

## O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ELABORAÇÃO DE MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

Siderlene Muniz-Oliveira \*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar a abordagem teórica e metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo que propõe um modelo de análise de textos visando ao trabalho com gêneros textuais. De acordo com essa abordagem, o ensino de gêneros possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem envolvidas na produção dos textos. Para o trabalho com gêneros, é necessário, primeiramente, a elaboração de um modelo didático do gênero a ser trabalhado visando à produção de sequências didáticas. Assim, apresentamos dois modelos didáticos, um para o gênero história em quadrinhos e outro para o gênero notícia.

**Palavras-chave:** Interacionismo sociodiscursivo. Gêneros textuais. Modelo didático.

### SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM: ELABORATION OF DIDACTIC MODEL FOR THE TEXTUAL GENRE TEACHING

**Abstract:** This article aims to present Sociodiscursive Interactionism theoretical and methodological framework that suggests a text analysis model in order to teach with text genres. For this framework, the genre teaching make possible the language capacities development necessary for text production. For the genre teaching, it's necessary, at first, a didactic model elaboration of the genre for the production of the didactic sequences. In such case, we present two didactic models: the comic strip genre and the news of newspaper genre.

**Keywords:** Sociodiscursive interactionism. Text genres. Fidactic model.

### Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns pressupostos e as categorias de análise de texto da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que alicerça a concepção de ensino de gêneros textuais, tendo como base Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado e Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly (1998), entre outros.

Para alcançarmos nossos objetivos, na primeira seção, traremos o conceito de texto (ALONSO-FOURCADE; BRONCKART, 2007), com base no ISD e autores compatíveis com a nossa abordagem (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008; MAINGUENEAU, 1997), articulando ao conceito de gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; SCHNEUWLY, 1994; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Na segunda seção, passaremos à apresentação do modelo de análise de texto no quadro de ISD. Na terceira seção, abordaremos a noção de operações e capacidades de linguagem envolvidas na produção de textos pertencentes a quaisquer gêneros textuais. Na quarta seção, discutiremos o que compreendemos por modelo didático de gênero.

Na última seção, passaremos às considerações finais.

## 1 O texto empírico

Nesta seção<sup>1</sup>, objetivamos apresentar a nossa concepção de texto, de acordo com os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo articulando à questão dos gêneros. Inicialmente, é importante esclarecer que a concepção de texto assumida neste trabalho está estreitamente relacionada à abordagem teórica adotada e, principalmente, à concepção de linguagem. Podemos encontrar variadas definições para o termo, sendo uma delas oriunda das teorias gramaticais e tipologizantes, originárias no final da década de 1960, em que o texto foi considerado uma sequência bem formada de frases ligadas que progridem para um fim. Essa concepção foi muito criticada, pois a unidade considerada é a frase. Estudos posteriores revelaram que o texto é uma unidade muito complexa, não podendo ser definido apenas levando em conta a coesão e a coerência, e também não podendo ser fechada em tipologias homogêneas cognitivas que identificaram diversos tipos de textos (descritivo, narrativo, argumentativo etc.) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008).

Contrária a essa concepção gramatical, com classificações estanques tipológicas, somos favoráveis a uma concepção de texto que considera as diversas formas de estruturação constitutivas da textualidade com dependência em relação ao contexto ou ao conjunto dessas formas e, portanto, da própria entidade que é o texto. Assim, admitimos que as condições de abertura e de fechamento dos textos não dependem de regras linguísticas, mas *das condições de realização do agir de linguagem semiotizado por eles* (BRONCKART, 2006, p. 142).

Com base em Alonso-Fourcade e Bronckart (2007), conceituamos o texto empírico como o produto de uma ação verbal levando em conta o contexto de produção dado, por um agente singular, no quadro das atividades coletivas de uma formação sociodiscursiva, que designa as diferentes formas que toma o trabalho de semiotização nas formações sociais, a partir do que pode e deve ser dito numa posição dada em uma conjuntura determinada (BRONCKART, 1999; MAINGUENEAU, 1997). As unidades linguísticas que aparecem nos textos são o resultado de uma série de operações psicológicas que está relacionada à articulação do texto e do contexto.

