



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

CAMILLA BEZERRA DA SILVA

**PEDAGOGIA DE GÊNEROS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE GÊNEROS
TEXTUAIS/DISCURSIVOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Caruaru
2025

CAMILLA BEZERRA DA SILVA

PEDAGOGIA DE GÊNEROS: perspectivas metodológicas da Base Nacional Comum
Curricular para o ensino de gêneros textuais/discursivos nos anos finais do ensino
fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras Português – Licenciatura, da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof. Dra. Sônia Virginia Martins Pereira

Caruaru
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Camilla Bezerra da.

PEDAGOGIA DE GÊNEROS: perspectivas metodológicas da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de gêneros textuais/discursivos nos anos finais do ensino fundamental / Camilla Bezerra da Silva. - Recife, 2025.

52p., tab.

Orientador(a): Sônia Virginia Martins Pereira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia de gêneros. 2. Ensino de gêneros textuais/discursivos. 3. BNCC. I. Pereira, Sônia Virginia Martins. (Orientação). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

CAMILLA BEZERRA DA SILVA

PEDAGOGIA DE GÊNEROS: perspectivas metodológicas da Base Nacional Comum
Curricular para o ensino de gêneros textuais/discursivos nos anos finais do ensino
fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Letras Português – Licenciatura, da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovado em: 21/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Sônia Virginia Martins Pereira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Maria Ladjane dos Santos Pereira (Examinadora)
Secretaria de Educação de Buíque/PE

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e aos meus dois irmãos, Artur e Izabela, que são tudo de mais significativo em minha vida. A existência de vocês já é motivo suficiente para eu me sentir grata;

À minha gatinha Lana, que muitas vezes me salvou com seu olhar carinhoso e me fez companhia nos momentos dificeis e de escrita;

À minha orientadora, professora Sônia Virginia, agradeço pela paciência e compreensão com minhas limitações, e por todo saber compartilhado. Este trabalho não teria como sair do papel sem sua orientação.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

(BAKHTIN, 2016, p. 20)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar quais perspectivas metodológicas estão subjacentes à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de gêneros textuais/discursivos nos anos finais do Ensino Fundamental. Fundamentado nas teorias de Bawarshi e Reiff (2013), que classificam as pedagogias de gênero em três abordagens principais — explícita, implícita e interativa —, o estudo buscou identificar quais dessas orientações estão presentes no documento oficial. A pesquisa apresenta abordagem qualitativa de cunho documental e realiza uma análise interpretativa do componente de Língua Portuguesa da BNCC. Foram examinados trechos descritivos do texto da Base e 11 habilidades foram selecionadas como corpus de análise, a partir das práticas de linguagem e dos campos de atuação. Os resultados indicam que a BNCC adota predominantemente uma pedagogia interativa de gêneros, ao articular elementos linguísticos, sociais e retóricos, refletindo a pluralidade teórica que marca a tradição brasileira de ensino de gêneros.

Palavras-chave: Pedagogia de gêneros; Ensino de gêneros textuais/discursivos; BNCC.

ABSTRACT

This study aims to investigate the methodological perspectives underlying the proposal of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) for teaching textual/discursive genres in the final years of elementary education. Grounded in the theories of Bawarshi and Reiff (2013), who classify genre pedagogies into three main approaches — explicit, implicit, and interactive — the study sought to identify which of these orientations are present in the official document. The research adopts a qualitative, documentary-based approach and conducts an interpretative analysis of the Portuguese Language component of the BNCC. Descriptive excerpts from the BNCC were examined, and 11 skills were selected as the corpus of analysis, based on the practices of language and fields of action. The results indicate that the BNCC predominantly adopts an interactive genre pedagogy, by articulating linguistic, social, and rhetorical elements, reflecting the theoretical plurality that characterizes the Brazilian tradition of genre teaching.

Keywords: Genre pedagogy; Teaching of textual/discursive genres; BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Ensino Fundamental

ERG - Estudos Retóricos de Gênero

ESF - Inglês para Fins Específicos (English for Specific Purposes)

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LSF - Linguística Sistêmico-Funcional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

LP - Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
1.1 Os gêneros textuais/discursivos no ensino de língua materna.....	16
2 ESTADO DA ARTE SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL	19
2.1 Pesquisas sobre gêneros no Brasil: dos PCN até a BNCC	19
3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	25
3.1 Componente curricular de Linguagens.....	25
3.2 Noções de gêneros na BNCC	27
4 PEDAGOGIA DE GÊNEROS	30
4.1.1 Pedagogia explícita.....	31
4.1.2 Pedagogia implícita	32
4.1.3 Pedagogia interativa	34
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	37
6.1 Análise da BNCC quanto às Pedagogias de gêneros.....	37
6.2 Análise das habilidades da BNCC.....	40
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Os estudos que teorizam sobre os gêneros textuais/discursivos cresceram exponencialmente ao longo do tempo e passaram a ocupar um importante lugar na Linguística. No panorama mundial, é notável os inúmeros estudos e publicações sobre o tema que nos últimos 30 anos renderam excelentes frutos. Essas pesquisas assumem em seus corpus, diferentes abordagens teóricas — Interacionismo Sociodiscursivo, estudos de gêneros nas tradições linguísticas como o Inglês para Fins Específicos e a Linguística Sistêmico-funcional e os Estudos Retóricos de Gêneros — apesar disso, todas essas perspectivas compartilham da noção de gênero enquanto fenômeno social e cultural, elas se distinguem a partir dos enfoques teóricos que centralizam.

Diante do crescente interesse pelos gêneros discursivos, houve também um aumento significativo de estudos voltados para suas aplicações educacionais. Ao se entender como os gêneros funcionam e seu caráter essencialmente social, também buscou-se respostas para as aplicações na educação formal e a relevância dos gêneros no ensino de língua materna. Nesta pesquisa, iremos nos deter especificamente nas implicações do tema no ensino de português. Contudo, é importante ressaltar que outros estudos buscam observar como os gêneros são intrínsecos a toda atividade humana — profissional, acadêmica e pública — e como podem ser usados de modo produtivo e consciente para melhorar o desenvolvimento dessas atividades.

Percebe-se que grande parte dos estudos sobre o tema estão voltados para a área da educação, uma vez que, massivamente, há a concepção de que a apropriação dos gêneros deve ocorrer somente no ambiente escolar. É compreensível que essa visão ainda persista, visto que, de fato, é na escola que se estabelece o primeiro contato formal com os gêneros, mesmo que seu uso ocorra de forma naturalizada no cotidiano, considerando que toda e qualquer atividade discursiva em qualquer esfera social só se concretiza através de algum gênero.

No Brasil, o interesse pelo assunto começou a crescer na década de 1990, em razão das discussões sobre educação, formulação de currículos e o estabelecimento de diretrizes para a educação básica. Somente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, se estabeleceu formalmente uma noção sobre os gêneros na educação básica brasileira. A publicação dos PCN e, consequentemente, a oficialização do trabalho com os gêneros enquanto objeto de ensino, representou um marco muito importante nas pesquisas sobre o tema. Visto

que, a partir desse documento, foi necessário repensar e discutir diversos aspectos que viabilizassem essa “novidade”. Um deles é, e continua sendo, refletir sobre as possibilidades de abordagens pedagógicas dos gêneros no contexto educacional.

Quase três décadas após esse marco, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — documento normativo que substitui os Parâmetros — promulgada em 2018, reafirma as noções de gêneros, que já haviam sido determinadas antes com os PCN. É possível inferir que os dois documentos são influenciados pelas ideias do chamado Círculo de Bakhtin, que concebe a língua a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, enquanto fenômeno social e dialógico. O mesmo acontece com a noção de gêneros textuais/discursivos e com a importância dada aos gêneros no ensino de Língua Portuguesa (LP).

Mesmo com todo o movimento que aconteceu ao longo do tempo e reafirmação da importância dos gêneros textuais/discursivos para o ensino de língua materna, parece existir uma grande lacuna no que diz respeito à aplicação pedagógica sobre o tema. As abordagens metodológicas/pedagógicas para o trabalho com os gêneros têm sido tema recorrente na literatura no campo linguístico, porque, conforme Dolz e Schneuwly (2004) só é possível pensar a prática de sala de aula a partir de modelos didáticos que atendam as necessidades escolares e dos estudantes. No campo dos gêneros, especificamente, Bawarshi e Reiff (2013) apontam para Pedagogia de Gêneros. Os autores expõem e refletem sobre diferentes modos, ou melhor, diferentes abordagens pedagógicas específicas no trato com os gêneros discursivos/textuais.

Diante do exposto, este trabalho busca analisar: qual(is) pedagogia(s) de gênero(s) está(ão) presente(s) na Base Nacional Comum Curricular na proposta de trabalho com os gêneros para o ensino de português? Levando em consideração a importância de se discutir a didatização na prática escolar, se reconhece que a BNCC exerce papel fundamental na docência da educação básica, sendo um dos principais documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, por este motivo se justifica a importância desta pesquisa.

Conforme explicitado, o objetivo principal deste trabalho é analisar quais perspectivas pedagógicas estão subjacentes à proposta de trabalho com os gêneros textuais/discursivos na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (EF). Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- i. Explicitar a(s) concepção(ões) de gêneros textuais/discursivos apresentada(s) pela BNCC no ensino de LP;

- ii. Identificar qual(is) pedagogia(s) de gênero(s) a BNCC aponta para o ensino de português;
- iii. Discutir a relação entre a abordagem pedagógica dos gêneros percebida na BNCC e as habilidades propostas pelo documento para os anos finais do EF.

Para realização do presente trabalho, foram elaboradas seis seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção corresponde à fundamentação teórica, no qual será conceituado os gêneros textuais/discursivos, e quais suas implicações para o ensino de língua materna.

A segunda seção se encarrega de situar as pesquisas sobre o tema no Brasil, traçando um caminho que vai desde os PCN até a BNCC. A terceira seção conta com duas subseções, no qual será evidenciado como se apresenta o ensino de gêneros na BNCC. Para tanto, inicialmente, o componente curricular de LP será caracterizado e, por fim, serão explicitadas a(s) concepção(ões) de gêneros textuais/discursivos para o ensino de português.

