

# O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas<sup>1</sup>

## The role of the didactic model of textual genres in language teaching

Lília Santos Abreu-Tardelli<sup>2</sup>

[lilia.abreu-tardelli@unesp.br](mailto:lilia.abreu-tardelli@unesp.br)

Universidade Estadual Paulista

Malu Ciencia Apostolo<sup>3</sup>

[maluapostolo@hotmail.com](mailto:maluapostolo@hotmail.com)

Universidade Estadual Paulista

**RESUMO** - Este artigo objetiva esclarecer a noção de modelo didático de gêneros textuais na perspectiva interacionista sociodiscursiva dos autores genebrinos da Didática de Línguas, um conceito primordial (mas ainda mal compreendido) para o entendimento do ensino de línguas por meio dos gêneros textuais, proposta pautada na tese vygotskiana de desenvolvimento humano. Para isso, recapitularemos o conceito tanto a partir dos autores da Universidade de Genebra quanto de outros autores brasileiros que se debruçaram sobre o tema.

**Palavras-chave:** gêneros textuais e ensino de línguas, modelo didático de gêneros, capacidades de linguagem.

**ABSTRACT** - This article aims at clarifying the concept of the didactic model of textual genres in the Sociodiscursive Interactionism's perspective from the Genevan authors of the Didactic of Language, a fundamental concept (but still misunderstood) to the understanding of language teaching through textual genres, a proposal based on the Vygotskian theory of human development. Therefore, we will review this concept based on authors from the University of Geneva as well as on Brazilian authors who dedicate themselves to this theme.

**Keywords:** textual genres and language teaching, didactic model of genres, language capacities.

### Introdução

A relação entre os conteúdos a serem ensinados nas aulas de línguas e as possíveis ferramentas didáticas a serem utilizadas pelos professores é um tema que instiga todo professor, seja em formação inicial, seja já no exercício de sua profissão. A vertente didática do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) propõe um trabalho de ensino por meio de gêneros textuais, tomando o gênero como a unidade central do ensino, e não o texto (singular) ou a gramática (isolada).

O objetivo deste artigo é apresentar, brevemente, a proposta de ensino na perspectiva do ISD para poderemos explorar o conceito de modelo didático de gêneros (doravante MD), conceito central para os pesquisadores brasileiros que têm se debruçado sobre a elaboração de materiais didáticos pautados na abordagem da Didática

de Línguas de Genebra ou nela inspirados. Para isso, retomaremos a definição de MD apresentada em textos de autores genebrinos, procurando esclarecer o conceito de modelo didático e esclarecendo a importância dele no processo de criação das sequências didáticas para o ensino de línguas por meio dos gêneros. Discutiremos também aspectos relativos à sequência didática e sua relação com o modelo didático, apontando o papel por ele desempenhado no processo da transposição didática.

Para atingir esses objetivos, primeiramente retomaremos o conceito de texto, de gênero textual (e a relação entre eles) e a tese de Schneuwly (2004, p. 23) de gênero enquanto megainstrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Depois, apresentaremos considerações a respeito da utilização dos gêneros textuais para o ensino, destacando, a partir disso, a importância do modelo didático nesse processo. Em seguida,

<sup>1</sup> Apoio: PIBIC-CNPq.

<sup>2</sup> Doutora e professora assistente da Universidade Estadual Paulista. Rua Cristóvão Colombo 2265, 15054-000, São José do Rio Preto, SP, Brasil.

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Rua Cristóvão Colombo 2265, 15054-000, São José do Rio Preto, SP, Brasil.

esclareceremos noções adjacentes a de modelo didático, necessárias a sua compreensão, como a de transposição didática e a de sequência didática. Logo após, teceremos uma discussão a respeito do que tem sido dito sobre as capacidades linguageiras a fim de esclarecer o que *não é* o modelo didático de gêneros. Finalizaremos com algumas considerações acerca da relação existente entre o modelo didático e o ensino de línguas atual.

### O conceito de gênero textual enquanto instrumento de desenvolvimento humano

Tomemos inicialmente o conceito de texto e gênero no quadro aqui adotado. Textos, segundo Bronckart (1999), são formas de realizações empíricas, articuladas a diferentes situações de comunicação. Nesse sentido, toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, é um texto, que exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial, e é composto por frases articuladas umas às outras, de acordo com determinadas regras de composição. É de grande importância considerar, ainda, o contexto em que é produzido, uma vez que cada texto está em relação de interdependência com as propriedades de seu contexto de produção. Bronckart (1999) explica que, esse primeiro sentido de texto, designando toda unidade de produção de linguagem, veicula uma mensagem linguisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. No entanto, há um conjunto de características diferentes entre os textos e, desse modo, o autor nomeia “espécies de textos”, ou seja, diferentes “modos de fazer” e que apresentam características comuns. Essas espécies de textos manifestaram-se, segundo Bronckart (1999), em uma preocupação com sua delimitação, nomeação, desde a Antiguidade grega até hoje, centradas na noção de gêneros de texto.

