

As noções de gêneros e tipologias textuais na BNCC e no Currículo de Pernambuco

The notions of genres and textual typologies in BNCC and the Pernambuco Curriculum

Lenilton Silva Junior

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

leniltonjunior@terra.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-8210-7650>

Roberta Varginha Ramos Caiado

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

roberta.caiado@unicap.br

<https://orcid.org/0000-0002-4444-774X>

RESUMO

Compreender gêneros textuais/discursivos como práticas sociais e ratificar a importância do trabalho com as tipologias textuais são caminhos possíveis para ressignificarmos o contato de estudantes com gêneros. Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre as noções de gêneros, bem como tipologias textuais expressas na Base nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). Os resultados revelam que tanto a BNCC quanto o Currículo de Pernambuco sinalizam a importância do trabalho com gêneros como formas de ação social. Todavia, não fica explícito o trabalho com as tipologias textuais. Logo, essa lacuna acaba por interferir diretamente na qualidade da formação dos estudantes para o pleno exercício de sua cidadania.

Palavras-chave: Gêneros; Tipologias textuais; BNCC; Currículo de Pernambuco.

ABSTRACT

Understanding textual/discursive genres as social practices and ratifying the importance of working with textual typologies are possible ways to re-signify students' contact with genres. Thus, this study aims to reflect on the notions of genres, as well as textual typologies expressed in the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018) and in the Pernambuco Curriculum (Pernambuco, 2023). The results reveal that both the BNCC and the Pernambuco Curriculum signal the importance of working with genres as forms of social action. However, the work with textual typologies is not explicit. Therefore, this gap ends up directly interfering in the quality of students' education for the full exercise of their citizenship.

Keywords: Genres; Textual typologies; BNCC; Pernambuco Curriculum.

INTRODUÇÃO

Os gêneros podem ser abordados de formas distintas, a depender da lente teórica adotada (Bezerra, 2017). A título de ilustração, podemos apresentar três conceitos sobre gêneros, a saber: Devitt (1993, p. 573) defende que o conceito de gênero seria a categoria segundo a qual é possível “unificar forma e conteúdo, situar o texto no contexto, equilibrar processo e produto, e fazer justiça tanto ao papel do indivíduo como ao da sociedade”. Por outro lado, Bakhtin (2016) nos diz que o uso da língua ocorre por meio de enunciados, que, por sua vez, refletem condições de produção específicas de cada campo de atuação social, apresentando conteúdo temático e estilo próprios, chamados gêneros do discurso. Finalmente, Bronckart (2007) afirma que textos são representações externas de processos cognitivos internos. Nessa direção, prefere a nomenclatura gênero textual, considerando que todo gênero possui uma arquitetura textual que deve ser conhecida pelos estudantes, para que seja possível alcançar determinado propósito comunicativo.

Nessa mesma direção, segundo Adam (2019), quando se fala em tipologias textuais, o foco está no construto composicional dos gêneros, que pode ajudar os estudantes não somente reconhecer o propósito comunicativo pretendido nos textos com os quais têm contato, como também saber produzi-los quando submetidos a uma situação de comunicação específica.

Tais conceitos são importantes no campo de estudos da linguagem, uma vez que compreender gêneros e ratificarmos a importância do trabalho com as tipologias textuais são caminhos possíveis para ressignificarmos o contato de estudantes com textos que participam de gêneros. Assim, o presente trabalho objetiva refletir sobre as noções de gênero, bem como das noções de tipologias textuais expressas na Base nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). De modo mais específico, pretendemos compreender o conceito de gênero, entender o que são tipos textuais e,

finalmente, analisar de que forma a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Brasil, 2018) aborda questões de gênero e tipologias textuais.

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir da constatação de que, em primeira análise, os documentos supracitados focalizam o trabalho com gêneros, mas não priorizam de igual modo o trabalho com tipologias textuais, o que afeta qualitativamente a formação cidadã dos estudantes, uma vez que ambas as dimensões do gênero são fatores preponderantes para a sua compreensão e o seu uso profícuo pelos falantes/escritores.

Para desenvolvermos este trabalho, recorreremos às contribuições de Bezerra (2017, 2022) sobre gêneros, bem como as contribuições de Adam (2019) e Cavalcanti e Brito *et al.* (2022) sobre tipologias textuais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória (Flick, 2007), que tem como *corpus* fragmentos da BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Brasil, 2018), bem como o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023) sobre gêneros e tipologias textuais, o que caracteriza nossa pesquisa como documental (Marcone; Lakatos, 2022), a partir dos quais procuraremos alcançar nosso objetivo geral.