A quarta seção se divide em três subseções, no qual discutiremos a noção de Pedagogia de gêneros e suas classificações. Posteriormente, apresentamos os procedimentos metodológicos que subsidiaram esta pesquisa e, em seguida, é realizada a análise dos dados. Por fim, tecemos as considerações finais.

Assim, este trabalho se propõe a contribuir com o campo da formação docente ao lançar um olhar analítico sobre a Base Nacional Comum Curricular, investigando as perspectivas pedagógicas que fundamentam sua proposta para o ensino de gêneros nos anos finais do EF. A organização das seções que compõem este estudo busca garantir uma abordagem sistemática do tema, estabelecendo um percurso que vai da fundamentação teórica à análise do documento, com vistas a responder ao problema de pesquisa de forma consistente e fundamentada.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nosso cotidiano, a linguagem está por toda parte. Ela é nosso principal porta-voz, visto que interagimos com outras pessoas e comunicamos quem somos por meio dela. Conforme Bakhtin (2016), a efetivação da língua se dá através de enunciados (orais e escritos) produzidos pelos integrantes de uma esfera da atividade social. Essas esferas da atividade humana exigem determinadas especificidades comunicativas que se materializam nos enunciados e que são constituídos por algum gênero.

Para Bakhtin (2016), a enunciação é sempre dialógica, pois ao nos comunicarmos, interagimos com o outro. O autor defende que o enunciado só existe, numa perspectiva dialógica, enquanto unidade discursiva concreta, quando se estabelece uma relação de troca, ou seja, quando existe uma alternância entre os falantes:

Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado, é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. [...] À diferença dos enunciados (e dos gêneros do discurso), as unidades significativas da língua - a palavra e a oração - por sua própria natureza são desprovidas de direcionamento, de endereçamento - não são de ninguém e a ninguém se referem (Bakhtin, 2016, p. 68).

Nessa perspectiva, o endereçamento e a interação entre interlocutores caracterizam o enunciado, pois ao nos comunicarmos em um contexto específico e situacional, buscamos uma resposta — como a réplica em um diálogo — que converse com a situação em que o enunciado acontece. Para entendermos melhor a enunciação, é necessário compreender o dialogismo defendido por Bakhtin, visto que um conceito não existe sem o outro.

Para além do dialogismo, que é constitutivo das relações enunciativas enquanto aspecto de interação entre os interlocutores, o autor comprehende que esse conceito se estende às outras vozes, ou seja, aos discursos já ditos anteriormente, que são incorporados ao projeto discursivo do sujeito. Em uma perspectiva dialógica, nossos discursos são atravessados por outros discursos anteriores ao nosso, as relações que estabelecemos com o mundo nos influenciam e estão, sem dúvidas, presentes em nossos dizeres.

Ao nos referirmos à enunciação, sob essa perspectiva, consideramos um projeto enunciativo que possui um propósito, um destinatário e uma forma de efetuar esse dizer. Esses elementos indissociáveis, que compõem esse projeto de dizer, determinam o gênero, pois falar de enunciado é, necessariamente, falar de gêneros discursivos, já que a linguagem se realiza por meio de enunciados que, por sua vez, se efetivam sempre em algum gênero discursivo. Sobre os gêneros, Bakhtin (2016, p. 12) os define como "[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]".

Convergindo com o caráter interacionista da língua e com o conceito de gêneros defendido por Bakhtin, Marcuschi (2008) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social. Eles são fruto do trabalho coletivo e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas. São caracterizados muito mais por sua função social do que por suas particularidades estruturais e linguísticas.

Os gêneros são determinados, no enunciado, a partir da interação que ocorre entre os sujeitos. Nesse sentido, são as relações enunciativas que determinam o gênero (Sobral; Giacomelli, 2017). Ao se referirem à "relações enunciativas", os autores falam sobre os laços existentes entre os falantes. É possível inferir essa relação entre os interlocutores por meio da percepção do contexto, da circunstância em que a enunciação ocorre, dos papéis sociais que cada falante possui em uma esfera, etc. Sendo assim, as relações enunciativas entre os falantes encaminham a adequação do discurso em direção a um gênero.

Conforme Bakhtin (2016) e Marcuschi (2008), os gêneros são estabilizadores da comunicação cotidiana, pois fornecem um direcionamento na comunicação dos grupos sociais. O modo como os gêneros organizam a interação dessas esferas é capaz de oferecer previsibilidade quanto ao que se deseja falar, como falar e o que esperar do discurso do outro falante que interage na enunciação, por isso são definidos como relativamente estabilizadores. Nós moldamos nosso discurso em forma de gêneros e somos capazes de prever o gênero do discurso alheio a partir das primeiras palavras. Desde o início de um diálogo, temos uma expectativa de sentido, como explica Bakhtin (2016).

Apesar dessa relativa previsibilidade que os gêneros oferecem à comunicação, eles não são modelos rígidos e incapazes de serem modificados. Ao contrário, mesmo com essa característica, cada indivíduo imprime algo de si em cada enunciado. Embora sejam marcados por sua capacidade de adequação, alguns gêneros específicos são menos passíveis de mudanças e de refletir a individualidade do sujeito. Dessa forma, apresentam uma estrutura mais inflexível, em razão da função social que exercem em suas esferas e daquilo que desejam comunicar: "por exemplo, em muitas modalidades de documento oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. Aqui só podem refletir-se os aspectos mais superficiais, quase biológicos da individualidade [...]" (Bakhtin, 2016, p. 17).

Nota-se que uma das principais características dos gêneros textuais/discursivos é seu caráter social e comunicativo. Eles são fenômenos heterogêneos e dinâmicos, visto que cada esfera social os utiliza e os modifica para atender às suas próprias necessidades comunicativas. Sobre isso, Bakhtin afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Além da heterogeneidade intrínseca aos gêneros e da gama infinita de possibilidades de manejá-los, defendida por Bakhtin (2016), alguns eventos significativos nos mostram que novas demandas comunicacionais podem fazer surgir outros gêneros. Isso acontece porque os gêneros captam as mudanças socioculturais. À medida que as comunidades discursivas se tornam mais complexas ao longo do tempo, os gêneros se ampliam e se transformam (Pereira, 2022, p. 106). Um exemplo desse fenômeno é a popularização da internet e das redes sociais, que propiciaram o surgimento de "novos" gêneros.

Apesar de considerados novos, esses gêneros que surgem com o avanço tecnológico já existiam anteriormente e se modificam para atender a novas demandas sociais. Sobre isso, Marcuschi (2008) explica que, embora sejam tidos como "novos", esses gêneros transitam no hibridismo, cruzam a linha entre a oralidade e a escrita e desafiam essa visão dicotômica.

Diante disso, percebe-se que os gêneros, enquanto formas concretas de enunciação, cumprem um papel essencial nas interações sociais. Eles não apenas organizam a linguagem, mas também refletem e moldam as relações humanas, atendendo as especificidades de cada esfera da atividade social. Sendo assim, pensar o ensino da língua materna a partir dos gêneros é pensar em práticas de linguagem situadas que fazem sentido para os alunos. É justamente aí que a escola tem papel fundamental, visto que é no ambiente escolar que os gêneros se transformam em instrumentos de ensino.

1.1 Os gêneros textuais/discursivos no ensino de língua materna

É nítida a importância que os gêneros exercem socialmente e culturalmente, eles são fundamentais não apenas como formas de organização da linguagem, mas como instrumentos que moldam a participação dos sujeitos nas esferas sociais. Conforme frisa Marcuschi (2008), nós só nos comunicamos verbalmente através de algum gênero, o que reforça a ideia de que eles são essenciais para a comunicação social e para a inserção ativa em diferentes contextos. Considerando a natureza social dos gêneros discursivos, sua função estabilizadora e seu papel na constituição dos enunciados, torna-se evidente a relevância de compreendê-los também no contexto do ensino de língua materna.

No ambiente escolar, o seu papel é tão fundamental quanto, visto que essa é uma esfera social na qual passamos boa parte da vida e é o lugar no qual temos contato formal com os gêneros. O marco da publicação dos PCN e a atenção dada aos gêneros no documento até a publicação da BNCC, possibilitou enxergar que os gêneros, enquanto objetos de ensino, são

essenciais para a aprendizagem da língua materna. Eles permitem o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas, o que se traduz em práticas de letramento.

Bezerra (2020) afirma que qualquer situação social ou cultural que envolva leitura e/ou escrita constitui um evento de letramento, ampliando essa noção para além da simples capacidade técnica de ler e escrever. Essa compreensão aproxima-se da proposta de Rojo (2009), que entende o letramento como uma prática social mediada pela linguagem, onde o sujeito é inserido em diferentes contextos discursivos. Assim, frisa a autora que:

Para ler (...) não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto com seu contexto (Rojo, 2009, p. 44).

Sendo assim, ao incluir os gêneros como foco do ensino, a escola passa a mediar experiências de letramento mais significativas. O trabalho com diferentes tipos textuais, como propõe Rojo (2009), permite aos alunos o acesso a práticas discursivas diversas, possibilitando que desenvolvam competências de leitura, escrita e reflexão de forma mais crítica. A BNCC, importante documento norteador para a educação brasileira, reconhece em diversos trechos essa importância ao afirmar que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Esse trecho evidencia que os gêneros são considerados não apenas conteúdos, mas meios para o desenvolvimento de capacidades comunicativas que contribuem para a atuação dos alunos em diversos contextos sociais. O domínio dos gêneros, segundo Cristóvão (2020), possibilita a quem lê e produz, uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como usar um texto de determinado gênero, os alunos podem transferir esse conhecimento para lidar com gêneros novos e desconhecidos. Essa transferência é essencial, pois amplia a autonomia e a capacidade de adaptação dos alunos diante das diferentes situações discursivas que irão se deparar socialmente.

Pensar o ensino de gêneros dessa forma implica compreender o processo de ensino-aprendizagem como uma atividade que ocorre dentro de um contexto social e cultural mais

amplo. Nesse sentido, é pertinente trazer a perspectiva de Vygotsky (1984 apud Bezerra, 2020) sobre aprendizagem. O autor defende que a aprendizagem é resultado da interação de um indivíduo com outros membros do seu entorno social. Essa interação acontece entre um sujeito mais experiente e outro que está em processo de desenvolvimento, sendo o ambiente social responsável pelos saberes adquiridos ao longo da vida, desde seu nascimento de forma contínua.

