

# Ensinar gêneros textuais ou desenvolver competências de linguagem? Dois modelos para o ensino da produção de textos

*Marcos Bispo (UNEB)\**

<https://orcid.org/0000-0002-4614-6553>

*Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFBA)\*\**

<https://orcid.org/0000-0002-9108-0784>

## Resumo:

Neste texto, questionamos se a aprendizagem de gêneros é condição suficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, hipótese assumida pelo ISD, e confrontamos essa abordagem com a teoria didática da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, na qual a produção de textos desempenha papel fundamental no desenvolvimento de competências para a vida social. Para isso, selecionamos as seguintes categorias analíticas: objetivos do ensino, seleção e progressão das aprendizagens, metodologias de ensino e avaliação. As análises evidenciaram a existência de incompatibilidades teóricas entre as duas perspectivas, mas também de compatibilidades e possibilidades de aproximação entre os dois modelos.

**Palavras-chave:** Didática de línguas; Gêneros textuais e ensino; Pedagogia das competências.

## Abstract:

### Teaching textual genres or developing language competences? Two models for teaching text production

In this text, we question whether learning genres is a sufficient condition for the development of language skills, a hypothesis assumed by the ISD, and we

---

\* Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, onde atua no curso de Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Líder do Grupo de Pesquisa Epistemologias em Didática do Português (EDIPO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2770311829245227>. E-mail: [mabispo@uneb.br](mailto:mabispo@uneb.br).

\*\* Professora Associada I de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) - Área de Língua Portuguesa. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFBA). É doutora em Língua e Cultura e mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia/ Campus V. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6641315445392034>. E-mail: [fernandasantos83@gmail.com](mailto:fernandasantos83@gmail.com)

compare this approach with the BNCC's didactic theory for teaching Portuguese Language, in which the production of texts plays a role fundamental in the development of skills for social life. To do this, we selected the following analytical categories: teaching objectives, selection and progression of learning, teaching and assessment methodologies. The analyzes highlighted the existence of theoretical incompatibilities between the two perspectives, but also of compatibilities and possibilities for rapprochement between the two models.

**Keywords:** Language teaching; Textual genres and teaching; Pedagogy of competences.

## Introdução

No final da década de 1990, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) provocou uma verdadeira virada textual nas políticas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Essa virada se caracterizou pela escolha do texto como a unidade básica de ensino e buscava romper com uma tradição que colocava a análise de frases como o limite básico da análise. Não que a escola rejeitasse as práticas de interpretação e produção de textos, mas essas atividades eram realizadas sem uma organização adequada das situações de ensino-aprendizagem.

A orientações contidas nos PCN visavam fornecer diretrizes para a elaboração de currículos em que a progressão das aprendizagens nas quais fossem contemplados os conteúdos conceituais (referentes ao saber), procedimentais (saber-fazer) e atitudinais (saber ser), tendo em vista uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, segundo a qual as práticas de linguagem se realizam por meio de interações social e historicamente situadas, marcadas pela intencionalidade dos agentes.

Esse conjunto de inovações curriculares apresentou inúmeros desafios para profissionais da educação e pesquisadores interessados em questões ligadas ao ensino de Língua Portuguesa. Alguns dos desafios mais importantes, inegavelmente, foram a

elaboração de uma teoria didática dos gêneros textuais, uma fundamentação teórica de linguagem adequada à perspectiva enunciativa preconizada nos PCN, além da elaboração de uma proposta metodológica para o ensino centrada nos gêneros textuais e de novos projetos de formação inicial e continuada de professores. Os PCN foram substituídos, entre os anos de 2017 e 2018, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sem que esses desafios tivessem sido superados, mas a reforma curricular proposta por aquelas orientações curriculares oficiais foi responsável pela difusão do interacionismo sociodiscursivo (ISD) em solo brasileiro, desenvolvido pelo Grupo de Didática das Línguas da Universidade de Genebra (Bronckart, 2012).

Segundo seus proponentes, o ISD não é uma teoria da linguagem, mas do desenvolvimento humano, elaborada a partir de releituras da teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin, da psicologia de Vygotsky, bem como de uma versão da sociologia compreensiva (Bronckart, 2012). O ISD postula que o ensino de línguas deve buscar o desenvolvimento de três capacidades: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva, o que só ocorre mediante a aprendizagem de gêneros textuais. Claramente, a proposta tem como foco a produção de textos orais e

escritos e, como salienta Bronckart (2012), não oferece suporte para o ensino da leitura. Com esse recorte, o Grupo de Genebra desenvolveu uma metodologia de ensino amparada nos conceitos de modelo didático de gênero e sequência didática. Conforme a explicação de De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático de gênero é uma etapa preliminar ao ensino, na qual são identificadas as dimensões ensináveis de determinado gênero textual, e a sequência didática consiste num plano de trabalho pedagógico que se inicia com a identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, foi-se solidificando no imaginário coletivo brasileiro que o objetivo central do ensino de línguas é o domínio de gêneros.

A reforma curricular proposta pela BNCC, baseada na noção de competência, instaurou uma nova perspectiva para o tratamento didático dos gêneros. Apesar de esse novo enfoque ser também uma concepção educacional que preconiza o desenvolvimento humano e o de capacidades, o ISD se opõe à pedagogia das competências (Bronckart; Dolz, 2004). Uma diferença importante entre essas duas perspectivas diz respeito ao escopo do desenvolvimento que elas pretendem alcançar. O ISD se limita às capacidades de linguagem, enquanto a pedagogia das competências concebe tais capacidades como meios para capacidades maiores, ligadas à formação para a cidadania.

Neste texto, questionamos se a aprendizagem de gêneros é condição suficiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, hipótese assumida pelo ISD, e confrontamos essa abordagem com a teoria didática da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, na qual a produção de textos desempenha papel fundamental no desenvolvimento de competências para a vida social. Para isso, selecionamos as seguintes

categorias analíticas: objetivos do ensino, seleção e progressão das aprendizagens, metodologias de ensino e avaliação.