Nosso trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discorreremos sobre as concepções de gênero. Em seguida, versamos sobre tipologias textuais. Na sequência do nosso trabalho, apresentamos o desenho metodológico adotado. Prosseguimos com a apresentação da seção análise e discussão dos dados e encerramos com a exposição das nossas considerações finais e referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de gênero

Conforme as diversas teorias de linguagem por nós conhecidas, o foco de estudo de gêneros pode ser uma ou outra faceta dos gêneros (Bezerra, 2017). Nessa direção, podemos identificar o uso do termo gênero textual ou gênero do discurso no campo de estudos da linguagem. Com base nessa problemática, apresentamos, a seguir, um quadro síntese com

algumas teorias de gênero, bem como a agenda de trabalho de cada uma delas e a forma de condução deste trabalho. Vejamos:

Quadro 1 – Algumas correntes de estudo de gêneros, seu foco e escopo

Corrente de estudos de gênero	Foco e escopo
Teoria dialógica	Bakhtin (2016) considera que o uso da língua ocorre por meio de enunciados, que refletem condições específicas e finalidades de cada campo de atuação social, não apenas pelo seu conteúdo temático, mas pelo estilo da linguagem e construção composicional. Logo, fica evidente que cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são chamados de gêneros do discurso. E, aqui, há que se considerar, ainda, a dimensão política, de poder, que se estabelece quando alguém enuncia para um interlocutor ideal. Bakhtin (2016) também apresenta duas categorias de gênero e as diferencia: os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos). Os gêneros primários são aqueles que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata, enquanto os gêneros discursivos secundários são aqueles que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (Bakhtin, 2016, p. 15). Incluem-se dentre os gêneros secundários romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie etc. Acrescente-se, ainda, que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta esferas de ação social, uma tentativa de agrupar atos de linguagem provenientes dos mais diversos campos de atuação social.
Interacionismo Sociodiscursivo	Bronckart (2007) defende que os textos que produzimos materializam processos internos do pensamento humano consciente, são orientados por uma dada motivação e visam determinados propósitos dentro de um dado sistema de cultura do qual determinados sujeitos fazem parte. Logo, o autor reconhece a necessidade do conhecimento pelo estudante do contexto de situação de uma determinada prática discursiva, com base em seus esquemas de ação, que, por sua vez, orientam o uso de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos. Bronckart (2007) elege como princípios balizadores de trabalho com textos uma base de orientação – o lugar social em que ocorre a interação, bem como os propósitos que orientam a ação de linguagem na atividade; a ação linguageira – a escolha do gênero, a sua ancoragem enunciativa e sua planificação, com especial enfoque nas sequências textuais/tipos textuais, e o processo de verbalização, ou seja, as operações de linearização da ação de linguagem. Então, os gêneros são “artefatos sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação e ao textualizar” (Matencio, 2007, p. 58). Desse modo, como é possível observar, e é sabido por nós o impacto dos estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) no currículo das escolas brasileiras, o ensino de Língua Portuguesa começou a ser realizado a partir de gêneros textuais, a partir da BNCC (Brasil, 2018). Assim, foram elencadas categorias didáticas de gênero, a saber: propósito comunicativo, características prototípicas, tipologia