Essas interações são sempre mediadas por símbolos, sendo o principal deles a linguagem. Para Vygotsky, a linguagem é o meio pelo qual expressamos nossos pensamentos, no qual o sujeito se organiza e acumula experiências. Sendo assim, a linguagem é uma ferramenta significativa para a construção de conhecimento. Nesse contexto, os gêneros textuais/discursivos se tornam fundamentais por serem as formas concretas de manifestação dessa linguagem nas práticas sociais.

Seguindo essa linha, Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que os gêneros são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, pois estruturam as práticas de leitura, produção e compreensão textual. Para os autores, o ensino de língua deve estar centralizado nos gêneros. Dolz e Schneuwly (2004) complementam essa perspectiva ao indicarem que, ao ser trazido para o contexto escolar, o gênero torna-se ao mesmo tempo instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem.

Os autores tratam desta particularidade escolar como complexa, mas necessária. Ao se transformar em objeto de ensino, o gênero se modifica porque atende não somente à sua capacidade de intermediar a comunicação, mas têm objetivos próprios de ensino. O trabalho com os gêneros na escola é “resultado de uma escolha didática que visa a objetivos preciso de aprendizagem” (p. 69). Nesse sentido, o gênero de origem sempre sofrerá uma variação para tornar-se um gênero escolar, porque este último possui objetivos próprios de ensino para funcionar em uma instituição.

Para que isso aconteça de maneira eficaz, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que esse processo de ensino deve ser mediado por um modelo didático. Os autores concebem a modelização didática como a mobilização dos saberes acumulados e produzidos tanto na produção científica quanto pelos especialistas sobre o assunto. Para elaboração do trabalho didático, segundo os autores, é necessária a articulação de três princípios, trabalhando interativamente e imbricados profundamente:

1. Princípio de legitimidade: refere-se aos saberes teóricos e de especialistas no assunto;

2. Princípio de pertinência: refere-se aos objetivos da escola, à capacidade dos alunos e os processos de ensino-aprendizagem;
3. Princípio de solidarização: refere-se a coerência articulada entre os saberes mobilizados com os objetivos pretendidos.

É necessário que esses três princípios trabalhem conjuntamente, nem uma dessas dimensões pode trabalhar sem a outra, visto que essa articulação é indispensável para balizar e construir o objeto de ensino escolar, que será definido por um modelo didático. De modo sucinto, para Dolz e Schneuwly (2004) um modelo didático tem duas características constitutivas. Em primeiro lugar, ele fornece uma síntese com objetivo prático visando orientar como o professor fará suas intervenções de ensino, por último evidencia as dimensões do que se deve ensinar.

Desse modo, é nítido que os gêneros textuais/discursivos são instrumentos essenciais para o desenvolvimento de competências discursivas e de comunicação. Quando o ensino se volta para os gêneros, ele se aproxima da realidade dos estudantes e dá sentido ao que é aprendido, já que coloca a linguagem em contextos reais de uso. Para isso, é importante pensar não só como os gêneros estão profundamente ligados às práticas de letramento e, consequentemente, com as habilidades de escrita e produção de texto, mas também como fazer isso: como pensar as formas de transformar esse instrumento em objeto de ensino, quais os objetivos escolares e, deste modo, construir modelos didáticos que tornem a práxis possível e significativa.

2 ESTADO DA ARTE SOBRE OS ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL

2.1 Pesquisas sobre gêneros no Brasil: dos PCN até a BNCC

As pesquisas sobre gêneros no Brasil não são tão recentes quanto se imagina, mas tiveram seu momento mais notável na década de 1990, o que faz parecer que o interesse pelo tema só surgiu a partir desse momento. Essa percepção se deve, em grande parte, a própria trajetória da educação brasileira, cuja organização ocorreu de forma tardia. Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação não era reconhecida como um direito universal, e somente a partir desse marco o Estado passou a ser responsável por oferecer ensino gratuito e de qualidade. A estruturação da educação brasileira — especialmente no que se refere à formulação de currículos, estratégias de ensino e formação docente — ainda representa um

campo que demanda aprofundamento, devido aos inúmeros desafios históricos e sociais presentes no país.

O interesse por estudos sobre os gêneros textuais/discursivos intensificou-se no Brasil a partir da década de 1990. Esse fenômeno se deu, conforme Cordeiro (2024), porque nesse período, os estudos linguísticos afastaram-se da perspectiva estruturalista da língua para adotar uma visão que considerava o texto em seus aspectos comunicativos, também. É importante fazermos esse retrospecto histórico a fim de entendermos como o avanço dos estudos linguísticos, da década de 1990 até início dos anos 2000, no país, foram fundamentais para a elaboração de Políticas Públicas no contexto educacional brasileiro.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, surgiram para suprir a demanda de elaboração de um currículo comum para todo o país. A publicação do documento representou um marco muito importante para o ensino de língua materna com base nos gêneros textuais/discursivos. Considerando que até a publicação dos PCN, não se pensava os gêneros textuais/discursivos enquanto objeto de aprendizagem. Sendo assim, houve uma mudança de paradigma sobre como se orientava o ensino de LP, que antes era centrado sob uma ótica gramatical, bem como o modo como a linguagem era encarada:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução (Brasil, 1998, p. 20).

Esse movimento de mudança na concepção de linguagem, antes descontextualizada dos elementos sociohistóricos, observado no recorte acima, foi essencial para trilhar um caminho possível de ensino centrado nos gêneros. Quando o documento segue na direção enunciativa da linguagem para desenvolver a competência discursiva dos alunos, necessariamente, se volta aos enunciados/gêneros textuais/discursivos. É nesse horizonte que o texto é eleito como unidade central de ensino:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (Brasil, 1998, p. 23).

Esse novo olhar sobre a linguagem, mais atento à dimensão social e comunicativa dos textos, não apenas orientou a prática pedagógica, como também dialogou diretamente com o crescimento das pesquisas acadêmicas sobre gêneros da época no Brasil.

Nesse horizonte, Motta-Roth (2008) indica que houve um crescimento significativo nos estudos sobre gêneros textuais/discursivos e sua relação com a produção escrita no contexto local, da metade da década de 90, mais especificamente em 1995, até meados da primeira década dos anos 2000. Os programas de pós-graduação voltados para estudos de gêneros tiveram — e têm — um papel importantíssimo na disseminação do tema e no fortalecimento e desenvolvimento das pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos no país. Motta-Roth (2008) faz uma síntese dos estudos, na área, cujas produções foram desenvolvidas por membros do Sub-GT de Gêneros em Práticas Sociais da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), que aconteciam em quatro das cinco regiões brasileiras até meados da década de 2010:

- Região Sul – Motta-Roth (com Hendges et al., 2000) na UFSM; Guimarães (2005) na UNISINOS; Baltar (2004) na UCS-Universidade de Caxias do Sul; Meurer (2000) na UFSC; Nascimento (com Cristóvão, 2005) na UEL-Universidade Estadual de Londrina;
- Região Sudeste – Vian Jr (2003) e Machado (com A. P. Dionísio e M. A. Bezerra, 2002) na PUC-São Paulo; Balocco (2001) e Carvalho (2000) na UERJ-Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Silva (2004) na Universidade Federal de Juiz de Fora;
- Região Nordeste - Biasi-Rodrigues (2001) na UFCE-Universidade Federal do Ceará; Araújo (2004) na UECE; e
- Região Centro-Oeste - Padilha (com Barros-Mendes, 2005) na UFMT-Universidade Federal do Mato Grosso.

A autora explica, também, que as instâncias de análise de gêneros mudaram ao longo do tempo, isto é, a forma como os gêneros eram compreendidos e aplicados. Assim, segundo Motta-Roth (2008) ampliaram-se:

As possibilidades de análise ao longo do contínuo entre o extremo da instância imediata de uso da linguagem – do léxico e da gramática instanciados na fonologia/grafologia – até o extremo mais abstrato – do discurso, instanciado no gênero e no registro (Motta-Roth, 2008, p. 352-353).

Àquela altura existiam diversas perspectivas teóricas — ou escolas — que tratavam dos gêneros textuais/discursivos no contexto global. No Brasil, também, haviam diversas pesquisas relacionadas ao tema com enfoques diferentes, assim como estudos que conversavam com mais de uma corrente teórica. Motta-Roth (2008) afirma que um grande exemplo de um documento que mantém uma intertextualidade de autores de várias vertentes são os PCN.

Corroborando o que a autora diz anteriormente, Marcuschi (2008) faz uma síntese bastante interesse sobre como se apresentavam os estudos de gêneros textuais/discursivos até 2008, quando a obra foi publicada, no qual é possível observar que existiam múltiplas tendências ocorrendo, simultaneamente, nas Universidades espalhadas pelo Brasil. Segue abaixo quadro, baseado na síntese do autor, com quatro perspectivas de estudos no país:

Quadro 2 - Perspectivas de estudos de gêneros no Brasil até 2008

Correntes Teóricas	Locais de pesquisa
Perspectiva bakhtiniana orientada pela perspectiva Vygotskyana socioconstrutiva da Escola de Genebra e pelo Interacionismo Sociodiscursivo	PUC/SP
Perspectiva “swalesiana”	UFC/UFSC/UFSM
Perspectiva sistêmico-funcional focada na análise linguística dos gêneros	UFSC
Perspectiva mais geral com influências diversas de nomes como: Bakhtin, Adam, Bronckart, Charles Bazerman, Carolyn Miller, Gunther Kress, Norman Fairclough, dentre outros nomes.	UFPE E UFPB

Fonte: Marcuschi, 2008

Através desse quadro, é possível confirmar a intertextualidade, entre diversos autores, presentes nos estudos do contexto local que Motta-Roth (2008) fala. E como essa mescla pode ser notada nos documentos normativos como os PCN e a BNCC, também.