Em Bronckart (2003), encontramos a retomada dessa mesma noção e a problematização metodológica em classificar os gêneros (problema também colocado em 1999), trazendo a noção de modelo para poder proceder a um estudo empírico de suas características e, assim, poderemos formular um primeiro modelo e regras que regem essas características. Essa é uma das teses que o autor menciona para que o leitor possa compreender uma proposta mais técnica/pedagógica situada em uma perspectiva epistemológica. Dessa forma, o texto é o mediador da ação de seu produtor e todo modelo de produção textual deve, segundo o autor, integrar a problemática da relação do texto com a ação e também distinguir e hierarquizar os níveis de análise dos textos produzidos. Assim, o texto é definido como uma entidade linguística correspondente, por um lado, à unidade psicológica que constitui a ação de linguagem e, elaborada, por outro lado, em interação com um dos modelos de gêneros disponíveis em um dado estado da língua.

O autor (Bronckart, 2005, p. 239) destaca também que “os gêneros de texto não podem nunca ser identifica-

dos e definidos com base em suas propriedades linguísticas” e aborda as diferentes coerções da textualidade, mencionando que para compreender as coerções é preciso analisar a situação na qual o produtor de um novo texto se encontra, ou seja, as condições de realização de uma ação de linguagem. O desafio para o professor no trabalho com a língua, nessa perspectiva, é explorar as variantes possíveis dos gêneros de texto sem modificar os modelos coletivos, reproduzir os possíveis “apontados” pelo estado de uma língua no momento de sua produção (Bronckart, 2005, p. 251). Nessa direção, para o autor, o ensino de línguas visaria a formar o aluno para a maestria aos modelos pre-existent, mas também desenvolvendo suas capacidades de transformação dos modelos adquiridos.

A construção de um indivíduo autônomo, na concepção de Dolz (1994 *in* Dolz e Schneuwly, 2004, p. 47), depende de seu domínio de linguagem em situações comunicativas, daí a necessidade de se instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir a utilização das unidades linguísticas e seu valor nas situações.

Essa instrumentalização didática é proposta por Dolz e Schneuwly (2004) através de um conjunto de elementos articulados entre si, tais como um currículo que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens e uma progressão de sequências de atividades de ensino, ou seja, etapas e caminhos a serem seguidos para se aproximar do objetivo. Os autores mencionam a importância de se considerar a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento quando estamos tratando de uma função psicológica superior como a linguagem e destacam que o termo russo utilizado por Vygotsky para aprendizagem implica tanto o ensino quanto a aprendizagem, e que o desenvolvimento escolar se torna possível graças ao ensino e à aprendizagem intencionais que geralmente ocorrem em meios institucionais.

O desenvolvimento, numa perspectiva vygotskiana, acontece sempre passando por um ponto já alcançado enquanto avança para um nível superior (Vygotsky, 1991). Assim, de modo semelhante, uma sequência de atividades deve, na perspectiva dos autores de Genebra (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 51), relacionar um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação em um processo de desenvolvimento dos diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto. As formas e possibilidades de produção desse texto são “guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo, tratamento linguístico” (Schneuwly, 2004, p. 28). É nesse sentido que o autor defende a tese do gênero enquanto um “megainstrumento”, metáfora que utiliza para contemplar os vários subsistemas semióticos (linguísticos e paralinguísticos), permitindo agir em diferentes situações de comunicação. O autor compara esse megainstrumento como aquilo em que se constitui uma

fábrica: “conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo” (Schneuwly, 2004, p. 28).

Para o autor, a atividade, na perspectiva do interacionismo social, é tripolar. Assim, existe um instrumento socialmente construído e que determina o comportamento do indivíduo e que se encontra entre o indivíduo e o objeto ou situação sobre a qual ele age, sendo capaz de transformar as maneiras como nos comportamos em determinadas situações. Esse instrumento não só medeia uma atividade, mas também a representa, ou seja, as atividades existem nos instrumentos que as realizam.

Schneuwly (2004) tece a ideia de que esse instrumento mediador possui duas faces: o artefato material ou simbólico (produto materializado fora do sujeito) e o sujeito (que constrói esquemas de utilização que articulam suas possibilidades às situações de ação). O instrumento necessita da apropriação do sujeito para cumprir sua função de mediador. Essa apropriação pode ser vista, para o autor, como um “processo de instrumentalização”, que permite a construção de novos conhecimentos, abre possibilidade de novas ações e as orienta e sustenta.