	textual, esfera de comunicação, veículo de comunicação, participantes, linguagem, frequência de produção, sendo exploradas em situações didáticas que envolvam gêneros. Há que considerarmos, ainda, que, baseando-se nessas premissas, Dolz e Schneuwly (2004) propuseram o trabalho com Sequências Didáticas,¹ revolucionando a abordagem pedagógica de gêneros, pois esta era focada apenas no texto como pretexto para o ensino de gramática (Antunes, 2003). Logo, fica evidente na citação acima a pertinência do destaque para o direcionamento do desenvolvimento de habilidades a partir de campos de atuação social, sem indicação de seriação.² O que abre espaço para o trabalho com a diversidade de gêneros, estes organizados em campos de atuação social, e com o cuidado para que a realidade de ensino e aprendizagem de cada estudante em cada unidade escolar seja tratada de forma particular. Aliás, na BNCC (Brasil (2018), também se ratifica que, além do trabalho pedagógico com campos de atuação social, seja possível aos estudantes vivenciar práticas de linguagem em diferentes mídias, ou seja, veículos de comunicação,³ tendo em vista, principalmente, que o advento da tecnologia alargou as possibilidades de interação social e, com isso, surgiram também gêneros textuais digitais. Desta feita, vão sendo acionados diferentes dimensões de trabalho com gênero na perspectiva do agir social via texto.
Tradição anglófona	Na tradição anglófona, “gêneros do discurso” se opõe a “orgânicos” (no sentido de biológico), e não a textual, como sinaliza Schryer (1993, <i>apud</i> Bezerra, 2017); “gêneros textuais” se opõem a “práticas profissionais”, para diferenciar o estudo de gêneros focado na materialidade e na organização estrutural do texto do estudo de gêneros no contexto das práticas profissionais, como faz Bhatia (2010; 1993). Além disso, podemos afirmar que Miller (2011) ou, até mesmo, Bazerman (2011) consideram que a distinção entre “gênero social” e “gênero textual” é usada em oposição a gêneros orais ou gêneros em outros modos semióticos, e não em oposição a gênero discursivo. Diante do já exposto, Devitt (1993, p. 573) defende que o conceito de gênero seria a categoria segundo a qual é possível “unificar forma e conteúdo situar o texto no contexto, equilibrar processo e produto, e fazer justiça tanto ao papel do indivíduo como ao da sociedade”. Swales (1990), por sua vez, afirma que o gênero seria uma classe de eventos comunicativos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

¹ As sequências didáticas fornecem subsídios para a intervenção sistemática dos professores no processo de organização das aprendizagens e no processo de apropriação de gêneros em particular (Schneuwly; Dolz, 2004).

² Conferir trecho da BNCC (Brasil, 2018): “as habilidades desse componente, apresentadas adiante, também serão organizadas, como no Ensino Fundamental, *por campos de atuação social, sem indicação de seriação*. Essa decisão permite orientar possíveis progressões na definição anual dos currículos e propostas pedagógicas de cada escola (Brasil, 2018, p. 477, grifo nosso).

³ Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam *vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica)*, situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 477, grifo nosso).

Assim, é possível afirmar que as teorias francófonas de estudo de gêneros se apoiam na teoria dos gêneros do discurso, ou seja, Bakhtin e seu círculo (2016), enquanto outras correntes se apoiam na teoria de gêneros de texto, a exemplo do Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (2006). Interessa saber, ainda, que, do ponto de vista das tradições anglófonas, essa questão terminológica sequer é esclarecida pelos autores que comungam dessa teoria, visto que estes utilizam apenas gênero como termo corrente. Portanto, o uso do termo gêneros textuais diz respeito, segundo Marcuschi (2000, *apud* Bezerra, 2017, p. 22), a “aspectos constitutivos de natureza empírica, sejam intrínsecos ou extrínsecos à língua”, enquanto os gêneros discursivos dizem respeito a “algo realizado numa situação discursiva”. É por essa razão que Bezerra (2017) nos informa que o uso de nomenclaturas diferentes no trabalho com gêneros se deve aos interesses teóricos e aplicados de cada abordagem, bem como de cada pesquisa em particular.

Além do já exposto, convém destacar que o trabalho com a Língua Portuguesa, a partir da abordagem de gêneros, se tornou parte do cotidiano das escolas de Educação Básica desde que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) sinalizaram a importância dos gêneros como fator preponderante para o pleno exercício da cidadania dos estudantes. Entenda-se por pleno exercício da cidadania o direito dos estudantes de conhecer os diversos gêneros que são agenciados em diferentes comunidades discursivas e saber produzi-los para participar ativamente das decisões de interesse coletivo e, até mesmo, particular. Em outros termos, no documento, defende-se que o trabalho com gêneros é fator preponderante para a ação social em diversos campos de atuação social, vinculados ao enriquecimento cultural próprio, às práticas cidadãs, bem como ao trabalho e à continuação dos estudos (Brasil, 2018).

Entretanto, como sinaliza Bezerra (2017), desde aquela época, a impressão que se tinha era que os professores não tiveram tempo necessário para amadurecer o conceito em todas as suas implicações. Questionava-se, portanto: afinal, essa nova proposta de trabalho seria o mais do mesmo? O que efetivamente seria gênero? Qual é a diferença entre gênero e texto, gênero e suporte, gênero e domínio discursivo, gênero e forma/estrutura e gênero e tipo textual? Acreditamos que essas categorias teóricas ainda merecem especial atenção,

tendo em vista que, devido à essas lacunas conceituais, ainda há dificuldades de professores para mediar o conhecimento e a produção de gêneros no contexto escolar.