Uma abordagem adequada do problema proposto exige uma exposição dos fundamentos e problemas de cada um dos modelos didáticos. No intuito de realizar uma análise contrastiva mais consistente, dividimos o texto em duas partes, nas quais a apresentação de uma das abordagens é acompanhada de um conjunto de críticas ao modelo rival. Na primeira, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos do ISD e suas críticas à pedagogia das competências. Na segunda, demonstramos como essas críticas e problemas internos do ISD são tratados na teoria didática da BNCC.

## **A aprendizagem de gêneros como finalidade básica do ensino de língua**

A pedagogia das competências se tornou hegemônica nos currículos ocidentais por meio de decisões políticas que não foram diretamente inspiradas nas ciências da educação. Para a maioria de seus críticos, essas decisões tomaram como base o uso das competências no mundo do trabalho, subordinado aos interesses do sistema produtivo neoliberal. Apesar disso, esse novo paradigma de planejamento educacional tem obrigado as ciências da educação a se posicionarem quanto à pertinência da noção de competência na educação e na formação de professores.

Cada ciência tem uma maneira própria de abordar os fenômenos e os objetos que estudam. Os diferentes modelos de racionalidade adotados pelas ciências são parâmetros estruturantes das comunidades científicas no que tange à sua produção teórica ou técnica (Kuhn, 2009). Nesse sentido,

quando um conceito externo é recebido em uma comunidade, precisa passar pelo crivo de seus fundamentos teóricos, sendo sumariamente rejeitado em caso de incompatibilidades. É dessa forma que a noção de competência costuma ser tratada em diversas abordagens das ciências da educação.

Há outro ingrediente que torna a recepção da noção de competência ainda mais complexa: a posição ideológica assumida pelos pesquisadores. É importante frisar que esse posicionamento ideológico nem sempre é intrínseco ao fazer científico, aparecendo, frequentemente, como uma espécie de justificativa moral de alguns teóricos para suas escolhas políticas. Nessa perspectiva, a motivação política da inserção das competências no campo da educação oferece a muitos teóricos um justo motivo para sua rejeição.

Sem desprezar a importância do componente ideológico na elaboração das políticas de currículo, nossa análise do uso da competência no ensino da produção textual terá como foco sua dimensão epistemológica e sua funcionalidade como elemento capaz de catalisar saberes, práticas e processos necessários à construção de aprendizagens socialmente relevantes e ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Assim, nossa abordagem está circunscrita aos debates sobre a competência no âmbito da interface entre a Didática das Línguas e as políticas de currículo.

Dolz e Ollagnier (2004) chamam a atenção para um importante fato envolvendo os estudos sobre o uso da lógica das competências na educação: a base dos argumentos utilizados por muitos estudiosos interessados nesse tema provém de disciplinas externas ao campo das ciências da educação (teorias da ação, sociologia do trabalho, ergonomia,

ideologias políticas etc.). Para esses autores, há um risco de que o recurso a esses referenciais externos possa tornar caótica a compreensão da competência no contexto das ciências da educação, uma vez que se trata de uma noção que está na encruzilhada de disciplinas das ciências humanas e sociais. Em suas palavras:

A apropriação dessa noção como conceito que pode tornar-se específico para as ciências da educação e analisado como tal continua sendo polêmica. Embora seja um catalisador, ela também é um revelador do estado provisório da base científica da reflexão. A transposição de uma disciplina para outra e de um domínio para o outro provoca alguns problemas. Por exemplo, a passagem do mundo econômico e do trabalho para o mundo da formação e, posteriormente, para o mundo escolar, provoca consequências no sentido a ser dado às competências e na forma de percebê-las como uma dedução linear em matéria de pesquisa. Um conceito proveniente de um determinado contexto teórico muda de significado quando é integrado a outro aparelho conceitual. (Dolz; Ollagnier, 2004, p. 20)

Embora os autores se limitem a problemas de ordem epistemológica envolvendo o tratamento científico das competências pelas ciências da educação, existe ainda o tratamento dado ao conceito pelas políticas de currículo, que varia bastante de um país para outro e não se confunde com nenhuma abordagem científica (inter)disciplinar. Assim é porque os objetivos perseguidos pela educação formal são bastante diferentes daqueles que orientam as teorias científicas. Como elemento fundamental da organização curricular, as competências não são objetos que devem sua origem, significados e funções às ciências da educação. Vistas por esse prisma, as competências parecem usurpar das ciências a autoridade na determinação dos objetivos e saberes educacio-

nais, o que, de certa forma, explica sua rejeição. Em muitos casos, aceitá-las significaria abandonar modelos explicativos bastante consolidados. Seria esse o caso do modelo didático do ISD, que postula a aprendizagem de gêneros como o objetivo central do ensino de língua (Bronckart; Dolz, 2004)?

## O modelo didático do ISD

No Brasil, há diversas propostas de ensino de gêneros, como as que compõem as coletâneas editadas por Brandão (2011) e Karwoski, Gaydeczka e Brito (2011), mas nenhuma delas se assemelha à do Grupo de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Em geral, as abordagens brasileiras mencionadas concentram-se na descrição das características de gêneros isolados, sem apresentar uma teoria sobre o caráter instrumental dos gêneros nos processos de aprendizagem e sem explicitar os fundamentos didáticos em relação aos objetivos do ensino de língua, aos aspectos psicológicos envolvidos no desenvolvimento da linguagem, à progressão das aprendizagens e a uma visão curricular global.

No modelo didático do ISD, o ensino de gêneros desempenha funções instrumentais relacionadas ao desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nessa abordagem, a concepção do gênero como instrumento está ancorada em bases psicológicas, amplamente influenciadas pela psicologia sociocultural de Vygotsky, segundo a qual a apropriação de instrumentos é uma condição necessária à aprendizagem de capacidades estreitamente ligadas às dimensões do desenvolvimento humano. Schneuwly (2004) enumera duas considerações psicológicas que explicam essa tese.