Levando em conta a diversidade de combinações possíveis dos parâmetros que definem o contexto de produção, a situação do agente é, de alguma forma, sempre nova e diferente. Essa diversidade conduz o agente a organizar de maneira parcialmente nova os recursos linguísticos para transformar seus conhecimentos cognitivos anteriores, organizados em estruturas cognitivas, em conteúdo temático organizado na linearidade do texto, de acordo com a semântica da língua dada. Isso indica que o texto é sensível à situação em que é produzido, sendo que a menor diferença das variações dos parâmetros desta situação provoca alterações na organização linguística do texto. Desse modo, cada texto empírico é único e diferente em relação à variação linguística, apesar de sempre se construir segundo as formas de comunicação verbal estabilizadas no curso da história. Essas formas constituem os gêneros de textos, considerados por Bronckart (2006, p. 143) como produtos de configurações de escolhas possíveis referentes à seleção e à combinação dessas formas estabilizadas pelo uso. Essas escolhas dependem do trabalho que as formações sociodiscursivas desenvolvem para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social (BRONCKART, 2006, p. 143-144).

Consideramos gêneros de textos as formas mais ou menos estáveis de enunciados que possibilita a interação e ação no mundo, o que significa que essas formas podem ser modificadas pelos agentes no momento histórico da produção (ABREU-TARDELLI, 2007). Para Schneuwly (1994), no processo de desenvolvimento do indivíduo, sua participação em diferentes atividades sociais lhe possibilita a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os esquemas para a sua utilização, sendo os gêneros considerados ferramentas. Para Machado e Cristóvão:

[...] os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem. (2006, p. 2).

Seguindo essa linha de raciocínio, acreditamos que o gênero pode ser considerado uma unidade de ensino, visando formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, podendo transformar o mundo e sendo transformados por ele (ABREU-

TARDELLI, 2007). Para Dolz e Schneuwly (1998), uma das funções do gênero é possibilitar o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem que mobilizamos na leitura e na produção de um texto. Assim, ao ensinar um gênero, na verdade, estamos auxiliando o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, que abordaremos mais adiante.

## 2 Análise de textos no quadro do ISD

Para a análise dos textos, o ISD propõe um quadro geral da arquitetura textual, que se refere ao nível organizacional, composto pela infraestrutura textual e pelos mecanismos de textualização.

O nível da infraestrutura é o mais profundo e é constituído, primeiramente, pelo plano geral que se refere à organização do conjunto de conteúdo temático. Por exemplo, o plano geral de uma dissertação de mestrado ou uma tese, geralmente, é constituído por: introdução, pressupostos teóricos, metodologia, resultados das análises e conclusões, sendo que cada uma dessas seções tem seus conteúdos e objetivos específicos (MACHADO, 2003).

Em segundo lugar, temos os tipos de discursos que podem ser definidos “como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado e que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006, p. 148). Esses tipos parecem exprimir simbolicamente os mundos discursivos, ou seja, os formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante<sup>2</sup> e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade (BRONCKART, 2008, p. 91). É o conjunto de unidades linguísticas (subconjuntos de tempos verbais, pronomes, advérbios, modalizadores etc.) que indica a relação estabelecida com o contexto e a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção. Os tipos de discursos correspondem a operações linguístico-discursivas obrigatórias para a produção de qualquer enunciado, e são de quatro tipos: narração e relato interativo, referentes à atitude de locução do mundo discursivo do *narrar*; e discurso teórico e discurso interativo, referentes à atitude de locução do mundo discursivo do *expor*<sup>3</sup>.

No interior dos tipos de discurso aparecem os tipos de sequências (narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas e descritivas de ações) e outras formas de planificações (esquematisações e *scripts*) que se organizam em orações.

Os tipos de discurso são articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos responsáveis pela coerência do texto. Os mecanismos de textualização contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática, tornando explícitas as grandes articulações hierárquicas, lógicas, temporais e espaciais. Temos os seguintes subconjuntos desses mecanismos:

- mecanismos de conexão: contribuem para marcar as articulações da progressão temática por meio de organizadores textuais (Exemplos lógicos: portanto, por isso, porque etc.; temporais: durante, depois, antes que etc.; espaciais: desse lado; mais longe etc.);
- mecanismos de coesão nominal: tem a função de introduzir novos temas ou personagem e de assegurar a sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto;
- mecanismos de coesão verbal: asseguram a organização temporal ou hierárquica dos estados, acontecimentos, ações ou outras espécies de relações expressas pelo verbo realizadas essencialmente pelos tempos verbais.