No que se refere a gênero e texto, podemos afirmar com Bezerra (2017) que o gênero não deve ser confundido com o texto que o materializa. Apenas o texto possui materialidade linguística. O gênero, conforme Bazerman (2005 *apud* Bezerra 2017, p. 37) é um “fenômeno de reconhecimento psicossocial”, ou seja, um acordo social. Quanto à dicotomia gênero e suporte, podemos afirmar que o suporte alberga diferentes gêneros. Em outros termos, o suporte é o veículo que porta gêneros bastante especializados, no dizer de Marcuschi (2003). Sobre gênero e domínio discursivo, interessa saber que o “domínio discursivo constitui muito mais uma ‘esfera da atividade humana’ [...] e indica instâncias discursivas [...]. Não abrange um gênero, mas dá origem a vários deles.” (Marcuschi, 2008, p. 155). Quanto ao gênero e forma/estrutura, convém destacarmos que os gêneros não possuem estrutura fixa, mas antes objetivos específicos em situações sociais particulares. Finalmente, quanto ao gênero e tipo textual, convém dizer que os tipos textuais são sequências subjacentes aos textos, e não um gênero. Segundo Marcuschi (2003, p. 17), os tipos “abrangem um número limitado de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”. Dedicaremos maior atenção a essa última categoria na seção seguinte, tendo em vista a relevância dela na presente investigação científica.

Tipologias textuais

Antes de qualquer coisa, lembremo-nos, pois, que desde o primeiro momento em que se começou a discutir sobre gêneros, também se problematizou a relação entre gêneros e tipos de textos (Bezerra, 2017). Em outros termos, essa já tinha sido uma problemática importante na discussão sobre gêneros e a melhor maneira de realizar a sua abordagem pedagógica. Na contemporaneidade, infelizmente, tal discussão ainda encontra ecos, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) não dá a esse objeto de conhecimento a atenção que ele merece ter, e esse desafio ressoa na organização dos currículos pelas secretarias de educação, conforme veremos na seção de análise de dados do presente trabalho.

Convém lembrar que, segundo Adam (2019), quando se fala em tipologias textuais, o foco está no construto composicional dos gêneros. Além disso, precisamos reiterar que, aqui, os termos “tipologias textuais”, “sequências textuais” e, ainda, “tipos textuais” são tomados como semanticamente equivalentes. Desta feita, Cavalcante e Brito *et al.* (2022) destacam que as sequências e textos de incitação à ação são unidades textuais relacionadas com sentido. Em outros termos, trata-se de proposições que podem se reunir em macroproposições. Desse modo é que são concebidos os tipos textuais.

Destaque-se, também, que, em um gênero específico, há sempre uma sequência dominante, o que inclusive se caracteriza como uma pista linguística para a identificação do propósito comunicativo pretendido com determinado texto. Vale lembrar, ainda, que, segundo os autores acima citados, sempre é possível verificar uma orientação argumentativa nos textos em menor ou maior grau.

Além do já exposto, convém afirmar que são cinco os tipos de texto por nós conhecidos: narração, argumentação, descrição, explicação e sequência dialogal (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022). A injunção é considerada por Cavalcante e Brito *et al.* (2022) como texto de incitação à ação.

A narração “consiste em um conjunto de acontecimentos que convergem para a construção de uma história”. Nesse contexto, “identifica-se um propósito geral de contar uma história, para o que recorremos a elementos como atores [...] e ações que se desenrolam no decorrer do tempo”. A narrativa “conta acontecimentos de interesse humano. As ações da narrativa são sempre encadeadas de maneira progressiva e promovem uma modificação de predicados em direção a um fim” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 209-210). Em outros termos, a narração pode ser caracterizada como um conjunto de proposições que contempla a situação inicial, a complicação, o clímax, a resolução, a situação final e a avaliação (moral) da história.

Por sua vez, a argumentação “demonstra como a tese que o locutor/enunciador quer sustentar é comprovável por meio de dados apresentados ou sugeridos nesse modo de organização” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 212). Acrescente-se que pontos de vista contrários podem estar manifestados na sequência argumentativa, formando uma macroproposição contra-argumentativa, ou apenas estar nos implícitos” (Cavalcante; Brito

et al., 2022, p. 213). Logo, na argumentação, defende-se uma tese com base em dados comprobatórios. Nesse contexto, parte-se das premissas, apresentam-se os argumentos e/ou contra-argumentos e chega-se a uma conclusão com base neles.