Em Motta-Roth (2015), a autora se debruça a produzir um novo panorama das pesquisas de gêneros no Brasil e, novamente, volta a reafirmar a interdisciplinaridade presente no campo de pesquisas. A autora aponta para a heterogeneidade constitutiva nos estudos sobre o tema, assim como é possível observar no quadro de Perspectivas de estudos de gêneros no Brasil produzido por Marcuschi (2008). Os estudos brasileiros de gêneros possuem uma composição bastante heterogênea, isso porque combina diferentes aportes teóricos.

Por causa dessa característica diversificada, Bawarshi e Reiff (2013) apontam para o que eles denominam de “síntese brasileira”. Essa síntese, segundo os autores, abarca:

As tradições francesa e suíça da pedagogia de gêneros, as tradições filosóficas europeias, a análise crítica do discurso, a tradição de gêneros da linguística sistêmico-funcional, o inglês para fins específicos e os estudos retóricos de gênero (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 101).

Os autores questionam se essa síntese poderia ser considerada como uma nova tradição nos estudos linguísticos — uma quarta abordagem —, levando em consideração como se

caracteriza a abordagem com os gêneros no Brasil. A abordagem brasileira considera tanto aspectos linguísticos, quanto retóricos e sociais. Os autores apontam que o modelo educacional brasileiro é definido como “uma abordagem pedagógica fundamentada na teoria do interacionismo-sociodiscursivo e na tradição suíça de gêneros.” e combina ainda “o foco na consciência de gênero, a análise das convenções linguísticas e a atenção ao contexto social.” (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 256).

Além de defenderem uma possível quarta abordagem brasileira, os autores apreciam o modo como se encara a tradição brasileira de estudo de gêneros:

A síntese brasileira sugere que as tradições de gêneros sociológicas e retóricas não precisam ser incompatíveis com as tradições linguísticas e, quando interconectadas, essas tradições podem oferecer uma rica visão do funcionamento dos gêneros e de como podem ser ensinados em diversos níveis (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 101).

Indo de encontro à perspectiva de Bawarshi e Reiff (2013), Bezerra (2017) e Motta-Roth (2015) fazem questionamentos sobre essa “síntese” apontada pelos autores. Eles se questionam se é possível falar que existe realmente uma única escola brasileira de gêneros baseada na Escola de Genebra, como apontam Bawarshi e Reiff. Motta-Roth (2015) defende que o ISD realmente tem bastante relevância nas políticas públicas educacionais brasileiras, e talvez disso derivou a impressão de ser a corrente principal no contexto local. Apesar disso, o cenário teórico brasileiro é “pluralista e variado”, visto que não há prevalência de uma tradição em detrimento das outras.

Na defesa de um caráter plural das pesquisas brasileiras de gêneros, Motta-Roth (2015), afirma que há no país um repertório extenso de pesquisas sobre letramentos acadêmicos, profissionais e institucionais. Apesar do tema ser constantemente atrelado às pesquisas aplicadas para o ensino, temos um vasto repertório de pesquisas em outros contextos que não o educacional. Ainda sobre o tema, a autora acrescenta que é possível observar muito mais um consenso sobre a influência Bakhtiniana nas pesquisas de gênero no país. Em concordância com a autora, Marcuschi (2008) defende que essa predominância se dá porque Bakhtin fornece um aporte teórico mais amplo e macroanalítico em relação à concepção de linguagem, que o torna mais fácil de ser assimilado por todos.

Em consonância com a visão defendida por Motta-Roth (2015) sobre como o ISD teve relevância para a implementação de políticas públicas, o que pode claramente ser observado com a publicação dos PCN, vemos esse fato se repetir com a promulgação da BNCC, em 2018. O documento, que hoje é um dos principais norteadores da educação brasileira, apresenta quais

são as aprendizagens fundamentais que todos os estudantes precisam desenvolver durante as diferentes fases da Educação Básica no Brasil. Além disso, funciona, também, como base para a produção de materiais didáticos, para orientação de formação docente e para a construção de processos avaliativos.

A Base Nacional segue a mesma linha dos PCN e nasce como uma “extensão” da primeira política educacional. O documento reafirma a concepção da linguagem como prática social, numa perspectiva enunciativa, já assumida nos PCN. E responde algumas lacunas deixadas pelo documento anteriormente, como a especificação de quais práticas de linguagem serão trabalhadas articuladas aos campos de atuação, elementos que não haviam sido introduzidos antes, conforme argumenta Geraldi (2015).

A BNCC reafirma e aprofunda as bases lançadas pelos PCN, respondendo a algumas lacunas deixadas por eles e oferecendo diretrizes mais claras. Ainda que possua seus limites, o documento representa um esforço em alinhar teoria e prática, aproximando as discussões acadêmicas da realidade escolar. Dessa forma, as pesquisas sobre gêneros são de suma importância não só para o desenvolvimento do tema no país, mas também para dar o aporte necessário para que tais proposições possam se situar na prática escolar, indo mais além, foram indispensáveis para a elaboração de políticas educacionais como a própria Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, ao longo das últimas décadas, o campo das pesquisas sobre os gêneros textuais/discursivos no Brasil foi se consolidando como um espaço de diálogo entre diferentes tradições teóricas e práticas pedagógicas. Esse percurso, que se inicia com a promulgação dos PCN e se fortalece com a intensa produção acadêmica das universidades e grupos de pesquisa espalhados pelo país, criou as bases para que se pensasse uma política educacional mais alinhada às reais necessidades da sala de aula, especialmente no que se refere ao ensino da língua materna. A promulgação da BNCC, em 2018, é, portanto, resultado direto desse processo. Diante do que foi exposto até aqui, nas próximas seções voltamos nosso olhar para a BNCC, com a intenção de compreender quais concepções de gênero ela traz, quais abordagens pedagógicas estão presentes em sua proposta e de que forma esses elementos se relacionam com as habilidades previstas para os anos finais do EF.

3 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

3.1 Componente curricular de Linguagens

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo da educação brasileira. Atualmente, exerce um papel fundamental para o exercício da docência na educação básica, pois representa mais uma referência que orienta o processo de ensino-aprendizagem, norteia o trabalho docente e indica quais habilidades e competências o aluno precisa desenvolver em cada nível de ensino. O documento surge como resposta à necessidade de reestruturação curricular na educação básica, visando à promoção de uma educação igualitária.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica. O documento contribui para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A premissa da BNCC, que contempla todos os níveis da educação básica, a saber: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio, é trabalhar com a noção de progressão da aprendizagem. O documento:

[...] 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, grifo do autor).

Para atender a progressão na aprendizagem, a Base estabelece competências e habilidades previstas à cada etapa de ensino, respeitando e entendendo as dificuldades de transição entre um nível e outro, além de explorar as possíveis potencialidades dos alunos, proporcionando novos desafios próprios ao ambiente escolar se estendendo às diversas esferas sociais na qual estão inseridos.

Competência, no documento, corresponde à “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Neste caso, o conceito apresentado envolve não só

o que os alunos devem “saber” — em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores —, mas principalmente como utilizar esses saberes para se enxergar criticamente no mundo.

No documento, a área de Linguagens é composta pelas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, entretanto neste trabalho, nos deteremos, especificamente, ao componente curricular de LP. Como forma de desenvolver o trabalho com a língua materna, o documento aponta para eixos temáticos, ou seja, práticas de linguagem essenciais à aprendizagem, articulados a campos de atuação social.

A etapa dos anos finais do ensino fundamental contempla quatro eixos temáticos: leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica. Esses eixos temáticos estão articulados a quatro campos de atuação social: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. O documento explica que essa articulação é necessária, visto que “[...] essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Para melhor visualização segue quadro abaixo:

Quadro 2 - Eixos temáticos e campos de atuação

Eixos temáticos	Campos de atuação
Leitura	Campo artístico-literário
Produção textual	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Oralidade	Campo jornalístico-midiático
Análise Linguística	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC, 2018.

O modo como o componente de Língua Portuguesa é estruturado evidencia uma abordagem metodológica centrada em práticas de linguagem contextualizadas. Essa perspectiva dialoga com a concepção enunciativo-discursiva de linguagem assumida pela BNCC e com os pressupostos bakhtinianos sobre esferas sociais.

Em consonância com o que Bakhtin (2016) aponta sobre esferas da atividade social, Rojo (2014), no verbete “esferas ou campos de atividade humana”, explica que “As esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos — já que toda atividade humana

se entrelaçam de discursos — são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade”.

Segundo Duarte (2022), tais gêneros nascem em esferas sociais que estruturam as práticas humanas e, por isso, adaptam-se ao modo de funcionamento dessas esferas, sejam elas de natureza privada, social, cotidiana, artística, acadêmica, política, científica, entre outras. De modo geral, os gêneros discursivos circulam nesses campos e se moldam às suas especificidades comunicativas.

Compreende-se, portanto, que a BNCC defende uma prática de ensino em que, por meio das práticas de linguagem, o aluno pode se enxergar como cidadão no mundo, capaz de se entender nele e agir sobre ele. O intuito da articulação dos eixos temáticos aos campos de atuação, é que as práticas de linguagem se estendam para além da sala de aula e permitam que os alunos consigam manejar a língua em diversos contextos comunicativos nas mais diversas esferas que participam.

3.2 Noções de gêneros na BNCC

Na direção de propor as orientações teórico-metodológicas para o trabalho de ensino de LP referente à área de Linguagens, a BNCC aponta a concepção de linguagem no qual o componente curricular está orientado: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais [...]” (Brasil, 2018, p. 67). Ao esclarecer de imediato qual a perspectiva de linguagem, a Base fornece aparatos para a formação curricular, para a orientação dos professores e para o próprio norteamento do documento e do desenvolvimento de habilidades coerentes com a concepção de linguagem assumida.

Ao assumir uma concepção enunciativo-discursiva, a Base, também, nos direciona aos pressupostos teóricos utilizados para seu desenvolvimento. É possível perceber uma influência direta das ideias bakhtinianas e do interacionismo-sociodiscursivo. Isso porque Bakhtin (2016) entende que a linguagem se realiza em interação com o outro, numa atividade dialógica. Para o autor, a língua é capaz de transpor elementos sócio-históricos de seus falantes, ou seja, não acontece de modo neutro, é sempre atravessada pelos artefatos culturais de uma sociedade e suas esferas, situada socialmente e historicamente no tempo. Dialogando com o conceito defendido pelo autor, o documento estabelece como competência geral, a necessidade de

“Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 65).