Por sua vez, em relação ao nível enunciativo, há os elementos que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática, esclarecendo as instâncias enunciativas ou vozes que assumem o que é enunciado no texto e tornando explícitas as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos), que essas instâncias ou vozes formulam a respeito de um ou de outro aspecto do conteúdo temático. As avaliações podem se realizar por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas chamadas de modalidades – tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais etc. (BRONCKART, 2006).

Machado e Bronckart (2009), baseando-se em Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2005) faz uma divisão das modalidades, classificando-as em modalizadores de enunciado e modalizadores subjetivos. No primeiro caso, consideram-se todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada (MACHADO; BRONCKART, 2009). Podem ser as modalizações lógicas, deônticas ou apreciativas:

1. Modalizações lógicas: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios elaborados e organiza-

dos no quadro das coordenadas que definem o mundo objetivo, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. São marcadas por palavras ou expressões como *talvez*, *necessariamente*, *é evidente que* etc. ou ainda pelo tempo futuro do pretérito. Ex.: *É necessário* que você domine alguns conceitos teóricos importantes para este trabalho.

2. Modalizações deônticas: consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, e apresenta os elementos do conteúdo temático como sendo do domínio do direito, da obrigação social ou da conformidade com as normas em uso. São marcadas por verbos ou expressões como *dever*, *é lamentável que*, *ter que*, etc. Ex.: *Deve* haver sempre uma preocupação em atingir toda a classe.
3. Modalizações apreciativas: consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático oriunda do mundo subjetivo do enunciador. Podem ser marcadas por verbos como *gostar*, *apreciar* ou por advérbios como *infelizmente*, *felizmente*. Ex.: *Infelizmente*, não temos tempo adequado para as orientações.

Para Machado e Bronckart (2009), mesmo que não haja nenhuma unidade linguística que indica o modalizador, há um “grau zero” da modalização do enunciado, que é o da asserção positiva ou negativa, apresentada pela instância enunciativa como sendo uma verdade incontestável. Por exemplo: “A terra gira em torno do sol” (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Segundo os autores, por sua vez, os modalizadores subjetivos correspondem às unidades das modalizações pragmáticas propostas por Bronckart (1999), que correspondem a algumas unidades linguísticas, como os verbos auxiliares (querer, buscar, tentar, acreditar etc) que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuindo ao actante determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc), capacidades e incapacidades, julgamentos etc. Eles explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir e permitem a identificação de aspectos do real da atividade (CLOT, 2006), indicando não o que é efetivamente realizado, mas o que é desejado, impedido de fazer, ou seja, o que tentamos fazer, mas não conseguimos.

Para produção de um texto, o produtor realiza uma série de operações de linguagem, conceito que trataremos a seguir.

### **3 As operações e as capacidades de linguagem<sup>4</sup>**

Para o ISD, as operações de linguagem compreendem os processos particulares para a produção de um texto ou ação de linguagem. Desse modo, a forma de se atingir os objetivos na produção de um texto constitui-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas operações.

Essas operações, segundo Bronckart (1999, p. 109), “não descrevem os mecanismos mentais e comportamentais que um agente põe em funcionamento *on line*, isto é, na temporalidade e no curso efetivo da produção de um texto”; mas considerando as possibilidades, buscam conceitualizar e hierarquizar as escolhas ou decisões que as características de um texto revelam objetivamente. Essas operações não podem ser consideradas puramente cognitivas, mas já pré-existem historicamente no ambiente sócio-semiótico e quando o agente se apropria delas, consistem sempre nessa interação dialética entre dimensões histórico-sociais dos gêneros, dimensões semânticas das línguas naturais e dimensões das representações sobre as situações de ação. Essas operações, no decorrer da história foram se constituindo, e o ser humano, no seu desenvolvimento, apropria-se dela. Desse modo, é importante enfatizar que seu caráter não é meramente cognitivo, mas “sócio-histórico de construção”. A ação de linguagem pode ser vista como um conjunto de operações que envolvem a linguagem, constituindo uma unidade, podendo ser atribuída a responsabilidade de sua realização a um indivíduo particular, que seria movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social. Quando o agente tem domínio, maestria nessas operações, pode-se dizer que ele desenvolveu capacidades necessárias para a ação. Essas ações, operações e capacidades não são inatas, mas aprendidas no decorrer da história dos agentes, no quadro das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam (MACHADO, 2004).