Por meio de uma retomada da definição bakhtiniana, Schneuwly (2004) inclui em sua discussão as noções de gêneros primários e secundários e conclui que a criança aprende primeiro a lidar com os primários (que estão ligados a um contexto imediato, funcionam por si mesmo), os quais instrumentalizam-na e depois tornam-se instrumentos de ação. Isso ocorre, consoante o autor, na medida da complexificação das estruturas. Logo, os gêneros tornam-se instrumentos para novas construções. A introdução dos gêneros secundários ao aluno é o ponto de partida de um longo processo que culmina no que Schneuwly (2004) considera a produção de uma revolução nas operações linguísticas, baseada na autonomização dos níveis dessa operação e possibilidades de um controle voluntário e consciente, possibilidades de escolhas da perspectiva enunciativa, planos de texto e diferentes unidades linguísticas, além da possibilidade de livre combinação de gêneros<sup>4</sup>.

### Gêneros textuais e ensino

Dolz *et al.* (2014, p. 30), ao dissertarem sobre a Didática de Línguas, evidenciam que o ensino de uma língua possui três finalidades. Primeiramente, deve garantir a capacidade de comunicação adequada, permitindo ao aprendiz produzir e compreender textos diversos tanto orais quanto escritos. Isso garante o acesso à cultura e aos saberes. Além disso, deve proporcionar uma reflexão

sobre a língua e sobre a comunicação, uma descoberta dos mecanismos da língua e da comunicação, garantindo um domínio consciente dos comportamentos linguageiros. Deve, também, propiciar a construção de referências culturais pela descoberta e compreensão de valores do patrimônio cultural da língua.

Partindo da premissa de que os gêneros tornam as práticas de linguagem significativas nas atividades dos aprendizes e que, por esse motivo, devem ser a base do ensino, torna-se necessária uma estruturação para que esse ensino se dê efetivamente. Consoante Dolz e Schneuwly (2004), para isso existe o modelo didático, que implica a consideração do currículo como um todo, que define os conteúdos disciplinares em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias. Entre os diversos componentes do currículo, a progressão, isto é, a organização temporal do ensino para que se alcance uma boa aprendizagem, deve se dar em espiral, com o objetivo de proporcionar o domínio de características de um gênero em vários níveis, propondo níveis de complexidade diferentes e evitando a repetição.

No quadro da renovação do francês na Suíça, a finalidade geral definida para a progressão do ensino foi a de que “aprender uma língua é aprender a comunicar” (De Pietro e Schneuwly, 2014, p. 76), preparando alunos para dominar a língua em diferentes situações, favorecendo estratégias de autorregulação e os ajudando a construir representações complexas de fala e escrita. Assim, o objetivo é fazer com que o aluno ultrapasse seus limites na direção definida pelas finalidades.

Apesar de os gêneros serem cotidianamente referenciáveis e referenciados, nunca são passíveis de definição sistemática e geral, devido ao caráter maleável que apresentam. Em virtude disso, não podem ser tomados como unidade base para o estabelecimento de uma progressão ou currículo. Por isso, Dolz e Schneuwly (2004) propõem a construção da progressão baseada em agrupamentos de gêneros, os quais partem das tipologias (que, sozinhas, não são capazes de basear essa construção porque não têm o gênero como objeto de análise, mas sim operações linguísticas específicas que ocorrem no texto). Esses agrupamentos, que não são estanques, devem corresponder às finalidades sociais do ensino, retomar certas tipologias de forma flexível e ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes no grupo.

Dolz e Schneuwly (2004) defendem, portanto, que o ensino das expressões oral e escrita deve se dar sistematicamente por meio da utilização de uma sequência de módulos de ensino organizados para melhorar

<sup>4</sup> Para um maior detalhamento dos pressupostos vygotskianos essenciais para compreender como o trabalho com gêneros textuais compreende a noção de instrumento visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, ver discussão desenvolvida em Abreu-Tardelli *et al.* (2018), com base em Friedrich (2012) e demais autores que interpretam Vygotski.

determinada prática de linguagem, a sequência didática. Ela deve confrontar os alunos com os gêneros textuais, que são reconstruídos e apropriados.

Apesar de todos esses aparatos didáticos, ainda existe, para Dolz e Schneuwly (2004), um problema: por serem objeto de ensino e, por isso, trabalhados dentro da esfera escolar, os gêneros sofrem algumas modificações. Esse problema, aliado à necessidade de uma explicação prévia do objeto de ensino da sequência didática para que seu desenvolvimento seja possível são os pontos de partida para a discussão de uma peça importante nesse processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais: o modelo didático. Essa noção, assim como alguns aspectos ligados diretamente a ela serão apresentados a partir daqui, nas próximas discussões deste artigo.