Esse caráter enunciativo pode ser ainda mais notado na forma como o componente LP é estruturado na BNCC, isso porque ele aponta para um ensino significativo centrado em práticas de linguagem contextualizadas. Essas práticas são articuladas a diferentes campos de atuação, coadunando com a visão bakhtiniana de linguagem.

Para o desenvolvimento do trabalho com a língua, o documento elege o texto como unidade principal, conforme é possível observar no trecho abaixo:

Tal proposta 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).

Alguns autores afirmam ser contraditório que a Base eleja o texto, em vez dos gêneros, na centralidade do ensino de língua. Contudo, conforme Henrique e Pereira (2022) é necessário enxergar a inter-relação existente entre texto e gênero. É equivocado considerar que “os gêneros são objeto e os textos, unidade de trabalho” (p. 483)¹, pois a relação de gêneros, texto e discurso é de indissociabilidade.

Mesmo não indicando os gêneros como elemento central no ensino de LP, a BNCC prevê um grande contato com eles. Conforme Geraldi (2015), a Base aponta para uma lista variada de gêneros para que as práticas de linguagem se concretizem. O autor chama atenção, inclusive, à grande quantidade de gêneros textuais/discursivos apontada no documento. Ele questiona se é possível trabalhar com tantos gêneros em sala de aula e como esses gêneros se relacionam com a realidade dos alunos. Bem como, se são apontados gêneros que fazem parte do desenvolvimento escolar garantindo que os alunos possam agir por meio dos gêneros dentro do ambiente em questão.

Geraldi (2015) argumenta que a aprendizagem de gêneros não começa nem termina na escola. Quer dizer, não se faz necessário a Base apontar para tantos gêneros que os alunos irão se deparar em sua vida cotidiana e que não carece de tal aprofundamento na escola. O autor ainda chama atenção para o pouco espaço que sobra ao professor para que possa selecionar e

¹ Para maior aprofundamento sobre a relação texto, gênero e discurso, ver Henrique e Pereira (2022).

desenvolver o ensino de outros gêneros textuais/discursivos ou até mesmo para que possam elaborar projetos com um gênero a fim de se aprofundar nele. Nesse contexto, o excesso de gêneros pode acabar tornando a prática de reflexão superficial.

Outro aspecto percebido através da leitura da BNCC é a predominância dos gêneros digitais. Apesar de o documento reconhecer que todos os gêneros são relevantes, alguns trechos nos mostram que o tratamento dado ao digital é bem maior, embora a própria Base procure esclarecer que não há distinções nem privilégio de um em detrimento do outro:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p. 69).

Sobre isso, o documento argumenta que é necessário construir um currículo capaz de abranger práticas de linguagem contemporâneas, propondo um trabalho multimodal e multissemiótico, que converse com a sociedade em que vivemos. Isso posto, a escola é indicada como agente principal para incorporar ao currículo práticas diversificadas de linguagem e contemplar multiletramentos, especialmente, da cultura digital:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (Brasil, 2018, p. 69).

De modo geral, a Base reforça a importância da construção de um currículo crítico-reflexivo que responde às questões frutos da contemporaneidade, capaz de fazer os alunos pensarem nessas práticas de linguagem de um modo crítico, tornando-os capazes de explorá-las de modo prático nas mais diversas esferas sociais. Sendo assim, as orientações para o ensino de gêneros se articulam a uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, fundamentada principalmente por pressupostos bakhtinianos. Embora seja possível apontar alguns desafios como o elevado número de gêneros propostos, no geral o documento mostra-se coerente à perspectiva enunciativa adotada ao propor um ensino que considera os gêneros como meio para agir pela linguagem e no mundo.

4 PEDAGOGIA DE GÊNEROS

Após o percurso trilhado até aqui, no qual situamos alguns conceitos centrais que embasam esta pesquisa — linguagem, gêneros discursivos e suas implicações no ensino — nos debruçamos agora sobre as perspectivas metodológicas que sustentam o ensino de língua por meio dos gêneros. É nesse contexto que se insere o que Bawarshi e Reiff (2013) denominam de Pedagogia de gêneros. Abordagens distintas de ensino-aprendizagem fundamentadas em tradições teóricas diversas, cada qual propondo uma forma específica de compreender e trabalhar os gêneros em sala de aula. Segundo os autores, embora as principais escolas e correntes que estudam os gêneros — como a Escola de Genebra, a Escola de Sidney, os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), o Inglês para Fins Específicos (ESP) — compartilhem a ideia de gênero como objeto social, marcado pela heterogeneidade e pelas práticas discursivas que o constituem, elas se diferenciam ao elegerem diferentes focos para suas análises. Essas diferenças acabam se refletindo diretamente nas propostas pedagógicas que cada uma sustenta.

Ao observar essas tradições, Bawarshi e Reiff (2013) apontaram para três perspectivas pedagógicas: implícita, explícita e interativa. Cada uma dessas pedagogias carrega consigo uma forma distinta de conceber o processo de ensino-aprendizagem: seja pela exposição formal das características textuais e comunicativas dos gêneros como na abordagem explícita, pela vivência situada da prática de escrita sem instruções diretas como no modelo implícito, ou por uma articulação crítica entre análise, uso e consciência de gênero como propõe a abordagem interativa. Nas seções que seguem, apresentaremos cada uma dessas pedagogias.

4.1.1 Pedagogia explícita

Conforme Bawarshi e Reiff (2013), a pedagogia explícita parte do princípio de que os gêneros devem ser ensinados de forma direta e sistemática, por meio da análise detalhada de seus elementos constitutivos. Nessa abordagem, os estudantes são expostos aos contextos de uso dos gêneros e às estruturas linguísticas. Nessa perspectiva, para que a aprendizagem seja significativa é necessário que os alunos compreendam os padrões que organizam os textos, os propósitos comunicativos envolvidos e os recursos linguísticos adequados para cada situação.

Essa pedagogia está alinhada com as abordagens da Escola de Sidney, fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), e do Inglês para Fins Específicos (ESP). Essas tradições partem da ideia de que a linguagem é um recurso funcional que realiza propósitos

sociais dentro de uma dada cultura em algum contexto e que as escolhas linguísticas (no nível semântico, fonético e léxico-gramatical) estão ligadas a esse contexto e suas funções sociais. A Escola de Sidney, por exemplo, propõe o modelo de ciclo de ensino-aprendizagem de gênero. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), esse processo torna visível aos alunos os traços estruturais e linguísticos dos gêneros, fazendo-os compreender como esses elementos estão ligados a funções sociais. O ciclo é estruturado em três estágios: modelagem do gênero, produção conjunta e produção independente do texto:

Modelagem do gênero: nessa primeira etapa, o professor expõe os alunos ao contexto de produção do gênero, fazendo-os observar como a linguagem é articulada a fim de se realizar uma demanda comunicativa específica. Em seguida, são disponibilizados exemplares do gênero para que os estudantes possam identificar similaridades, aspectos linguísticos e estruturas típicas. Dessa forma, o ciclo se inicia pela construção do contexto para o texto.

Produção conjunta: nessa etapa, o professor, em articulação com os alunos, elabora um texto com base no que foi analisado anteriormente. A intenção é mostrar na prática como o que foi explicitamente ensinado se reproduz na prática discursiva;

Produção independente: por fim, os alunos produzem seus próprios textos no gênero em foco, utilizando processos como elaboração, revisão, edição e publicação.

Para os autores que defendem a pedagogia explícita, é essencial mostrar aos alunos os motivos pelos quais fazemos certas escolhas linguísticas ao escrevermos um texto e o porquê eles se organizam de determinada maneira. O caráter visível e metodológico dessa abordagem está estreitamente ligado aos pressupostos das tradições linguísticas como a LSF e o ESP. Apesar de bastante semelhantes, essas tradições se distinguem em relação ao público-alvo, mas compartilham um objetivo pedagógico comum: tornar acessível o conhecimento sobre gêneros relevantes para estudantes “linguisticamente desfavorecidos” (p. 63). A forma de realizar isso é tornar visíveis os motivos pelos quais os gêneros são como são, considerando que:

[...] com o ocultamento das estruturas textuais e de suas funções sociais, as abordagens processuais excluem ainda mais os estudantes cuja origem cultural e linguística os coloca às margens da cultura dominante. Um foco explícito em gêneros no processo de letramento [...] ajuda a enfrentar tal desequilíbrio, ao revelar a relação entre estruturas textuais e propósitos sociais, de modo a capacitar todos os estudantes a produzirem textos mais eficazes e críticos (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 50).

A pedagogia explícita busca democratizar o acesso aos gêneros, tornando visíveis suas estruturas e funções. Ao dar ênfase à explicitação dos traços linguísticos e composicionais, essa

abordagem assume um caráter formativo importante, principalmente para alunos que, por questões sociais e culturais, não tiveram contato com determinados gêneros ou contextos de letramento.

4.1.2 Pedagogia implícita

Diferentemente do modelo explícito, a abordagem implícita parte do princípio de explorar o conhecimento "tácito" que o aluno possui sobre os gêneros, algo como uma percepção vaga mobilizada durante a produção escrita. Nessa perspectiva, o aluno não é exposto previamente às características do gênero que irá produzir, assim como não há modelagens textuais ou foco em estratégias específicas para sua aquisição.

Em vez disso, conforme Bawarshi e Reiff (2013), os alunos constroem o gênero ao longo do processo de escrita, guiados por uma noção de gênero que se transforma com base na tarefa proposta, nas interações e discussões em sala de aula e nos feedbacks recebidos. Assim, o gênero é aprendido no exercício de escrevê-lo, ao revisitar o conhecimento tácito anterior — que Freedman (1987 apud Bawarshi e Reiff, 2013) chama de “sentido percebido” — o aluno é capaz de transferir esse conhecimento anterior para escrever outros gêneros.