A partir das definições de operação e ação, os pesquisadores do ISD, da escola de Genebra, construíram um quadro teórico para conceitualizar a ação de linguagem, pretendendo caracterizar o conjunto de operações que estão nela envolvidas. Do mesmo modo, o conceito de capacidades de linguagem (DOLZ;

PASQUIER; BRONCKART, 1993) visa caracterizar a maestria dos agentes nessas operações. Assim, compreendemos por que tanto as operações quanto as capacidades estão classificadas, por esses autores, em três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação envolveriam operações de mobilização de representações sobre o contexto físico e socio subjetivo, no qual se desenvolve a ação de linguagem, sobre os conteúdos a serem verbalizados e a operação de “escolha” de um determinado gênero de texto.

As capacidades discursivas implicam as operações de gerenciamento da infraestrutura geral do texto, que é constituída pelo plano global do texto, pelos tipos de discurso e pelas sequências que eventualmente possam aparecer e pelas outras formas de planificação global e local do conteúdo do texto.

Já as capacidades linguístico-discursivas estão relacionadas ao domínio das operações mais diretamente implicadas na produção textual, isto é, ao uso efetivo das unidades linguísticas, envolvendo:

- operações de textualização, que explicitam as relações entre os diferentes segmentos textuais (conexão e coesão nominal e verbal);
- operações de estabelecimento das responsabilidades enunciativas, envolvendo as de gerenciamento das vozes e as de expressões do posicionamento do agente nos enunciados por meio das modalizações;
- operações de construção de enunciados e de seleção de itens lexicais.

É necessário esclarecer que as operações estão em interação constante, sendo que sua classificação em três tipos só é possível do ponto de vista teórico/didático (MACHADO, 2005).

Além desses tipos de capacidades, importante considerarmos um outro tipo, que foi ampliada por Cristovão e Stutz (2011), denominada de capacidades de significação. Esse quarto tipo é referente às operações diretamente ligadas ao ato de estabelecer significados, incluindo a construção de sentido de acordo com representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem as esferas de atividades e de linguagem<sup>5</sup>.

Todas essas operações de linguagem estão envolvidas na produção de quaisquer textos, desse modo, para que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem é necessário que o professor realize um trabalho de ensino voltado para essas operações a fim de capacitá-lo à produção e leitura de textos.



Em nossa abordagem, esse trabalho inclui a elaboração do modelo didático do gênero a ser ensinado, que será assunto da próxima seção, para elaboração de atividades didáticas a serem trabalhadas na sala de aula.

#### 4 Modelo didático de gênero

No processo de ensino-aprendizagem de determinado gênero, é necessária a construção de modelos didáticos do gênero a ser ensinado, sendo um *modelo didático* “compreendido como o levantamento das características de um determinado gênero em todas as suas dimensões, configurando em um processo fundamental para que se possa elaborar uma série de atividades – sequências didáticas – para o ensino do gênero” (MUNIZ-OLIVEIRA; BARRICELLI, 2009).

Para De Pietro et al. (1997, p. 108), o modelo didático é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. A construção do modelo pode reunir referências teóricas variadas, incluindo referências da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão, além de depoimentos dos especialistas na sua produção (MACHADO, 2000). O modelo didático está estreitamente ligado às capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos.

Escolhemos apresentar, neste artigo, o modelo didático do gênero história em quadrinhos e do gênero notícia, por terem uma grande circulação em diferentes veículos sociais, como jornais, revistas, sites, sendo possível que o professor desenvolva um trabalho com eles para o desenvolvimento das capacidades de linguagem em todas as séries da educação básica, considerando uma aprendizagem em *espiral* (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996), em que:

Os objetivos são abordados em níveis de complexidade cada vez maiores e um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento. Tal modelo, então, não é o chamado linear, de uma construção passo a passo, elemento por elemento, mas sim o de uma reorganização fundamental das capacidades dominantes em função de novas operações dominantes. (MUNIZ-OLIVEIRA, 2004).

Seguimos, então, à apresentação desses modelos didáticos. Primeiramente, abordaremos o modelo didático do gênero história em quadrinhos (HQ)<sup>6</sup>, com base

em Pereira et al. (2010) e Lousada, Muniz-Oliveira, Barricelli (2011). Em relação ao contexto de produção, os autores identificaram como enunciadorees a equipe editorial, desenhistas, roteiristas, quadrinistas que trabalham em editoras e estúdios de HQ. Em relação aos coenunciadores (destinatários), foram identificados crianças, adolescentes e outros interessados em HQ. As HQs têm como alguns dos objetivos entreter o leitor por meio do humor, fazer crítica social, conscientizar sobre leis, saúde etc, tendo circulação em gibis, livros e sites.