A primeira é que o instrumento, como objeto socialmente elaborado, se situa entre o sujeito que age e o objeto ou situação sobre

a qual ele realiza sua atividade. É, portanto, o instrumento que determina seu comportamento, orientando sua avaliação da situação na qual ele é levado a agir. É também o instrumento que dá forma à atividade, de modo que qualquer transformação do instrumento gera modificações no comportamento do sujeito, numa situação. Nessa perspectiva, os instrumentos são frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se renovam as experiências possíveis; as atividades, por sua vez, já estão prefiguradas nos instrumentos que as representam. Com isso, “os instrumentos se tornam o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las, são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização” (Schneuwly, 2004, p. 24).

A segunda diz respeito à natureza dual do instrumento mediador. De um lado, está o artefato material ou simbólico pré-existente ao sujeito, que materializa, por suas próprias características formais, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado. Do outro lado, o do sujeito, estão os esquemas de utilização do objeto que atualizam seus potenciais funcionais em situações concretas de ação. Schneuwly (2004, p. 24) explica que

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte dos sujeitos, os esquemas de sua utilização. [...] A apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações.

Aplicada à noção de gêneros textuais, essa concepção bifacial do instrumento re-

cupera a concepção normativa dos gêneros, postulada por Bakhtin (2016), segundo a qual o sujeito não se manifesta discursivamente sem o recurso a um gênero específico, mas vai além da teorização bakhtiniana da adaptação discursiva do sujeito ao apontar que ela nada diz sobre os mecanismos dessa adaptação, ou seja, sobre a construção dos esquemas de utilização (Schneuwly, 2004). É precisamente em torno desses esquemas que o ISD constrói sua teoria das capacidades de linguagem, classificadas em capacidades de ação, discursivas e linguístico-textuais.

No modelo didático do ISD, o ensino de gêneros é visto como o único meio de propiciar a aprendizagem das capacidades de linguagem, uma vez que elas já estão prefiguradas nos gêneros. Dessa forma, ao aprender os gêneros, os estudantes automaticamente se apropriam dos saberes neles implicados. Para isso, é necessário que os objetivos de ensino sejam adequadamente formulados, uma seleção relevante de gêneros, um bom desenho da progressão das aprendizagens e uma metodologia de ensino coerente. Bronckart e Dolz (2004) enumeram os seguintes objetivos gerais de ensino:

- ligados à *ação de linguagem*: saber escolher um gênero de texto adaptado a uma determinada situação de comunicação; saber elaborar uma posição de agente produtor (intenções, motivos); saber mobilizar os conhecimentos pertinentes à situação etc.;
- ligados à escolha e gestão dos *tipos de discurso* que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;
- ligados ao domínio dos *mecanismos linguísticos* (sintáticos, lexicais, prosódicos etc.) que garantem a coerência e a coesão de um texto.

Concebido como prática social de linguagem, o gênero é o parâmetro central para a seleção dos conteúdos didáticos. Como diferentes gêneros mobilizam diferentes recursos linguísticos e modos específicos de funcionamento das capacidades de linguagem, a seleção dos gêneros é um aspecto de importância capital na elaboração de programas de ensino. Esse é talvez o calcanhar de Aquiles do modelo didático do ISD, como será demonstrado adiante. Bronckart e Dolz (2004) estabelecem dois critérios para a seleção dos gêneros: a representatividade (devem-se selecionar exemplares de cada uma das grandes famílias de gêneros) e a complexidade (é preciso selecionar exemplares adaptados ao suposto nível dos aprendizes). Esses critérios claramente se referem a momentos distintos da programação didática. O primeiro se aplica ao planejamento realizado por agentes externos à sala de aula, enquanto o segundo se realiza por decisão dos professores que atuam diretamente em sala de aula, os únicos atores educacionais com condições de avaliar as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Os dois critérios afetam o entendimento da progressão das aprendizagens no ISD, embora apenas o segundo tenha impacto em sua metodologia de ensino. Dolz e Schneuwly (2004) estão de acordo com a ideia de que compete ao currículo fornecer aos professores, para cada nível de ensino, informações concretas sobre os objetivos pretendidos, os gêneros que serão ensinados e os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Para os autores, porém, “não existe até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como esse, que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais habilidades” (p. 43). Por outro lado, é forçoso reconhecer que a seleção dos gêneros segundo o critério da

representatividade não diz nada sobre como organizar a progressão. Apesar disso, Dolz e Schneuwly afirmam que o agrupamento dos gêneros observando as grandes famílias de gênero, os tipos de discurso, e a definição ca-

pacidades globais de linguagem em relação a essas famílias são parâmetros válidos para estabelecer a progressão das aprendizagens. O Quadro 1 apresenta os cinco agrupamentos de gêneros utilizados no ISD.