### **Modelo didático de gêneros textuais: em busca de uma definição**

A dificuldade em “delimitar” um gênero, já apontada em Bronckart (2003), é retomada em Machado e Cristóvão (2009, p. 129) para destacar o problema de ordem metodológica a respeito da função da escola de propiciar o “contato, estudo e domínio de diferentes gêneros usados na sociedade”: a dificuldade de se chegar a sua definição particular, a sua classificação em virtude da diversidade e variabilidade ilimitadas dos gêneros. Assim, Bronckart (2003, p. 54) assinala a possibilidade de classificá-los por meio da análise e levantamento de características de textos intuitivamente definidos como integrantes de gêneros diferentes, que levariam a construção “modelos” os quais permitiriam, posteriormente, por comparação, o encontro de outras características não percebidas, levando a constante reformulação desses “modelos de gêneros” ou “gêneros teóricos” inicialmente construídos (Machado e Cristóvão, 2009, p. 129).

Souza e Bender (2014, p. 42) afirmam que a raiz da criação do modelo didático está no fato de que, para atingir os preceitos da teoria vygostkiana de que a interação social “insere a necessidade de se promover a autonomia intelectual e o pensamento crítico do indivíduo em formação”, o indivíduo deve ter contato com os saberes científicos. Entretanto, esses saberes são complexos, de difícil compreensão, e, por isso, surgem os modelos didáticos, os quais apresentam o conteúdo científico de uma maneira didática.

Machado e Cristóvão (2009) afirmam que o modelo didático de gêneros tem o objetivo de nortear as práticas escolares de produção textual. Esse modelo, consoante as autoras, implica a análise de um conjunto de textos pertencentes a um determinado gênero, considerando-se a situação de produção, seus conteúdos típicos e as diferentes formas de mobilizá-los, sua construção composicional característica e seu estilo particular. Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), a

definição global do gênero, a estrutura textual global, os parâmetros do contexto, os conteúdos específicos e as operações de linguagem e marcadores linguísticos são os fatores básicos para a análise textual.

O modelo didático, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 181), segue três princípios. O princípio da pertinência, pois traz uma proposta capaz de agregar os propósitos de ensino da escola às capacidades dos aprendizes. O princípio da legitimidade, visto que a proposta é associada a uma dimensão social baseada nos saberes dos especialistas. E o da solidarização, em virtude da integração das dimensões de textualização, contextuais e organizacionais. Machado e Cristóvão (2009, p. 137), por sua vez, salientam que essas categorias de análise devem ser vistas em seu valor dialógico “como traços não só do agir do produtor, mas das restrições genéricas relacionadas às atividades às interações no quadro das quais esse agir e se realiza”.

O gênero existe em um contexto cultural dado segundo as situações de comunicação. É necessário, para a construção do modelo didático, reunir os elementos mais marcantes e recorrentes de um determinado gênero contemplando não só as variações que ocorrem pela mudança de contexto, com o objetivo de alcançar suas características gerais, mas também as literaturas sobre o gênero. Enquanto a definição do objeto de estudo gênero é demasiadamente complexa, visto que as teorias buscam modelizar um objeto abstrato e as obras práticas e os dicionários evidenciam traços não claramente distintivos, essa literatura sobre os gêneros é capaz de expor diferentes abordagens sobre esse objeto, contribuindo para o aprofundamento e elucidação das definições pesquisadas.

Isso evidencia, para De Pietro e Schneuwly (2014, p. 63), que sempre é necessário construir o objeto em função do objetivo pretendido. Como nesse caso a finalidade é didática, a necessidade está na definição ou até mesmo na criação de um objeto possível de ser ensinado. Assim, as práticas dos alunos constituem um caso de práticas sociais de referência. Elas apresentam, concomitantemente, as dificuldades e obstáculos em suas práticas de linguagem e seus conhecimentos prévios.

É importante destacar, ainda, que, de acordo com De Pietro e Schneuwly (2014), os modelos didáticos não se encontram todos no mesmo nível de elaboração. Existem os modelos intuitivos ou implícitos, os quais funcionam como cópia e são pouco mais desenvolvidos do que a sequência didática que originam, e modelos explícitos ou complexos. Esse modelo intuitivo apresenta uma representação global do gênero e da escolha da dimensão a ser tratada, que é, majoritariamente, tradicional. Por esse motivo, defende-se que a engenharia didática deva tratar da elaboração de modelos explícitos, os quais não imitem a tradição por meio da reprodução de sequências didáticas e pela utilização de coletâneas de textos sistemáticos, mas que incluam as



variações possíveis do gênero escolhido e que possibilitem a produção de sequências didáticas variadas.

Todavia, a explicitação é, na verdade, para De Pietro e Schneuwly (2014), um ponto inatingível do vetor, funcionando, dessa forma, como um guia que direciona ao que deve ser atingido.

Stutz (2014), apoiada em De Pietro e Schneuwly (2014), expõe que o modelo implícito corresponde à visão geral de um gênero a partir das representações construídas sobre ele. Assim, segundo a autora,

a construção do modelo explícito, como exposto, segue o rigor científico com as indicações do que é teoricamente necessário, por outro lado, o sistema escolar tradicional ancora-se em um modelo implícito e simplificado daquilo que é pragmaticamente possível (Stutz, 2014, p. 21).