A autora argumenta que não é necessário apresentar de forma explícita os elementos do gênero, pois os indivíduos internalizam, ao longo da vida, uma base geral sobre gêneros por meio de suas experiências de letramento. A pedagogia implícita defende que a construção de conhecimento ocorre de forma situada e por meio de tentativas. A partir dessas observações, Freedman propõe um modelo de aquisição de novos gêneros:

Modelo de Freedman para a aquisição de novos gêneros

1. Os aprendizes iniciam a tarefa com uma “sensação vaga” do novo gênero que estão tentando adquirir;
2. Começam a escrever concentrando-se no conteúdo específico a ser corporificado no gênero;
3. No decorrer da produção, essa “sensação vagamente sentida” sobre o gênero é tanto formulada como modificada à medida que (a) essa “sensação”, (b) os processos compostionais e (c) o texto em curso se inter-relacionam e se modificam uns aos

outros;

4. Com base no *feedback* externo (a nota recebida), os aprendizes confirmam ou modificam seu mapa do gênero” (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 217).

A autora defende que o ensino de gênero deve ocorrer através da imersão dos estudantes na escrita e que, em vez de ensinar elementos genéricos diretamente, uma perspectiva pedagógica eficaz precisa ser capaz de “provocar estratégias de pensamento apropriadas” (Freedman, 1987 apud Bawarshi e Reiff, 2013, p. 218).

O professor, nesse cenário, atua menos como instrutor e mais como facilitador, como uma figura capaz de levar os alunos a desenvolverem e acessarem esse conhecimento tácito a cada nova escrita de um gênero, criando condições para que os alunos escrevam, reflitam sobre sua escrita e, com base na experiência, avancem em sua competência discursiva. Apesar de defender o ensino implícito, Freedman admite que em certas situações o ensino explícito pode ser necessário, em contextos no qual os alunos não possuem repertório suficiente.

De modo geral, Freedman (1987 apud Bawarshi e Reiff, 2013) argumenta que o ensino explícito pode inibir a autonomia do aluno e limitar sua criatividade. Para a autora, ao apresentar previamente os traços estruturais de um gênero, corre-se o risco de engessar a escrita, impedindo que o sujeito se aproprie do gênero de forma genuína e criativa. Ela defende que a instrução formal e antecipada pode levar os alunos a reproduzir fórmulas textuais em vez de desenvolverem estratégias discursivas autênticas.

4.1.3 Pedagogia interativa

Ao observarem e traçarem os limites entre as pedagogias de gêneros explícitas e implícitas, alguns autores passaram a defender uma abordagem híbrida para o ensino de gêneros. Assim, surge o que Bawarshi e Reiff (2013) denominam de pedagogia interativa. Essa perspectiva reconhece a importância tanto da exposição clara dos traços dos gêneros quanto da imersão em práticas discursivas autênticas, nas quais o conhecimento tácito é mobilizado e refletido. Segundo os autores:

A abordagem pedagógica [...] inclui tanto a imersão em um contexto em que os estudantes discutam e analisem o conhecimento, as pressuposições e os valores da comunidade disciplinar, quanto o recebimento de instruções práticas e explícitas sobre a escrita dos gêneros daquela comunidade (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 223).

Assim, a pedagogia interativa busca desenvolver nos alunos uma “consciência de gênero”, capaz de preparar o aluno para compreender e produzir gêneros diversos, inclusive os mais desafiadores, e que será evocada sempre ao exercitar um novo gênero. Esse processo envolve, ainda, tornar visível os recursos linguísticos que são mobilizados para a realização do gênero de acordo com seu propósito comunicacional, contexto de uso e as características do texto.

Alguns autores defendem que essa consciência crítica deve ser ensinada explicitamente como estratégia de aprendizagem, em vez de apenas tornar explícito características textuais tipificadas, visto que ter conhecimento apenas sobre elementos tipificados do texto não se traduz em um bom desempenho argumentativo (Bawarshi e Reiff, 2013). Sob essa perspectiva, Mary Soliday (2005, apud Bawarshi e Reiff, 2013) recomenda explicitar o conhecimento tácito, levando os alunos a refletirem sobre os propósitos dos traços formais. Também propõe o uso de esquemas dos aspectos textuais, além de destacar a importância da aprendizagem com base na modelagem, na discussão dos gêneros em sala, no fornecimento de feedback e sequenciamento de tarefas.

Um dos modelos mais visíveis da pedagogia interativa ocorre no contexto brasileiro. Essa abordagem promove:

[...] métodos múltiplos e sobrepostos que desenvolvem habilidades cognitivas relacionadas com a consciência de gênero, ensinam a aquisição de estratégias linguísticas ou textuais e mostram como o conhecimento cognitivo e textual de gêneros é moldado pelo contexto sociocultural (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 227).

Influenciado pelo interacionismo sociodiscursivo, o modelo brasileiro dá ênfase à sequência didática. Nele, o ensino de gênero se inicia e termina com uma produção textual. A produção inicial é baseada nos conhecimentos prévios dos alunos, sem que haja qualquer modelagem explícita do gênero. Em seguida, são analisados os aspectos textuais, retóricos e contextuais, e encerra com uma produção final. De modo geral, o modelo interativo articula as dimensões cognitivas, textuais e sociais no ensino de gêneros.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, serão apresentados os passos metodológicos trilhados para o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se de um trabalho de natureza qualitativa, documental e interpretativa, cuja finalidade é compreender quais pedagogias de gênero textual/discursivo

estão subjacentes à BNCC e como essas se articulam com as habilidades propostas pelo documento para o ensino de gêneros nos anos finais do EF. Conforme Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2009, p. 21).

Assim, a abordagem qualitativa adotada se justifica pelo interesse em compreender o significado dos sentidos construídos nos textos normativos, suas concepções teóricas e implicações pedagógicas.

O corpus documental analisado é a Base Nacional Comum Curricular (2018), documento normativo que orienta a educação básica brasileira. A análise se concentra especificamente no componente curricular de LP, nos anos finais do EF (6º ao 9º ano). Segundo Gil (2008, p. 51) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. No entanto, para que a análise produza resultados relevantes, é necessário que se faça uma investigação de modo contextualizado e crítico, observando a estrutura do documento, seu conteúdo explícito e implícito, e sua coerência com os objetivos da pesquisa, como defende Cellard (2008).

Dessa forma, o trabalho adota uma abordagem interpretativista, pois parte da ideia de que os sentidos construídos nos textos normativos são atravessados por concepções teóricas e ideológicas, e que só podem ser entendidos dentro de um determinado contexto. Adotar essa abordagem significa reconhecer que o texto da BNCC não é neutro: ele carrega posicionamentos sobre linguagem, ensino e aprendizagem que precisam ser analisados criticamente à luz da teoria. A metodologia adotada nesta pesquisa se estrutura em dois níveis de análise:

Primeiramente, será realizada uma análise interpretativa de trechos do componente de LP na BNCC, com o intuito de identificar quais concepções de gênero estão presentes no documento, e como essas concepções se articulam com possíveis abordagens pedagógicas. Essa etapa visa responder ao primeiro objetivo específico, e fornecer suporte para responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, que trata de identificar qual(is) pedagogia(s) de gênero(s) estão subjacentes à proposta do ensino de português apresentada pela BNCC.

Essa interpretação será feita com base nos referenciais de Bawarshi e Reiff (2013), que sistematizam três pedagogias de gênero: pedagogia explícita, implícita e interativa. Sendo assim, propomos um diálogo entre os trechos da BNCC que revelam a concepção de gênero assumida pelo documento com os pressupostos de Bawarshi e Reiff (2013) e com as tradições teóricas/escolas de gênero.

Em um segundo momento, visando responder ao terceiro objetivo específico, será feita a análise de um conjunto de 11 habilidades previstas na BNCC que abordam, especificamente, o trabalho com gêneros para os anos finais do EF. Essas habilidades contemplam todos os campos de atuação definidos pelo documento, são eles:

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

Além disso, o corpus contempla três dos quatro eixos temáticos/práticas de linguagem, previstos na BNCC: leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica. A análise das habilidades será feita à luz da teoria das pedagogias de gênero de Bawarshi e Reiff (2013), visando observar se há coerência entre a concepção pedagógica observada na BNCC e as habilidades que foram selecionadas como corpus da pesquisa.

Quanto à construção teórica da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, artigos científicos e publicações acadêmicas, obtidos por meio de fontes como o Google Acadêmico, SciELO e o portal de Periódicos da CAPES. A fundamentação foi utilizada para embasar as seções já desenvolvidas e oferecer aporte para a análise dos dados.

Em resumo, a metodologia adotada se propõe a compreender não apenas as escolhas didáticas da BNCC, mas também os pressupostos teóricos que as sustentam. Acredita-se que essa abordagem permita uma leitura crítica e aprofundada do documento, respeitando a complexidade que envolve a prática pedagógica com os gêneros no ensino de língua materna.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

6.1 Análise da BNCC quanto às Pedagogias de gêneros

Conforme Bawarshi e Reiff (2013), o modelo educacional brasileiro para o trabalho com os gêneros, em termos de pesquisa e ensino, considera elementos linguísticos, sociais e retóricos. Para além da presença eminente do ISD, a Base, se mostra plural e abarca, também, outras tradições teóricas. É possível observar que o ISD, os estudos de gêneros nas tradições linguísticas como o ESP e a LSF e os Estudos Retóricos de Gêneros estão subjacentes à proposta de ensino por meio dos gêneros na BNCC. Desse modo, observa-se uma multiplicidade de perspectivas pedagógicas presentes no documento que se entrelaçam e procuram contemplar diferentes formas de compreender o gênero.

É possível constatar essa pluralidade teórica em trechos da Base que mobilizam aspectos linguísticos, por exemplo, como é possível observar no excerto abaixo:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 81).

Ao relacionar elementos linguísticos (grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos), discursivos, sociolinguísticos e semióticos às práticas de linguagem, o documento indica que esses elementos estão ligados diretamente ao contexto e as suas funções sociais.

A Base também propõe a análise das esferas sociais de circulação dos gêneros, das relações de enunciação entre os interlocutores, das tipicidades de cada gênero nesses espaços e da forma como a linguagem se organiza para atender às demandas de uma dada comunidade discursiva:

Analizar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (Brasil, 2018, p. 72).