**Quadro 1** – Agrupamento de gêneros

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos <b>Capacidades de linguagem dominantes</b></p>	<p><b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b></p>	
<p><i>Cultura literária ficcional</i> Narrar <b>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b></p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma</p>	<p>narrativa mítica biografia romanceada romance novela fantástica conto crônica literária piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar <b>Representação pelos discursos de experiências vividas, situadas no tempo</b></p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo anedota autobiografia</p>	<p>notícia reportagem crônica esportiva relato histórico</p>
<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b></p>	<p>textos de opinião diálogo argumentativo carta do leitor carta de reclamação ensaio</p>	<p>deliberação informal debate regrado resenha crítica artigo de opinião editorial</p>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b></p>	<p>exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra</p>	<p>entrevista de especialista verbete resenha relatório científico relatório oral de experiência</p>
<p><i>Instruções e prescrições</i> Descrever ações <b>Regulação mútua de comportamentos</b></p>	<p>instrução de montagem receita regulamento regras de jogo</p>	<p>instruções de uso comandos diversos textos prescritivos</p>

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61)

O Quadro introduz alguns elementos não mencionados até então e que não recebem uma teorização explícita no texto de onde foi extraído, a exemplo dos cinco domínios

sociais de comunicação. Os aspectos tipológicos correspondem aos tipos de discurso que definem as famílias de gêneros. As capacidades de linguagem listadas no Quadro,

por sua vez, não apresentam relação direta e explícita com as três capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-textuais), em torno das quais são elaborados os objetivos de ensino. Dolz e Schneuwly (2004) propõem que gêneros de todos os agrupamentos sejam trabalhados em todos os níveis de escolaridade, mas falta clareza acerca de como ocorre a progressão das aprendizagens.

Outra forma de compreender a progressão no ISD se verifica no plano da intervenção didática em sala de aula. Dolz e Schneuwly (2004) explicam que certo número de problemas da progressão relativos ao critério da complexidade dos saberes, aquele que se refere ao nível de aprendizagem dos estudantes, pode ser resolvido nos processos interacionais que se desenrolam no desenvolvimento de sequências didáticas. No entanto, os próprios autores admitem que “as próprias possibilidades de realizar sequências didáticas que visam a uma progressão do ensino-aprendizagem dependem das restrições postas pelo sistema de ensino e pelo sistema educativo” (p. 54). Dolz e Schneuwly admitem que, enquanto os gêneros não forem os objetos centrais de ensino nos currículos oficiais e não houver uma proposta de progressão curricular da produção de textos, a generalização e a prática das sequências didáticas que estão sendo teorizadas terão caráter aleatório, ou seja, sem possibilidades de uma sistematização consistente.

O modelo de sequência didática adotado pelo ISD é composto de quatro etapas. A primeira consiste em elaborar um modelo didático do gênero escolhido como objeto de ensino, cuja estrutura contém os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, que devem ser selecionados e adaptados ao suposto estado de saberes dos alunos. A sele-

ção de saberes deve observar os objetivos elaborados relativamente às capacidades de ação, discursivas e linguístico-textuais. As três fases seguintes decompõem-se nas etapas apresentadas abaixo:

- i. Produção inicial: identificar, no contexto de uma atividade de produção textual finalizada, as aprendizagens adquiridas pelos alunos com relação às três capacidades citadas;
- ii. Intervenção: selecionar os aspectos mais específicos de uma das capacidades que será objeto de ensino, elaborar e realizar atividades organizadas em módulos de ensino centrados nesses aspectos;
- iii. Avaliação: avaliar as novas capacidades dos aprendizes, assim como a eficácia dos procedimentos de ensino.

Apresentados os fundamentos teórico-metodológicos do modelo didático elaborado no âmbito do ISD, passemos à discussão sobre suas relações com a pedagogia das competências no ensino de línguas.

## **Incompatibilidades entre capacidades e competências no ISD**

Embora a pedagogia das competências seja um modelo educacional que busca o desenvolvimento humano por meio de capacidades, os teóricos do ISD não estão convencidos de sua contribuição ao ensino de línguas. Descartando o argumento ideológico que vincula a noção de competência aos interesses do capitalismo neoliberal, também utilizado pelos teóricos do ISD, nossa análise dessa divergência voltar-se-á apenas para os aspectos epistemológicos do debate, uma vez que nada impede que esse modelo possa ser adaptado à lógica neoliberal.



As teorias científicas geralmente se comportam como sistemas fechados, nos quais os conceitos estão interligados numa rede de sentidos e significações especialmente formulados para compreender fenômenos específicos. Esse pressuposto básico da constituição das disciplinas explica grande parte das críticas dirigidas à noção de competência. Uma vez que se trata de uma noção externa ao ISD, cujo sistema teórico encontra-se devidamente formulado, a noção de competência, se incorporada ao modelo, provocaria uma reformulação total do sistema. Como bem explica Kuhn (2009), as comunidades científicas costumam se proteger da interferência externa. Assim, é natural que o ISD e outras abordagens teóricas rejeitem a noção de competência como elemento norteador do currículo.

Como acontece em outras ciências da educação, as críticas do ISD às competências tomam como referência seu próprio corpo teórico. Entretanto, se existem maneiras próprias de teorizar sobre as competências, estaríamos diante de um caso típico de incomensurabilidade teórica (Kuhn, 2009), ou seja, de modelos teóricos completos sobre os quais não cabem avaliações que utilizam regras externas de racionalidade. Uma estratégia utilizada pelos teóricos do ISD para contornar o princípio da incomensurabilidade consiste em dirigir suas críticas ao que entendem como problemas internos da própria teoria das competências, iniciando com aqueles relativos à própria definição do termo e finalizando com suas limitações didáticas.

Na crítica conceitual, o pluralismo de concepções é o procedimento argumentativo utilizado para invalidar a pertinência das competências no campo educacional. Como se sabe, a noção de competência é utilizada em diferentes campos (Linguística, Antro-

pologia, Psicologia, Sociologia e políticas de currículo), com acepções distintas. Essa variação abrange desde a conceituação das competências até seus elementos constitutivos. Bronckart e Dolz (2004, p. 36-37) apresentam uma síntese (parcial, mas muito útil para nossa demonstração) desse pluralismo conceitual:

O que se entende atualmente por competência(s)? Segundo Levy-Leboyer (1996), elas são “repertórios de comportamentos [que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada situação”; de acordo com Tardiff (1994), a competência é “um sistema de conhecimentos declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...] organizados em esquemas operatórios” que permitem a solução de problemas; conforme Le Boterf (1994), trata-se de uma “saber-agir reconhecido”; segundo Toupin (1995), ela consiste na “capacidade de selecionar e agrupar, em todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”; [...] Por fim, essas competências também podem transmutar-se em objetivos de ensino e em capacidades exigidas dos professores (Perrenoud, 1999). Sem cair no purismo conceitual, parece-nos evidente que não se pode “pensar”, de modo razoável, na problemática da formação usando um termo que acaba designando todos os aspectos daquilo que chamávamos de “funções psicológicas superiores” e que acolhe e anula, ao mesmo tempo, o conjunto de opções epistemológicas relativas ao status dessas funções (saber, *savoir-faire*, comportamentos etc.) e às suas determinações (sociológicas ou biopsicológicas).