Essa questão da tensão entre o necessário e o possível direciona os autores à conclusão de que o modelo didático é algo provisório, e que tem sua estrutura modificada conforme a evolução do sistema escolar.

Com isso, chega-se a um importantíssimo ponto nessa definição: o modelo didático não é estático ou rígido, mas sempre produto de práticas históricas e, por isso, sempre em um estágio de transformação. O conhecimento dessa história permite rever os modelos e integrar melhor as práticas escolares passadas e atuais.

Em síntese, pode-se dizer que a construção do modelo didático de gêneros exige o conhecimento do

estado de arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com textos pertencentes ao gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições presentes nos documentos oficiais sobre o trabalho docente (Dolz e Schneuwly, 1998 in Machado e Cristovão, 2009, p. 137-138).

### O lugar da transposição didática no modelo didático e sua relação com a sequência didática

Stutz<sup>5</sup> (2014, p. 22) nos lembra que De Pietro e Schneuwly (2014) atentam para o fato de que o modelo didático do gênero, lugar de integração entre as pesquisas linguísticas, psicológicas e didáticas, não é ensinado como tal. Ele passa por um processo de transposição dos saberes para que, então, se trabalhem os elementos selecionados por meio de tarefas, exercícios e atividades.

O conceito de transposição didática é definido por Machado e Cristovão (2009, p. 130) como sendo um conjunto de transformações aplicadas a um conjunto de conhecimentos, envolvendo rupturas e deslocamentos, para que eles possam ser ensinados. Essa transposição, segundo as autoras, consiste em três níveis básicos: do “co-

nhecimento científico” ao “conhecimento a ser ensinado”, transformando-se no nível do “conhecimento que é efetivamente ensinado” até chegar, enfim, ao “conhecimento de fato aprendido”. Fundamental, esse processo permite que se passe de um saber científico a sua versão didática.

Como nunca se ensina uma prática ou saber como tal, mas sim os saberes relacionados a eles, há sempre a necessidade de uma modelização. Apesar de as práticas sociais serem sempre um referencial, de acordo com De Pietro e Schneuwly (2014, p. 78), não é a adequação a elas que constitui o primeiro critério na escolha do gênero a se ensinar, mas sim sua eficácia para alcançar “objetivos didáticos de transformação dos modos de pensar e falar dos alunos”. Segundo os autores, o modelo didático é a base de todo processo de transposição didática e altera-se constantemente em direção a maior explicação e conceitualização.

A observação do problema da compartimentalização dos conhecimentos que pode ser causada durante o processo da transposição didática no campo do ensino de línguas, consoante Machado e Cristovão (2009), levou pesquisadores francófonos à construção do conceito de sequência didática, na tentativa de superar o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta de ensino.

A sequência didática é a organização de um conjunto de atividades em torno de um determinado gênero, geralmente, que o aluno não domina, possibilitando, assim, dar acesso aos alunos a práticas de linguagem que ele ainda não domina (Dolz *et al.*, 2004)

Dolz *et al.* (2004) defendem o ensino baseado em uma sequência didática, que adota uma perspectiva textual, fundamentando-se no fato de que é possível ensinar aos alunos como produzirem textos orais e escritos para serem utilizados tanto em situações escolares e extra-escolares. Consoante os autores, isso deve ocorrer por meio da criação de contextos de produção e efetuação de atividades múltiplas e variadas, permitindo ao aluno a apropriação de noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão. Na visão de Cristovão (2009), a função da sequência didática é proporcionar um conjunto de atividades que, simultaneamente, propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros e explore a esfera de circulação dos textos produzidos.

Assim, segundo Dolz *et al.* (2004), a sequência didática é constituída, basicamente, por três fases: a produção inicial, os módulos e a produção final. A produção inicial é baseada em uma apresentação detalhada da situação, em que se define o gênero e o contexto que o cerca. Essa produção, além de constituir o primeiro momento de aprendizagem na sequência, é de extrema importância porque evidencia os principais problemas e dificuldades

<sup>5</sup> A autora cita o texto no original francês (2003), traduzido e publicado no Brasil em 2014.

apresentados pelos alunos, permitindo que o professor adapte a sequência didática às necessidades da turma.

A segunda etapa da sequência consiste nos módulos, que devem ser pensados a partir dos problemas evidenciados pela produção inicial e assim fornecer aos alunos instrumentos para superá-los. Esses módulos devem ser múltiplos e variados para que se consiga atingir, em seu máximo, todos os alunos do grupo em que a sequência é aplicada, por diferentes vias. Eles simplificam o processo de produção do texto oral ou escrito, decompondo-o, para que se possa trabalhar cada problema isoladamente em seus diferentes níveis. Contudo, o caráter modular não torna a sequência aleatória, já que alguns módulos, necessariamente, precedem outros.