Em relação à infraestrutura textual, no *layout* identificou-se código visual e verbal, divisão em quadinhos, desenhos, balões, diferentes planos e ângulos, figuras cinéticas, que produzem sensação de movimento. Em relação ao plano global, predomina as fases clássicas da narrativa (situação, desenrolar da trama, clímax e desfecho). Em relação aos tipos de discurso, há o predomínio da narração, havendo o discurso ou relato interativo no interior desse tipo de discurso. A sequência predominante é a dialogal, haja vista que as histórias são constituídas de diálogos.

Em relação aos mecanismos de textualização, temos a coesão nominal: anáforas nominal e pronominal. Já em relação à coesão verbal, identificou-se o predomínio de verbos no presente, quando há a voz do personagem e verbos no pretérito quando há a voz do narrador. Em relação à conexão, os autores identificaram conectivos próprios da linguagem oral e expressões exclamativas e interjectivas.

Em relação aos mecanismos enunciativos, temos a modalização lógica, deôntica, apreciativa. Em relação à inserção de vozes, há o predomínio de discurso direto. Finalizada a apresentação do modelo didático do gênero HQ, passaremos à exposição do modelo didático do gênero notícia.

Em relação ao modelo didático do gênero notícia, basear-nos-emos em Costa, Silva e Garcelan (2010). Em relação ao contexto de produção, como enunciadorees foram identificados jornalistas e editores. Os coenunciadores (destinatários) são leitores interessados em assuntos da atualidade, problemas sociais, política etc. O objetivo do gênero notícia é informar fatos novos e atuais aos leitores, circulando, principalmente, em jornais, revistas, sites.

Em relação à infraestrutura, no que diz respeito ao layout, observa-se foto com legenda, título, subtítulo, olho, nome do repórter, texto em prosa etc. Em relação ao plano global, observa-se o lide que, em jornalismo, é a primeira parte de

uma notícia, que fornece ao leitor informações sobre os fatos, respondendo-se a seis perguntas básicas: o que, quem, quando, onde, como e por que aconteceu o fato jornalístico noticiado, informando as principais circunstâncias em que ele ocorre.

A redação jornalística privilegia a disposição das informações em ordem decrescente de importância. Assim, os fatos mais importantes são utilizados para abrir o texto jornalístico, enquanto os de menor relevância aparecem na sequência.

Em relação aos tipos de discurso, o predominante é a narração e, em relação aos tipos de sequência, a narrativa grau zero é predominante, sem que haja as fases clássicas da narrativa. Em relação à coesão nominal, predomina as anáforas nominais e as pronominais. Em relação à coesão verbal, predomina verbos no presente no título (manchete) e no pretérito perfeito e imperfeito no corpo da notícia. Em relação à conexão, identificaram-se conectivos de oposição (mas, embora, etc.) e de tempo (então, logo depois etc.). Em relação aos mecanismos enunciativos, identificaram-se as modalizações apreciativas, e em relação à inserção de vozes, observou-se o discurso direto e o indireto com o uso de verbos de dizer (afirma, solicita...).

Após o levantamento das principais características aqui exemplificadas, e, conseqüentemente, o conhecimento do gênero a ser ensinado, é possível ao professor a elaboração de sequências ou atividades didáticas referentes ao gênero em questão para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, que podem ser trabalhadas em sala de aula tendo como foco a produção e/ou leitura de textos.

Finalizada a apresentação dos modelos didáticos, a seguir, teceremos algumas considerações finais para encerrar esse artigo.

### **Considerações finais**

Como podemos observar, o ISD dispõe de um modelo de análise de textos que possibilita a elaboração do modelo didático do gênero a ser ensinado. A partir da compreensão de pressupostos do ISD e da elaboração do modelo didático de gêneros textuais, ou seja, do levantamento das características linguístico-discursivas, é possível ao professor propor atividades didáticas, ou sequências didáticas, para os alunos com base na noção de gênero textual.

Partindo do modelo didático dos gêneros história em quadrinhos e notícia de

jornal, por exemplo, o professor poderá elaborar sequências didáticas que visem desenvolver as capacidades de linguagem mencionadas, o que poderá levar o aluno ao domínio na produção e/ou leitura desses gêneros. Importante salientar que o trabalho com gêneros contribuirá para a produção e leitura não só do gênero ensinado, mas também de outros gêneros, já que as capacidades de linguagem desenvolvidas estão envolvidas na produção e leitura de quaisquer gêneros.