Embora apresentado como um problema, o pluralismo teórico é uma característica comum às ciências humanas. As noções de gênero e tipos de discurso, por exemplo, são concebidas de maneira muito diversa no campo das ciências da linguagem (Meurer; Bonini; Motta-Roth, 2005; Adam, 2008; Charaudeau, 2008; Maingueneau, 2015), sem que isso inviabilize o modelo teórico do ISD.

O procedimento argumentativo empregado na crítica didática consiste em selecionar um conjunto de critérios em torno dos quais são comparadas as explicações da teoria das competências com as do ISD. Erard e Schneuwly (2005) analisam o potencial da noção de competência para estruturar o ensino da expressão oral. Sua avaliação geral é que se trata de uma noção pouco útil quando comparada ao modelo didático do ISD. Dentre os problemas que eles identificam, destacaremos os referentes aos objetivos do ensino, à progressão, à metodologia e à avaliação das aprendizagens. Sobre os objetivos, Erard e Schneuwly (2005, p. 92-93) assinalam que a orientação das competências para a resolução de problemas imediatos do cotidiano contradiz a vocação da escola para os saberes abstratos:

Pela sua origem, pelo seu núcleo significativo e pelas suas conotações, o termo orienta fortemente a definição dos objetivos escolares para a vida quotidiana e respostas a necessidades imediatas. No entanto, parece-nos que uma das potencialidades da instituição educativa reside precisamente no fato de estabelecer uma ruptura progressiva com formas de aprendizagem ligadas às situações quotidianas, e de criar um espaço de estudo que funciona segundo diferentes lógicas, das quais as disciplinas escolares são a expressão. (Tradução nossa)

Os autores enfatizam que o foco na solução de problemas torna o conceito de competência propenso a minimizar o processo fundador do ensino, a transposição didática, posto que o imediatismo das situações e dos problemas pode mascarar a questão da seleção e organização dos conhecimentos. Em outras palavras, a noção de competência corre o risco de minimizar a importância dos conteúdos didáticos, que dão sentido às disciplinas escolares.

Erard e Schneuwly questionam também

se a noção de competência permite organizar a progressão das aprendizagens de linguagem no currículo. Os autores concluem que “a noção de competência foca principalmente no resultado e na eficiência, sem se preocupar com os processos e aprendizados que estão sendo desenvolvidos” (p. 92). Sem preocupação com os processos de aprendizagem, a lógica das competências não dispõe de fundamentos para orientar a elaboração de metodologias de ensino equivalentes ao modelo de sequência didática proposto pelo ISD.

Sem clareza quanto aos objetivos e à metodologia de ensino, outro componente didático prejudicado na abordagem das competências seria a avaliação. Para Erard e Schneuwly, o foco nos níveis globais da capacidade de adaptação dificulta a avaliação da aprendizagem, principalmente quando as expectativas de mobilização de saberes não se realizam:

Embora a abordagem baseada na competência evite a fragmentação engendrada pela pedagogia por objetivos, enfatizando a mobilização de recursos em uma situação-problema, infelizmente não ajuda muito a explicar o que acontece quando um aluno se mostra “incompetente” numa situação oral como um debate. Com efeito, como saber se essa incompetência reflete lacunas no domínio do assunto abordado, falta de saber argumentativo, dificuldade na atitude a ser adotada perante os demais debatedores, déficit de eloquência ou mesmo sua incapacidade de mobilizar, nesta situação particular, um conjunto de recursos que tem vindo a demonstrar noutras ocasiões. (Erard; Schneuwly, 2005, p. 92)

A crítica didática realizada tem como eixo central a tese de que o foco da abordagem das competências em níveis globais da resolução de problemas torna-a imprópria para a didática de línguas. No entanto, os

autores finalizam seu texto admitindo que é inútil lutar contra a lógica das competências na educação. Para eles, a única forma de superar suas limitações é “concentrar o esforço no desenvolvimento de conceitos sólidos e dispositivos robustos e generalizáveis que permitam dar acesso às formas complexas do oral” (Erard; Schneuwly, 2005, p. 94). Bronckart e Dolz (2004, p. 45) também concluem seu texto aventando a possibilidade de aceitação da lógica das competências, desde que sua concepção de capacidades esteja alinhada à do ISD:

O termo capacidade nos parece mais apropriado nesse debate, na medida em que está ligado a uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam, por meio de um processo permanente de avaliação social. Dito isso, as conotações sempre podem transformar-se e, se nos próximos anos, o termo *competência* adotar um significado equivalente o que hoje damos a *capacidade*, teremos de apoiá-lo. No entanto, enquanto isso não ocorre, permanece nossa exigência crítica.

Na próxima seção, apresentaremos a teoria didática da BNCC, com o objetivo de verificar se seus fundamentos e sua organização curricular, baseados na lógica das competências, superam as limitações apontadas pelos teóricos do ISD.

## **A produção de textos na pedagogia das competências**

Na seção anterior, assumimos que a noção de competência é um sistema teórico completo em cada campo disciplinar que a utiliza, afastando a possibilidade de avaliações externas sobre sua coerência interna (princípio da incomensurabilidade). Apesar disso, não negamos a possibilidade de avaliação da coerência interna de modelos pedagógicos ba-

seados em competências recorrendo a certas categorias didáticas fundamentais ao planejamento curricular e à prática de ensino. Reconhecemos, porém, que não é fácil realizar esse tipo de avaliação porque nosso modo de fazer análises costuma ser guiado pela compreensão de que toda análise exige a adoção de uma perspectiva teórica específica.