A sequência é finalizada com uma produção final, que permite ao aluno não só demonstrar os conhecimentos adquiridos durante o processo, mas também avaliar sua aprendizagem, além de servir de instrumento para regular e controlar seu comportamento como produtor de textos durante a revisão e a reescrita. Essa produção pode ser alvo de avaliação somativa, restrita a critérios explícitos e trabalhados em sala, que além de avaliar as aprendizagens efetuadas, permite planejar a continuação, retomando pontos mal assimilados.

Abreu-Tardelli *et al.* (2018, p. 240) acreditam que o clássico esquema da SD proposto pelos autores (Dolz *et al.*, 2004, p. 98) dificulta a compreensão da complexidade de uma SD, evidenciada no conjunto da obra dos autores genebrinos *Gêneros orais e escritos na escola*. Dentre esses elementos que integram a complexidade da SD, destacamos dois mencionados pelos autores: o ensino do gênero com o objetivo de desenvolver as capacidades de linguagem e a explicitação do processo de desenvolvimento numa perspectiva vygotskiana, que em nova esquematização proposta (Abreu-Tardelli *et al.*, 2018, p. 239) evidenciaria o avanço de uma etapa para outra na forma de espiral; a noção de espiral, conforme retoma os autores, é utilizada por Vygotsky (1991) para explicar que o desenvolvimento ocorre passando de um ponto já alcançado para outro.

Com base nessas explanações, percebe-se que existe uma relação intrínseca entre a sequência didática e o modelo didático de gêneros textuais em virtude do fato de que todo objeto de ensino exige uma explicação prévia mínima de seu conteúdo. Esta é justamente a função do modelo didático do gênero: reunir as características gerais sobre um determinado gênero textual nas quais as sequências didáticas devem basear-se, com o objetivo de levar os aprendizes a superarem uma fase de cópia ou restrição a um modelo proposto, atingindo um estágio de domínio de capacidades languageiras, ou seja, de capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos durante a sequência a diversas situações comunicativas sejam elas orais ou escritas.

## Capacidades de linguagem ou competências linguísticas: afinal, o que *não* é o modelo didático?

Consoante Cristovão (2009, p. 321), as capacidades de linguagem são “um conjunto de operações que permitem a realização de determinada ação de linguagem” e são divididas em três tipos por Dolz e Schneuwly (2004). A capacidade de ação permite ao sujeito adaptar sua produção ao contexto de produção; a capacidade discursiva possibilita a escolha de estruturas e organização do texto, enquanto a capacidade linguístico-discursiva ocupa-se dos mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Elas são adquiridas por reprodução de modelos de práticas sociais disponíveis no ambiente e sua análise antes e durante a realização de uma sequência didática permite delimitar um espaço de trabalho a ser adotado nas intervenções didáticas.

Bronckart e Dolz (2004), por sua vez, definem as capacidades de linguagem por meio da diferenciação entre os termos “competência” e “capacidade”. Em um campo mais preciso, o termo “competência linguística” foi apresentado por Chomsky, em 1995, que, a partir de sua teoria sobre a faculdade da linguagem no cérebro humano, evidenciou a disposição para a linguagem como inata e universal, atribuindo a ela um caráter extremamente biológico. Dolz *et al.* (2017), ao retomarem os postulados epistemológicos que subjazem à introdução dessa noção na obra de Chomsky, demonstram como a extensão de seu uso para o domínio do discurso evidencia “[...] uma concepção unária e global de aquisição [...], mas também serve para caracterizar fenômenos de níveis muito diferentes, que não dependem da competência propriamente dita [...]” (Dolz *et al.*, 2017, p. 157).

O termo também foi utilizado por diversos linguistas como Hymes (1991 [1973] in Bronckart e Dolz, 2004), que, ao distorcer o principal ponto da teoria chomskiana, a origem biológica, inata da linguagem, afirma a existência de “competências de comunicação”, capacidades adaptativas e contextualizadas desenvolvidas por meio de alguma forma de aprendizagem. Seguindo essa distorção, o termo assume, ao voltar ao âmbito da análise do trabalho e da formação profissional, a significação de capacidades gerais e flexíveis que permitem a realização de diversas tarefas e a adaptação de decisões de ação.

Em suas definições mais atuais, “competência linguística” diz respeito, segundo Levy-Laboyer (1996 in Bronckart e Dolz, 2004, p. 36), a repertórios de comportamentos eficazes para pessoas em uma situação dada; para Tardiff (1994 in Bronckart e Dolz, 2004, p. 36) a um sistema de conhecimentos organizados para resolução de problemas; para Le Boterf (1994 in Bronckart e Dolz, 2004, p. 36) ao saber como agir; para Toupin (1995 in Bronckart e Dolz, 2004, p. 36) à capacidade de selecionar e reunir, em um todo aplicado à determinada situação, saberes e atitudes. De acordo com essas definições,

[...] as competências são imputadas (e explicadas por) ‘formatos’ cujo elemento estruturador é de ordem sociológica (‘forças simbólicas’, ‘hábitos’) ou propriedades simbólicas dos indivíduos. Nesse último caso, essas propriedades podem indicar comportamentos, conhecimentos, atitudes ou *savoir-faire*, bem como capacidades transversais, agrupamentos de diversas dimensões do funcionamento humano ou generalizações, de fato, metacognitivas. Por fim, essas competências podem também transmutar-se em objetivos de ensino (Perrenoud, 1999b) e em capacidades exigidas dos professores (Perrenoud, 1999a) (Bronckart e Dolz, 2004, p. 36-37).