Em documentos oficiais, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento produzido há mais de uma década, já havia menção à importância de se trabalhar com gêneros textuais nas escolas, para que se possam desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. Considerando as dificuldades dos alunos da educação básica na produção e compreensão de textos em geral, evidenciado em vários exames nacionais, como no Exame Nacional de Ensino Médio, o trabalho com gêneros na abordagem apresentada vai ao encontro dessas dificuldades e das orientações desses documentos.

## Notas

\* Siderlene Muniz-Oliveira é docente na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Dois Vizinhos, atuando na área de Língua Portuguesa, em alguns cursos, e de Língua Inglesa, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas. Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). E-mail: sidmuniz@terra.com.br

<sup>1</sup> Esta parte e a seguinte (*Análise de textos no quadro do ISD*) foram produzidas a partir da Seção 4.1: *Texto empírico e tipos de discurso* que faz parte de nossa tese de doutorado (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011).

<sup>2</sup> Estamos chamando de actante qualquer pessoa implicada em um agir.

<sup>3</sup> Para estudo sobre os tipos de discurso, assim como para os tipos de sequências e as outras formas de planificação, que abordaremos mais adiante, ver Bronckart (1999).

<sup>4</sup> Seção produzida a partir do Capítulo 2 de nossa Dissertação de Mestrado (MUNIZ-OLIVEIRA, 2004).

<sup>5</sup> Para aprofundamento sobre as capacidades de significação, ver Cristovão e Stutz (2011).

<sup>6</sup> Modelos didáticos desenvolvidos em um curso de extensão denominado *Elaboração de atividades didáticas para o ensino de gêneros*, no COGEAE, na PUC-SP, em que fomos uma das professoras do curso no ano de 2010, com as professoras doutoras Eliane Lousada e Ermelinda Barricelli.

## Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In A. R. MACHADO (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.167-197.

\_\_\_\_\_. otrabalho@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M.C. (org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté-SP: Cabral, 2007. p. 73-85.

ALONSO-FOURCADE, M. P.; BRONCKART, J.-P. Por un interactionismo socio-discursivo. Historia de una trayectoria. In: PLAZAOLA, Itziar; ALONSO FOURCADE, Maria Pilar (Ed.). **Testuak, diskurtsoak eta generoak**. Euskal testuen azterketa korrentea. Donostia: Erein, 2007, p. 13-61.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. DICIONÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO. São Paulo: Contexto, 2008.

CLOT, Y. **A função da psicologia do trabalho**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

COSTA, A. P.; SILVA, E. C.; GARCELAN, K. S. **Modelo didático do gênero notícia**. Curso de Elaboração de atividades didáticas para o ensino de gêneros. Circulação interna. Cogeae/PUC-SP, 2010.

CRISTOVAO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

DE PIETRO, J-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. **Un modèle didactique du “débat”**: de l’objet social à la pratique scolaire. Enjeux, v. 39/40, p. 100-129, 1997.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L’acquisition des discours: emergence d’une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? In: **Etudes de Linguistique Appliquée**, v. 89, p. 25-35, 1993.

\_\_\_\_\_; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l’oral** – Initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESF (Collection Didactique du Français), 1998.

LOUSADA, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Revista de Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 40/2, p. 627-640, 2011.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-26, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

\_\_\_\_\_. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, J-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. **Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, n. 21/2, p. 183-214, 2005.

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista linguagem em (dis)curso**, v. 6, set./ dez. 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>> Acesso em: 01 out. 2013.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2004.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Revista Desempenho**, n. 3, p. 83-91, 2004.

\_\_\_\_\_. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. Tese. 220f (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

\_\_\_\_\_; BARRICELLI, E. Uma análise do gênero dissertação de mestrado: o modelo didático. **Raído**, v. 3, p. 85-93, 2009.

PEREIRA, E. et al. **Modelo didático do gênero história em quadrinhos**. Curso de Elaboração de atividades didáticas para o ensino de gêneros. (Circulação interna) Cogeae /PUC-SP, 2010.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER, Y. (org.). **Les interactions lecture écriture**. Paris, Peter Lang, 1994.

Recebido em: agosto de 2012.

Aprovado em: outubro de 2012.