Como demonstramos, as críticas conceitual e didática da noção de competência pelos teóricos do ISD tomaram como referência seus próprios postulados, a ponto de eles estabelecerem que a única possibilidade de aceitação da competência seria sua adequação a tais postulados. No entanto, é preciso questionar se um paradigma isolado consegue fornecer todos os fundamentos políticos, epistemológicos, científicos e culturais necessários à elaboração de uma política de currículo. Nesta seção final, temos dois objetivos: realizar uma breve crítica do modelo didático do ISD e explicar a teoria didática da BNCC para a produção de textos.

## **Problemas do modelo didático do ISD**

O modelo didático do ISD fornece inegáveis e relevantes contribuições à didática da produção de textos orais e escritos, de maneira que é impossível, principalmente no Brasil, ignorá-lo em qualquer discussão sobre o ensino da produção textual. Entretanto, há alguns problemas que os próprios teóricos do campo deixam em aberto e outros, sequer mencionados, que serão problematizados brevemente aqui.

Nesse modelo, pressupõe-se que a aprendizagem de gêneros segundo a metodologia proposta fatalmente provoca o desenvolvimento dos três blocos de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-textuais. A justificativa para a seleção dessas capacidades é que elas estão implicadas em

todas as práticas de produção de textos que deram origem aos gêneros que conformam a produção discursiva na sociedade. Questionamos: esses blocos contêm a totalidade das capacidades envolvidas na produção de textos? A teoria das capacidades utilizada é suficiente para explicar a natureza dos saberes implicados na produção de textos? Em qual dos três blocos estão situadas as capacidades apresentadas no Quadro 1?

A Psicologia do Ensino, por exemplo, desenvolveu uma teoria diferente da utilizada pelo ISD para explicar a noção de capacidades e seu desenvolvimento, devidamente articulada com as políticas de currículo (Coll, 1991; Coll; Martín, 2004; Coll, 2008). Diferentemente do ISD, que é um modelo teórico (inter)disciplinar fechado, a Psicologia do Ensino é uma ciência aplicada transdisciplinar que concebe a educação formal como um processo determinado pelas razões e pressupostos assumidos nas políticas de currículo. Nessa abordagem, o desenvolvimento de capacidades, divididas em conceituais, procedimentais e atitudinais, é o objetivo central do ensino, e os objetos ou instrumentos, como os gêneros textuais, são meios necessários para desenvolvê-las. No campo da Didática Geral, Zabala e Arnau (2010, 2020) integraram esses tipos de capacidades à teoria das competências, classificando aqueles como elementos constitutivos destas. Essa breve exposição demonstra que existem capacidades que não foram contempladas pelo ISD. Os modelos teóricos desenvolvidos nos campos da Psicologia do Ensino e da Didática Geral têm a vantagem de poder ser utilizados na estruturação de todas as disciplinas do currículo, ao contrário do ISD, cuja proposta se aplica apenas ao ensino de línguas.

Outro problema do ISD reside no processo de seleção dos gêneros como objetos de ensino de línguas. Não há no modelo uma

explicação convincente sobre os critérios de seleção dos gêneros e sua distribuição ao longo da educação básica. Nesse aspecto, alguns paradoxos atravessam o ISD. Um deles consiste em assumir que os gêneros são as práticas sociais de referência para o ensino de língua e, ao mesmo tempo, reconhecer que não há critérios objetivos para selecioná-los. O outro surge quando se tenta resolver o anterior. A proposta de agrupamento de gêneros, apresentada no Quadro 1, introduz a noção de “domínios sociais de comunicação” como tentativa de delimitação de contextos dos quais os gêneros seriam extraídos, mas as capacidades de linguagem listadas se baseiam exclusivamente nos tipos de discurso (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) e não nos domínios de comunicação. Logo, não são as práticas sociais que orientam a seleção das capacidades, mas um conjunto de categorias que se referem especificamente a estruturas linguísticas. Isso fica evidente na descrição das capacidades discursivas, na estrutura da sequência didática, na qual as atividades desenvolvidas visam à aprendizagem dos usos dos tipos de discurso na composição textual. Sendo assim, as capacidades apresentadas como gerais no Quadro 1 seriam classificadas apenas como discursivas?

O procedimento da sequência didática proposto pelo ISD é apresentado como única forma de lidar com a inexistência de um currículo no qual as aprendizagens tenham os gêneros como objetos de ensino e, conseqüentemente, uma organização progressiva das aprendizagens devidamente explicitadas e distribuídas ao longo da educação básica. O reconhecimento de que, sem uma formalização curricular, as sequências se tornam procedimentos aleatórios é um claro sinal de honestidade intelectual, mas isso não minimiza os problemas.

Na metodologia proposta, os saberes didáticos são extraídos dos gêneros selecionados. Santos (2019) explica que não é possível realizar a progressão de muitos conteúdos gramaticais com base exclusivamente nos gêneros porque esses saberes são programados de modo sequencial nos currículos. Por exemplo, a aprendizagem das regras de concordância só ocorre após o conhecimento das classes gramaticais e da morfologia flexional; os procedimentos de coesão (referencial e sequencial) exigem conhecimentos de classes de palavras específicas, que são distribuídas ao longo dos anos de escolaridade. Assim, se o domínio de um gênero envolve a aprendizagem dos seus recursos estilísticos (gramaticais), não se pode presumir que os aprendizes terão construído essas aprendizagens em níveis inicial e medial da educação básica.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) admitem que os conteúdos de ortografia, sintaxe e morfologia não são específicos de um gênero e que, por isso, devem ser ensinados de maneira sistemática fora das sequências didáticas. Contudo, se a metodologia do ISD se restringe a um modelo de sequência didática baseada em um gênero específico, em que momento e com que metodologia esses conteúdos seriam efetivamente ensinados? Como organizar sua progressão?