A proposta defendida por Bronckart e Dolz (2004, p. 38) reafirma a característica democrática e igualitária dos processos de educação/formação, permitindo que todos se insiram nas redes de atividades coletivas, o que incita a aprendizagem do domínio de aprendizagens gerais (principalmente a de linguagem) no nível básico e de mais específicas nos níveis superiores. Esse domínio permite a compreensão e aprendizagem dos saberes ligados às práticas sociais. Atualmente, a incompletude dos conhecimentos científicos, a diversidade dos regimes do saber e seus mecanismos de valorização social exigem a utilização de registros de saberes diferentes para a criação de um projeto didático coerente e o confronto dos aprendizes com os julgamentos sociais para sua participação neles de forma crítica. Assim, o principal objetivo da didática contemporânea é analisar nas situações concretas as formas de ensino que tornam mais eficazes a apropriação de conhecimento pelos aprendizes.

Logo, o trabalho proposto pelos autores é baseado na preexistência de uma atividade coletiva concretizada por gêneros textuais em diferentes situações. Assim, a finalidade do ensino de línguas é, para Bronckart e Dolz, o domínio de gêneros como “instrumentos de adaptação e participação na vida social/comunicativa, e as aprendizagens ligadas a sintaxe ou léxico representariam *apoio técnico* para essa finalidade global” (Bronckart e Dolz, 2004, p. 39, grifos do autor). A partir disso, os autores defendem os princípios e elementos já apresentados neste trabalho para a efetivação desse ensino.

Por esses meios, os autores apresentam o termo, segundo eles, mais adequado para utilização: “capacidade”. Bronckart e Dolz (2004) explicitam que a escolha dos objetos e dos propósitos de ensino não se realiza em função das “propriedades” solicitadas a um aluno para que se adapte ao caráter flutuante das situações de trabalho, mas sim em função de uma análise dos conhecimentos práticos requeridos para participar plenamente na vida social e comunicativa. A noção de “capacidade” está ligada a uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes só são inferidas a partir das ações que realizam, mediante um processo constante de avaliação social, enquanto a noção de “competência” carrega consigo conotações que evidenciam a inaticidade, remetendo tanto a uma “[...] capacidade genética, quanto

a uma construção sócio-histórica misteriosamente interiorizada” (Dolz *et al.*, 2017, p. 160).

Por conseguinte, como já foi anteriormente citado, o modelo didático de gêneros textuais busca colaborar, por meio do desenvolvimento dos procedimentos da sequência didática, com o desenvolvimento de capacidades linguageiras.

O método das sequências didáticas foi criticado por alguns professores em projeto mencionado por De Pietro e Schneuwly (2014) por levar a práticas linguageiras rígidas e estereotipadas. Como tratam do ensino e, assim, de uma relação mantida com a metodologia, De Pietro e Schneuwly (2014, p. 69) concordam, em parte, com essas afirmações. E mencionam que, nesse contexto, o modelo didático, como fonte da sequência didática, é também afetado em seu status de modelo a imitar. Essa constatação é, segundo os autores, em parte verdadeira, pois as sequências guiam o aluno. O perigo da normalização é real, pois o processo é de aprendizagem sistemática de mecanismos da linguagem. Alertam, entretanto, essa fase estereotipada é apenas um estágio de transição que não é prejudicial quando não for excessiva, por isso, deve-se refletir sobre esse excesso, considerando as variações, mas sem chegar à antinorma ou ao extremamente relativo. Para isso, os modelos devem ter certo nível de generalização, sem negar a estruturação dos gêneros, que é explicitada na modelização, e deve também incluir as variações.

O desenvolvimento das capacidades linguageiras, como proposto até aqui, pode ser caracterizado, então, como algo muito mais amplo do que o mero domínio de estruturas. Esse desenvolvimento possibilita ao aluno a construção de uma consciência de linguagem sobre processos que são, normalmente, automáticos.

Ademais, como os gêneros textuais existentes são infinitos, torna-se impossível que todos sejam trabalhados em sala de aula. Aí está a importância de se trabalhar com as capacidades: não se ensina o gênero simplesmente pelo gênero, mas por suas contribuições para a construção do conhecimento e consciência linguística do aprendiz.

Logo, o ensino proposto pela perspectiva do interacionismo sociodiscursivo permite ao aluno agir sobre situações que estão além dos gêneros que foram especificamente trabalhados dentro da sala de aula, pois ele adquire, no processo, o conhecimento e a capacidade de articular diferentes características de determinado gênero a outras situações comunicativas.