O excerto acima revela uma abordagem claramente explícita, ancorada na ESP e com traços dos ERG. Essa constatação se dá porque ao falar em “Analizar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo” (p. 72), a Base aponta para uma característica primordial que diferencia a LSF da ESP. No ESP, conforme Bawarshi e Reiff (2013) a construção do contexto ocorre de um modo mais microfocado, especificamente, nas atividades da comunidade discursiva em que o gênero circula. Além disso, é possível observar o aprofundamento da relação do gênero com as ações sociais que ele realiza quando o documento recomenda que se

observe “[...] seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação [...]” (p. 72).

Em outros trechos, é possível observar a articulação de mais de uma tradição de gênero e um encaminhamento metodológico interativo. Nessa abordagem, o conhecimento prévio dos estudantes é valorizado com o objetivo de ampliar suas capacidades discursivas, bem como a explicitação dos traços linguísticos e a modelagem do gênero. Ao mesmo tempo, busca-se promover uma consciência de gênero que permita transferir esse saber para novas situações de uso, bem como reconhecer traços formais que caracterizam os gêneros.

O trecho abaixo mostra bem essa articulação entre as pedagogias implícitas e explícitas:

Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 74).

Nesse fragmento, é possível identificar claramente a concepção defendida por Freedman (1987, apud Bawarshi e Reiff, 2013), no qual o sujeito utiliza os conhecimentos tácitos que já tem sobre gêneros para desenvolver outros mais complexos, foco da pedagogia implícita com base na consciência de gênero. Notamos, também, o apoio e orientação do professor, característica predominante da pedagogia explícita, além da referência aos traços linguísticos que caracterizam o gênero quanto à sua função social e contextualização. Isso confirma o que Bawarshi e Reiff (2013) argumentam ao afirmar que, na maioria das pedagogias de gênero, as abordagens se sobrepõem.

Ainda em outros trechos, a Base aponta para o desenvolvimento de conhecimento tácito por meio da ampliação de letramentos. Esse movimento possibilita aos alunos desenvolver uma consciência mais significativa e crítica sobre o papel dos gêneros como mediadores das ações sociais:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais [...] (Brasil, 2018, p. 67).

Além de apontar para ampliação de letramentos por meio de experiências, a Base aponta para a evocação de “conhecimentos prévios” sobre gênero como no trecho: “Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual [...]” (Brasil, 2018, p. 74).

O trecho acima revela uma valorização do conhecimento implícito, ou seja, um conhecimento anterior que possibilita o acesso a novas experiências discursivas. Conforme Bawarshi e Reiff (2013), ampliar as experiências de letramento faz com que o aluno tenha um repertório mais arrojado, essencial para desenvolver uma visão geral sobre gêneros. Essa constatação é observada no trecho a seguir:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios [...] (Brasil, 2018, p. 75).

Complementando essa perspectiva, outro excerto da Base destaca a importância da modelagem do gênero e da construção do contexto, pontos que reforçam o caráter híbrido da abordagem brasileira:

Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos [...] (Brasil, 2018, p. 79).

Em síntese, a abordagem pedagógica dos gêneros na BNCC revela-se extremamente plural e interacionista, como afirmam Bawarshi e Reiff (2013). Segundo os autores, a abordagem brasileira costuma articular diversos elementos analíticos no ensino dos gêneros, como:

1. Uma caracterização da esfera em que o gênero circula;
2. Um estudo da sócio-histórica do desenvolvimento do gênero;
3. Uma caracterização do contexto de produção;
4. Uma análise do conteúdo temático;
5. Uma análise da construção composicional do gênero (Bawarshi e Reiff, 2013, p. 215).

É possível notar a sobreposição desses elementos da abordagem brasileira nos trechos analisados nesta seção, bem como em outros fragmentos da BNCC. Temos, assim, que a BNCC, ao convocar diversas tradições teóricas que, por sua vez, encontram-se tanto no campo das pedagogias explícitas como implícitas, orienta o ensino de gêneros por meio de uma pedagogia de gênero interativa. Essa constatação, embora não se dê de modo direto no documento, se mostra presente na composição do texto da Base, como foi possível demonstrar ao longo desta seção.

6.2 Análise das habilidades da BNCC

Nesta subseção, será analisado um corpus composto por 11 habilidades da BNCC direcionadas aos anos finais do EF, com vistas a responder ao terceiro objetivo específico. O intuito desta análise é verificar se a pedagogia de gênero apontada na seção anterior, a partir da análise do texto da Base, conversa com as habilidades propostas.

Por se tratar de um documento que busca integrar práticas de linguagem a campos relevantes para os estudantes, foram considerados todos os campos de atuação, a saber: Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo artístico-literário e Campo de atuação na vida pública. Além disso, foram contemplados três dos quatro eixos temáticos/práticas de linguagem, previstos na BNCC: leitura, produção escrita e análise linguística/semiótica. Além desses elementos contidos no quadro, foi reservado um campo para classificação das habilidades quanto à pedagogia de gênero. Segue abaixo quadro para melhor visualização e compreensão:

Quadro 3 - Pedagogias e Habilidades de gêneros textuais/discursivos na BNCC

 Campo Jornalístico-Midiático		
Práticas de linguagem	Habilidade	Pedagogias de gênero
Leitura	EF69LP02 Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros (Brasil, 2018, p. 141).	Pedagogia explícita
Produção textual	EF69LP07 Producir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos , para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas (Brasil, 2018, p. 143).	Pedagogia interativa
Análise linguística	EF69LP06 Producir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder	Pedagogia implícita

	<p>participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático [...] (Brasil, 2018, p. 143).</p>	
 Campo de Atuação na Vida Pública		
Leitura	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação (Brasil, 2018, p. 147).	Pedagogia interativa
Produção textual	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (Brasil, 2018, p. 147).	Pedagogia interativa
 Campo de Estudo e Pesquisa		
Leitura	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e	Pedagogia interativa

	<p>posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão (Brasil, 2018, p. 151).</p>	
Produção textual	<p>(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa , infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados (Brasil, 2018, p. 153).</p>	Pedagogia explícita
Análise linguística	<p>(EF69LP42) Analizar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3^a pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas</p>	Pedagogia explícita

	capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros (Brasil, 2018, p. 155).	
 Campo Artístico-Literário		
Leitura	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas , que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil, 2018, p. 159).	Pedagogia interativa
Produção textual	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita , tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2018, p. 159).	Pedagogia explícita

Análise linguística	<p>(EF69LP54) Analizar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 161).</p>	Pedagogia explícita
---------------------	---	---------------------

Fonte: Elaboração da autora com base na BNCC 2018.

Ao analisar as habilidades da BNCC destinadas ao ensino de gêneros textuais/discursivos nos anos finais do EF, foi possível constatar que elas não se sustentam em uma única perspectiva de ensino. Pelo contrário, o que se vê, de forma geral, é um entrelaçamento entre diferentes abordagens metodológicas.

Diversas habilidades, por exemplo, mobilizam as etapas do Ciclo de Ensino-Aprendizagem de Gêneros, proposto pela Escola de Sidney. O uso recorrente de termos como "planejamento", "revisão", "edição" e "reescrita" são perceptíveis nas habilidades EF69LP07, EF69LP22, EF69LP35 e EF69LP51. Esses elementos apontam para uma pedagogia pautada na explicitação dos traços linguísticos e discursivos dos gêneros. A mediação docente, elemento central dessa abordagem, é amplamente valorizada no documento e aparece em mais de uma proposta como é possível observar nas habilidades EF69LP07, EF69LP30 e EF69LP49. Ao mesmo tempo, o documento incentiva o envolvimento e a colaboração de colegas de turma nas etapas do processo de produção textual, como indica o excerto “[...] para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 143), da habilidade EF69LP07. A troca entre pares é compreendida como instrumento

de aprendizagem e estratégia para o desenvolvimento do conhecimento cognitivo sobre gêneros de modo geral.

Em relação a esse aspecto colaborativo, a avaliação entre pares aparece como etapa importante, sendo mencionado em habilidades que incentivam a revisão e reescrita com base em avaliações. Para Bawarshi e Reiff (2013, p. 150) “[...] um fator chave na aquisição de gêneros e nos desenvolvimentos da consciência sobre as expectativas públicas é a dimensão da colaboração — o feedback de outros escritores ou do professor [...]. Freedman (1987, apud Bawarshi e Reiff, 2013), ao discutir a pedagogia implícita, também atribui importância ao feedback, considerando-o fundamental no processo de reelaboração textual. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento sobre gêneros não é feita de forma isolada, mas a partir do diálogo, da troca e da reelaboração. Tal articulação entre interação e exposição explícita remete ao modelo interativo apresentado por Bawarshi e Reiff (2013).

Em uma perspectiva diferente, a habilidade EF69LP06 do Campo Jornalístico-Midiático, estimula a imersão no gênero como modo de compreendê-lo profundamente. A habilidade propõe que os estudantes assumam o papel de repórter, escrevendo gêneros do campo jornalístico e midiático. Essa proposta pedagógica aproxima-se da pedagogia implícita, ao estimular a aprendizagem situada por meio da prática e da vivência do gênero em contextos comunicativos reais. Aqui, o domínio do gênero é construído na própria ação, como defendido por Freedman, o conhecimento tácito é mobilizado no ato de escrever, e a reflexão emerge da própria prática, não da instrução formal antecipada.

Outras habilidades, como EF69LP20 e EF69LP22, do Campo de Atuação na Vida Pública, também evidenciam uma sobreposição entre as pedagogias de gênero. A primeira promove a análise de textos legais e normativos, abordando seus efeitos retóricos e seu papel na organização social. A proposta objetiva levar o estudante a “[...] compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação” (Brasil, 2018, p. 147). Para isso, é indicado “analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos [...]” (Brasil, 2018, p. 147). Essa compreensão parte da análise de como a linguagem constrói o contexto de acordo com o propósito comunicativo, o que reflete uma abordagem mais sistemática e explícita.