## **A produção de textos na teoria didática da BNCC**

Os teóricos do ISD impõem como condição para o reconhecimento da noção de competência sua rendição epistemológica. No entanto, como demonstramos na seção anterior, essa abordagem teórica não encontra soluções para alguns de seus problemas internos. Nesta seção, apresentaremos as respostas da BNCC aos problemas identificados pelo ISD na abordagem das competências e

a seus problemas internos. Os problemas serão agrupados nos seguintes tópicos: pluralismo conceitual da noção de competência, o texto como unidade de ensino, a progressão das aprendizagens, a metodologia de ensino e a avaliação da aprendizagem.

Já argumentamos que o pluralismo que envolve a noção de competência é um falso problema criado pelos teóricos do ISD. Na ocasião, nosso argumento se ateve ao fato de que diversos conceitos utilizados nas ciências humanas, em geral, e no ISD, em particular, são também polissêmicos, sem que isso os invalidem como categorias teóricas relevantes em seus campos. Portanto, a questão que importa não é o pluralismo da noção de competência, mas como um campo específico constrói sua coerência conceitual internamente. Assim, a avaliação da competência no currículo não deve ter como referência suas formulações teóricas externas, mas, como explica Perrenoud (2013), sua transposição didática no planejamento curricular, começando pela forma como o conceito é definido até a compreensão de seu papel na estruturação da arquitetura do projeto educacional.

Na BNCC, a competência é concebida como “a 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). Nessa acepção, permanece a finalidade de resolver problemas, porém, diferentemente do que aparece na crítica do ISD, os problemas previstos não se restringem a situações do cotidiano. Também merece destaque a menção aos conhecimentos como recursos das competências, além da opção por uma teoria das capacidades (conceituais, procedimentais e atitudinais) diferente da postulada pelo ISD. Essa

opção se justifica em face da necessidade de unidade teórica do currículo compreendido em sua globalidade. Como já foi dito, a concepção de capacidade do ISD foi projetada exclusivamente para o ensino de línguas.

A perspectiva de competência é também o elemento que condiciona a escolha das demais concepções estruturantes do ensino de Língua Portuguesa: a concepção de linguagem, de aprendizagem, a unidade básica de ensino, a estrutura disciplinar, a progressão das aprendizagens, as metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem. A explicitação de uma concepção de linguagem é outra diferença marcante da teoria didática da BNCC em relação ao ISD, que, não sendo uma teoria linguística, opera com uma concepção implícita de linguagem. É próprio das disciplinas científicas explicitar as perspectivas teóricas que assumem, de modo que não faz sentido a opção do ISD.

No currículo de língua, a concepção de linguagem, alinhada à perspectiva pedagógica, determina a natureza dos objetivos e dos conteúdos educacionais, responsáveis pela orientação didática do ensino. A BNCC adota a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, segundo a qual “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um

processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67).

A concepção da linguagem como ação é coerente com a teoria da ação social implícada em qualquer aceção do termo competência nas ciências humanas. A ideia de ação social é o critério fundamental para a seleção da unidade de ensino, das práticas sociais de referência e dos gêneros textuais. O texto é unidade de ensino porque é por meio dele que os sujeitos agem discursivamente. Aqui temos mais algumas diferenças entre o modelo didático do ISD e o da BNCC. Embora ambos sejam baseados na ideia de ação, no documento brasileiro, os gêneros são concebidos como práticas de linguagem, mas não como práticas sociais de referência. Estas correspondem aos contextos sociais nos quais os gêneros são produzidos. É possível recorrer ao conceito de ficcionalização, cunhado pelo ISD (De Pietro; Schneuwly, 2014), para explicar o processo de transposição didática que a BNCC realiza tanto dos contextos, chamados no documento de campos de atuação, quanto dos gêneros nele alocados. O Quadro 2 apresenta os campos de atuação selecionados pela BNCC, distribuídos ao longo da educação básica.

**Quadro 2** – Campos de atuação selecionados pela BNCC

Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais	Anos Finais	
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário		Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública
	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018).

A opção da BNCC pelos campos de atuação como critérios para a seleção de gêneros resolve as contradições e indefinições do ISD nesse quesito. Os campos de atuação são também espaços didáticos onde são alocadas as práticas de linguagem que funcionam como eixos estruturantes da disciplina Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Em cada um desses eixos, são distribuídas as capacidades de linguagem (chamadas de habilidades) a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada ano escolar da educação básica. As habilidades, por sua vez, são compostas de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Com essa arquitetura, a BNCC resolve o problema da inexistência de uma programação progressiva das aprendizagens, apontado pelo ISD, criando condições para a elaboração de sequências didáticas e práticas avaliativas mais sistemáticas.

A perspectiva de competência da BNCC e a arquitetura disciplinar que ela engendra divergem da teoria das capacidades e do modelo didático do ISD acerca da hipótese de que a aprendizagem de gêneros promoveria, automaticamente, o desenvolvimento

das capacidades de linguagem. Na BNCC, as capacidades são hierarquizadas em três níveis de complexidade: superiores, expressas na forma de competências e programadas para serem desenvolvidas a longo prazo; mediais, expressas na forma de habilidades e programadas para serem desenvolvidas a médio prazo; básicas, integrantes das habilidades, na forma de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, e programadas para serem desenvolvidas a curto prazo. Essa hierarquia funciona mediante a mobilização dos conteúdos pelas habilidades e destas pelas competências.