Cristovão (2014, p. 8) afirma, baseada em Paulo Freire, que a educação deve “contribuir como instrumento para construir sentidos no e sobre o mundo”, e que esses sentidos são construídos nos diversos tipos de interação, nas quais há o envolvimento de mediação e diferentes procedimentos e instrumentos.

Como enfatizado por Souza e Bender (2014, p. 41), é imprescindível que o gênero escolhido tenha relação com a realidade social, política e econômica

escolar, com o objetivo de que se criem “pontes entre o mundo referencial e o mundo didático”, para proporcionar ao aluno um interesse e um conforto ideal para participar da transformação de seu conhecimento.

Dessa forma, de acordo com Cristovão (2014), o modelo didático contribui para essa construção de sentidos, funcionando como um instrumento como

[...] base de orientação para que a construção de sentidos possa se dar de forma informada a fim de, como propõe Freire (1993/2011), ‘compreender a cultura multiculturalmente’. Dito de outro modo, o modelo didático é um instrumento que pretende levantar as recorrências e as diferenças no funcionamento de modos de agir, possibilitando a construção de sentidos sustentados por capacidades de linguagem (Cristovão, 2014, p. 13).

## Considerações finais

Pode-se dizer que o modelo didático de gêneros textuais possibilita o levantamento das características ensináveis de um determinado gênero textual e, dessa forma, funciona como base de um processo de transposição didática, no qual se transformam os saberes em função de um objetivo: o ensino-aprendizagem de língua. É desse modelo que se originam as sequências didáticas criadas e/ou adaptadas a cada contexto de sala de aula que irão orientar o trabalho com os alunos. O modelo didático pode ser compreendido, dessa forma, como um “megainstrumento” de trabalho para o professor<sup>6</sup>, para auxiliá-lo nas atividades a serem desenvolvidas com os alunos e que irão proporcionar-lhes a capacidade de agir no mundo por meio de textos contextualizados e que são constituídos, historicamente, nas práticas sociais. Esse trabalho de construção de capacidades linguageiras permite que os aprendizes adquiram uma autonomia sobre o seu próprio uso da língua, mobilizando-as e adaptando-as, quando necessário, de acordo com a situação de interação em que se encontram.

## Referências

- ABREU-TARDELLI, L.S. *et al.* 2018. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: V.L. CRISTOVÃO (org.), *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 215-246.
- BRONCKART, J.-P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo, Educ.
- BRONCKART, J.-P. 2003. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, 11(1):49-69. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.11.1.49-69>
- BRONCKART, J.-P. 2005. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da Anpoll*, 19:231-256. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/467>. Acesso em: 16/08/2018.
- BRONCKART, J.-P.; DOLZ, J. 2004. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: J. DOLZ; E. OLLAGNIER (orgs.), *O enigma da competência na educação*. Porto Alegre, Artmed, p. 29-46.
- CRISTOVÃO, V.L.L. 2014. Prefácio. In: L. STUTZ (org.), *Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas, Pontes Editores, p. 7-15 (Coleção Educação e Linguagem).
- CRISTOVÃO, V.L.L. 2009. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 305-344.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. 2014. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: E.L. NASCIMENTO (org.), *Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino*. Campinas, Pontes Editores, p. 51-81.
- DOLZ, J.; GAGNON R.; DECÂNDIO, F.R. 2014. Uma disciplina emergente: didática de línguas. In: E.L. NASCIMENTO (org.), *Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino*. Campinas, Pontes Editores, p. 1-50.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; R. ROJO (trad., org.); G.S. CORDEIRO (trad., org.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. 2017. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, 1(28):156-173.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; R. ROJO (trad., org.); G.S. CORDEIRO (trad., org.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 41-70.
- MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2009. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: L.S. ABREU-TARDELLI; V.L.L. CRISTOVÃO (orgs.), *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, Mercado de Letras, p. 123-151.
- SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ; R. ROJO (trad., org.); G.S. CORDEIRO (trad., org.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 21-39.
- SOUZA, J.S.; BENDER, L.S. 2014. O modelo didático do gênero PSA e sua fundamentação teórica. In: L. STUTZ (org.), *Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas, Pontes Editores, p. 39-56. (Coleção Educação e Linguagem).
- STUTZ, L. 2014. Apresentação do PIBID Letras-Inglês. In: L. STUTZ (org.), *Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas, Pontes Editores, p. 17-29. (Coleção Educação e Linguagem).
- VYGOTSKY, L.S. 1991. Internalização das funções psicológicas superiores. In: L.S. VYGOTSKY, *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, p. 51-58.

Submetido: 20/09/2017

Aceito: 20/08/2018

<sup>6</sup> Como exemplificação de modelos didáticos de gêneros, sugerimos Stutz (2014).