Contudo, ainda que a habilidade, no geral, pareça se encaminhar para uma abordagem explícita, ela também valoriza a dimensão retórica e a expansão cognitiva. A compreensão mais profunda sobre esses textos pode levar o estudante a refletir sobre as ações sociais produzidas pelo gênero, como: quais as relações de poder que perpetua? Como influencia a quem lê e a quem produz? A quem esse gênero favorece e a quem subjuga? Quais valores e crenças o gênero imprime? Sobre isso, Bawarshi e Reiff (2013, p. 107) afirmam que “Em qualquer estrutura ou sistema de atividades situados historicamente, há demandas, objetivos que podem entrar em conflito, contradições, tensões e disputas de poder que determinam quais ideologias e práticas são mantidas ou reproduzidas”. Os gêneros, nesse contexto, são compreendidos como “ações sociais e objetos culturais complexos” (p. 103).

A segunda habilidade, EF69LP22, mobiliza o conhecimento de mundo do aluno na produção de textos reivindicatórios relacionados à vida escolar ou comunitária, conectando-se à pedagogia implícita ao considerar os saberes socioculturais dos estudantes, com base em suas vivências nas esferas citadas. Nesse contexto, os alunos exercitam e desenvolvem suas capacidades retóricas ao escreverem sem necessariamente precisarem que alguém os explique como reivindicar algo ou fazer uma justificativa, por exemplo. Considerando que temos, no geral, um “sentido percebido” sobre como fazer essas coisas sem que alguém precise nos ensinar, conforme Freedman (1987, apud Bawarshi e Reiff, 2013) defende. Além disso, a habilidade faz referência para que os alunos avaliem as características do gênero, aproximando-se, também, de uma abordagem explícita.

No Campo de Estudo e Pesquisa, a habilidade EF69LP30 propõe a comparação de informações de diferentes fontes, com o apoio do professor, estimulando a observação dos aspectos genéricos do gênero, a análise crítica e a reflexão sobre os efeitos de sentido. A habilidade aponta ainda para a discussão dos dados analisados como modo de “[...] compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão” (Brasil, 2018, p. 151). Nesse contexto, os alunos exercem a construção do conhecimento de modo implícito ao refletirem e discutirem sobre tais informações, assim, são capazes de desenvolver e internalizar estratégias de escrita. A proposta se aproxima de uma ótica interativa, ao promover o ensino explícito das características do gênero por meio da análise de textos-modelo, além de enfatizar a dimensão argumentativa e o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva sobre os gêneros.

Outro exemplo que evidencia a articulação entre pedagogias ocorre no Campo Artístico-Literário, mais especificamente na habilidade EF69LP49. A proposta sugere que os alunos leiam textos desafiadores e pouco familiares, apoiando-se em seu repertório, nas marcas linguísticas e na orientação do professor, como modo de ampliação de letramentos. Além disso, a habilidade orienta o aluno a mobilizar seu conhecimento prévio, como é possível observar no trecho “apoiando-se [...] em seu conhecimento sobre os gêneros [...]” (Brasil, 2018, p. 159). Esse tipo de proposta revela uma articulação entre pedagogia explícita e implícita ao combinar o reconhecimento da experiência prévia com a mediação didática.

Além das propostas que se mostram interativas, outras se orientam apenas por uma perspectiva, como é o caso das habilidades EF69LP42 e EF69LP51 que são exemplos da abordagem explícita. A habilidade EF69LP42 prevê que os alunos reconheçam como os elementos linguísticos estão ligados às funções sociais que o gênero realiza. Essa constatação se dá a partir do trecho “[...] reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica [...]” como meio de “[...] ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros [...]” (Brasil, 2018, p. 155). O mesmo ocorre na habilidade EF69LP51, que envolve a produção de textos literários com ênfase nas etapas do processo de escrita e nas características composticionais e estilísticas. Há uma abordagem didática clara, orientada e sistemática, o que alinha à pedagogia explícita, especialmente ao salientar os processos de “[...] planejamento, textualização, revisão, edição e reescrita [...]” (Brasil, 2018, p. 159), etapas do ciclo de ensino-aprendizagem proposto pela Escola de Sidney.

No geral, ao observarmos o conjunto das habilidades analisadas, percebemos que a pedagogia de gênero assumida pela BNCC se concretiza de forma coerente nas proposições feitas para os anos finais do EF. A recorrente articulação entre o uso do conhecimento tácito, a mediação do professor e a instrução sobre o funcionamento dos gêneros reforça a presença de uma pedagogia interativa. Como apontado por Bawarshi e Reiff (2013), essa pedagogia concilia a instrução explícita com a imersão em práticas discursivas reais, além da exploração dos conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre gêneros. Articulado à ampliação dessas capacidades por meio de múltiplas experiências e do exercício da escrita. Nesse sentido, a pedagogia interativa permite que o processo de aprendizagem se constitua de maneira dialógica, uma vez que respeita a experiência prévia do aluno com os gêneros e, ao mesmo tempo, torna visível os elementos constituintes do gênero e fornece o apoio necessário para que ele avance em suas competências discursivas.

Além disso, é possível perceber que as habilidades mobilizam um ensino que articula elementos das diferentes tradições teóricas: a atenção aos aspectos linguísticos da LSF e do ESP, os elementos do Ciclo de Ensino-Aprendizagem, a análise de gênero com foco retórico e crítico dos ERG permitindo, assim, que múltiplas dimensões do gênero — formais, sociais e cognitivas — sejam trabalhadas de modo articulado. Dessa forma, conclui-se que a pedagogia de gênero interativa identificada na estrutura da BNCC conversa com as habilidades propostas para os anos finais do EF.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar quais perspectivas metodológicas de ensino de gêneros textuais/discursivos estão subjacentes à proposta da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. A partir dessa questão norteadora, buscou-se compreender se o documento normativo, ao propor o ensino por meio de gêneros, se alinha a uma pedagogia de gênero explícita, implícita ou interativa, conforme as categorias teóricas formuladas por Bawarshi e Reiff (2013).

A análise realizada revelou que a BNCC assume uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem e está ancorada em diferentes tradições teóricas de gênero. Essa pluralidade sustenta uma abordagem pedagógica que busca integrar aspectos linguísticos, sociais e retóricos ao ensino de gêneros. A fundamentação teórica construída ao longo do trabalho, composta pelos estudos de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008), Motta-Roth (2008; 2015), Dolz e Schneuwly (2004) e, principalmente, da obra de Bawarshi e Reiff (2013), revelou-se adequada para sustentar a análise e compreender como o documento organiza o ensino de LP a partir dos gêneros textuais/discursivos.

A análise dos trechos e das habilidades da BNCC evidenciou que as três pedagogias descritas por Bawarshi e Reiff (2013) coexistem no documento. No entanto, é notável a predominância de uma abordagem interativa, que equilibra instrução formal e prática significativa, valoriza o conhecimento prévio dos alunos e promove a mediação docente como ferramenta de acesso aos gêneros. Essa constatação se deu por meio da análise de trechos da Base e de onze habilidades selecionadas, que constituíram o corpus da pesquisa. Dessa forma, é possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram plenamente atingidos. A metodologia qualitativa e interpretativa utilizada demonstrou-se coerente com os propósitos da investigação e eficaz para responder à questão norteadora.

Com base nas constatações feitas, esta pesquisa contribui para o campo da formação docente. Oferece uma leitura teórica e analítica da BNCC que pode auxiliar professores e formadores a compreenderem as bases pedagógicas que sustentam o ensino de gêneros. Ao identificar a presença das pedagogias de gênero no documento oficial, espera-se também incentivar práticas docentes mais conscientes, planejadas e alinhadas a uma visão crítica e dialógica da linguagem. Conclui-se, portanto, que a BNCC, ao propor o ensino de gêneros textuais/discursivos, ancora-se em pressupostos teóricos diversos e se orienta predominantemente por uma pedagogia de gênero interativa.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, E. O. H; PEREIRA, S. V. M. Enunciado. *In: PEREIRA, Sônia Virgínia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.). Diálogos em Verbetes. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 75 - 81.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro:** questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A (Orgs.). Gêneros Textuais e Ensino.* São Paulo: Parábola, 2020, p. 39-50.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORDEIRO, G. Duas décadas após Gêneros orais e escritos na escola: rumos, perspectivas e desafios. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 24, p. 1-11, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-24-48>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ld/a/HfKbPb96jqSpSjstdXZHTbK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A (Orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola, 2020, p. 105-116.

DOLZ, Joaquim; SILVA, Kleber Aparecido da; COBUCCI, Paula. Avanços e desafios da obra de Schneuwly & Dolz (2004) hoje: apresentação de dossiê temático. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 24, p. 1-9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-24-38>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/xhxwX5SQpTpdkRyhThNVcXc/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DUARTE, R. C. Dos campos de atuação às práticas: um diálogo entre BNCC e semiótica. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 185-200, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21709/casa.v15i2.17246>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/17246>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 02 mai. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; CARNIN, Anderson. Do trabalho com gêneros de texto/disco^rso no ensino de língua materna: um percurso de continuidades, mudanças e possibilidades. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 108-124, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1400. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1400>. Acesso em: 03 fev. 2025.

HENRIQUE, E.; PEREIRA, S. V. M. O continuum entre texto, discurso e gênero em documentos oficiais: estudo inicial. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 479-500, 2022. DOI: 10.25189/rabralin.v21i2.2115. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2115>. Acesso em: 26 maio. 2025.

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. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINS, I. M. M.; GIACOMELLI, K. Gêneros Discursivos e Produção Escrita^[1] na BNCC: Uma Leitura Reflexiva. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 19, n. 33, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2244>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-27.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA: Documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28317>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, p. 22-31, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.006>. Disponível em: (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158515300072>). Acesso em: 02 mai. 2025.

PEREIRA, S. V. M. Gêneros do discurso. In: PEREIRA, Sônia Virgínia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.). **Diálogos em verbetes**. Coletânea Verbetes. Noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 105-11.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Revista Investigações**. Recife, v. 18, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/issue/view/84>. Acesso em: 26 jan. 2025.

ROJO, Roxanne. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxanne. Esferas ou campos de atividade humana – Verbete. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C.F. et al. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 35.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 20, n. 2, 449-469, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v20i2>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15251/9440>. Acesso em 27 jan. 2025.