É difícil acreditar que essa estrutura hierárquica de capacidades, no contexto da arquitetura da disciplina Língua Portuguesa aqui descrita, seja aprendida por meio do domínio de gêneros isolados. Além disso, é preciso considerar que a programação das habilidades na BNCC está organizada por eixos, dentro dos campos de atuação, e não por gêneros, como faz o ISD. Com isso, é comum na BNCC que as habilidades necessárias para a escrita de um gênero estejam distribuídas em dois ou mais anos de escolaridade, como se verifica no Quadro 3.

**Quadro 3** – Seleção de habilidades e competências para elaboração de planos de ensino

<b>CAMPO DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</b>
<b>HABILIDADE PRINCIPAL</b>
<b>(EF67LP10)</b> Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.

<b>HABILIDADES CORRELATAS</b>	
<b>Produção de textos</b>	
<p><b>(EF67LP09)</b> Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).</p>	
<b>Leitura</b>	
<p><b>(EF06LP01)</b> Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</p> <p><b>(EF06LP02)</b> Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.</p>	<p><b>(EF07LP01)</b> Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. – de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.</p> <p><b>(EF07LP02)</b> Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.</p>
<b>Análise Linguística/semiótica</b>	
<p><b>(EF06LP06)</b> Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).</p> <p><b>(EF06LP11)</b> Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.</p>	<p><b>(EF07LP06)</b> Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.</p> <p><b>(EF07LP10)</b> Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.</p>
<b>COMPETÊNCIAS</b>	
<p>1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</p> <p>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</p>	

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018).



Como demonstrado no Quadro 3, a habilidade selecionada como base para a elaboração de sequências didáticas tem como foco a produção do gênero textual notícia e se caracteriza por apresentar um nível de complexidade que justifica sua programação em dois anos consecutivos (6º e 7º). A ideia de habilidades correlatas foi introduzida aqui para evitar a atomização do trabalho pedagógico em habilidades ou eixos estanques. O critério para a seleção dessas habilidades, distribuídas nos demais eixos, foi o entendimento de que as aprendizagens nelas contidas são necessárias para o desenvolvimento da principal. Todas as habilidades correlatas selecionadas se referem ao mesmo período escolar da principal. Esse procedimento é importante para que não se perca de vista a progressão das aprendizagens, fator crucial para orientar a distribuição dos conteúdos ao longo de todo o período estabelecido para as práticas de ensino-aprendizagem. As habilidades listadas foram selecionadas para compor o programa de ensino, tomando-se como referência algumas competências específicas, conforme explicitado no Quadro.

A seleção de habilidades do eixo da análise linguística/semiótica é um aspecto que merece destaque em nossa análise. Note-se que todas elas têm como objeto apenas as regras de concordância, que estão alocadas numa seção da BNCC composta de saberes a serem ensinados em todos os campos de atuação. Com isso, nosso intuito foi demonstrar que a programação e a progressão das aprendizagens no currículo não admitem que todos os saberes ou capacidades implicadas na produção de um gênero sejam contemplados na elaboração de uma sequência didática. Essa situação nos permite resolver um problema sem resposta satisfatória no ISD, referente ao tratamento dos conhecimentos linguísticos que não se enquadram

nas capacidades discursivas e linguístico-textuais. Em tese, a BNCC não excluiria nenhum conhecimento linguístico de sequências didáticas elaboradas para o ensino da produção textual.

## Considerações finais

Este texto teve o objetivo de confrontar o modelo didático do ISD e a teoria didática da BNCC quanto às formas de compreensão do papel desempenhado pela produção gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades e competências. As análises evidenciaram a existência de incompatibilidades teóricas entre as duas perspectivas em relação a categorias didáticas como objetivos de ensino, seleção e progressão das aprendizagens, pressupostos metodológicos da produção de textos e da avaliação das aprendizagens.

Apesar das incompatibilidades, verificamos também a existência de compatibilidades e possibilidades de aproximação entre os dois modelos. Problemas identificados no ISD relativamente aos critérios de seleção de gêneros e progressão das aprendizagens são superados na forma como a pedagogia das competências realiza a transposição didática na BNCC. Por outro lado, a metodologia da sequência didática proposta pelo ISD pode inspirar a elaboração de estratégias de ensino de gêneros em conformidade com a teoria didática da BNCC.

Ainda precisamos avançar bastante na compreensão da pedagogia das competências e de como ela reorienta o ensino de produção de textos no quadro geral da arquitetura delineada para a disciplina Língua Portuguesa. Essa é uma necessidade urgente, sobretudo quando observamos que as políticas de produção de livro didático, principal recurso pedagógico utilizado nas escolas de

nosso país, exigem a observância das competências e habilidades listadas na BNCC, sem que os autores desses livros disponham de estudos consistentes sobre a teoria didática do documento. Sem estudos desse tipo, é premente o risco de que os gêneros sejam tratados, nos livros didáticos e nas salas de aula, como meros objetos para a elaboração de atividades de leitura e produção de textos, sem as adaptações necessárias ao desenvolvimento de capacidades e competências.

## Referências

- ADAM, J.-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Luís Passegi *et al.* São Paulo: Cortez, 2008.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRANDÃO, H. N. (Org.). **Gêneros do discurso na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-46.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Ângela M. S. Correia *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.
- COLL, C.; MARTÍN, E. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- COLL, C. (Org.). **Psicologia do ensino**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 50-82.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- ERARD, S.; SCHNEUWLY, B. La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? In : BRONCKART, J.-P. ; BULEA, E. ; POULIOT, M. (Org.). **Repenser l'enseignement des langues** : Comment identifier et exploiter les compétences ? Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2005, p. 69-98.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, M. B. Didática da língua e linguística aplicada: duas perspectivas de construção de objetos de ensino. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4229-4249, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v-16n4p4229>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de

Letras, 2004, p. 21-40.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Métodos para ensinar competências**. Tradução de Grasielly Hanke Angeli. Porto Alegre: Penso, 2020.

*Recebido em: 01/04/2024*

*Aprovado em: 03/06/2024*



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.