Já na descrição, “há sempre o desdobramento de um ponto de vista sobre o objeto descrito” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 219). Em outros termos, a descrição tem como função enumerar partes, propriedades ou ações. Pode ocorrer por tematização (nomear um referente e atribuir-lhe uma predicação) ou por reformulação (reformular uma designação inicial ou uma propriedade do referente), por operações de aspectualização (dividir o todo em partes ou eleger as propriedades do todo a serem focalizadas), relação (estabelecer relação de contiguidade temporal ou espacial e de relação por analogia), ou, ainda, expansão por subtematização (ao se descrever um objeto de discurso, um outro objeto passa a ser ponto de partida para um novo procedimento de aspectualização ou de qualificação do todo ou de suas partes).

A explicação responde “por que ou como algo se dá” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 219). Parte-se, portanto, de uma esquematização inicial, seguindo para a apresentação do problema, explicação e ratificação/ avaliação.

A sequência dialogal é sempre desenvolvida por dois falantes. É válido ressaltar que ela é geralmente constituída por trocas de turnos de fala, e pode ser de dois tipos: sequências fáticas de abertura e de término de uma interação, e as transacionais, que concentram as demais trocas de turno no texto (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022).

Finalmente, a injunção é compreendida como texto de incitação à ação, uma vez que sua finalidade é “estimular e orientar o leitor a realizar determinada ação” (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 241). Exemplo disso são os conselhos, horóscopos, guias de viagem, manuais de instrução e receitas culinárias. Destaque-se que alguns textos de incitação à ação:

se inclinam mais para a injunção (aconselhamento) enquanto outros se voltam para a tentativa de guiar, de reger as ações do interlocutor, de modo que ele alcance um resultado final (estes são os mais claramente procedimentais, como os manuais de instrução) (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022, p. 241).

Na tentativa de tornar mais evidente o papel das sequências textuais na definição do propósito comunicativo de determinados gêneros, oferecemos, a seguir, um quadro síntese

com as sequências textuais e sua predominância em determinados gêneros, a título de ilustração. Vejamos:

Quadro 2 – Sequências textuais e alguns gêneros em que predominam

Sequências textuais	Gêneros em que predominam
Narrativa	Romance, novela, conto, crônica, biografia, autobiografia
Descritiva	Cardápio, relato descritivo
Expositiva	Texto didático, palestra, notícia
Argumentativa	Carta aberta, tese, artigo científico, texto dissertativo-argumentativo
Dialogal	Diálogo (formal ou informal)
Injuntiva ou textos de incitação à ação	conselhos, horóscopos, guias de viagem, manuais de instrução e receitas culinárias.

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de Cavalcante e Brito *et al.* (2022, p. 201-268).

Portanto, fica evidente que o estudo das tipologias, tipos textuais ou, ainda, sequências textuais é profícuo e necessário de ser explorado pelos estudantes, para que estes possam não somente reconhecer o propósito comunicativo pretendido nos textos com os quais têm contato como também saber produzi-los quando submetidos a uma situação de comunicação específica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza exploratória (Flick, 2007), que tem como *corpus* fragmentos do texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023), mais especificamente o Organizador Curricular por Bimestre da Formação Geral Básica (FGB) – Língua Portuguesa do Ensino Médio (1º ano, 2º ano, 3º ano), documentos a partir dos quais refletiremos sobre como as noções de gênero, bem como noções de tipologias textuais são expressas e qual o impacto delas no conhecimento, na produção textual e, sobretudo, na formação cidadã dos estudantes. Entenda-se por formação cidadã o reconhecimento pelo estudante dos direitos e deveres sociais que lhe assistem, o que perpassa a participação ativa na tomada de decisões de interesse coletivo por meio de gêneros.

Interessa saber que a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. 9). Logo, intentamos compreender o conceito de gênero, entender o que são tipos textuais e, finalmente, analisar de que forma a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (Brasil, 2018) aborda questões de gênero e tipologias textuais, vislumbrando se o modo como este trabalho está sendo conduzido afeta a formação cidadã dos estudantes.

Do mesmo modo, entende-se por pesquisa exploratória o “estudo preliminar voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” (Lodico; Spaulding; Voegtler, 2006, p. 26). Nesta direção, acreditamos ser urgente refletir sobre a agenda dos gêneros e das tipologias textuais, tendo em vista a importância de ambas as categorias no processo de mediação do conhecimento e produção de gêneros no contexto escolar.

Vale ressaltar, ainda, nossa opção pela realização de uma pesquisa bibliográfica, visto que ela tem como objetivo “contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado” (Paiva, 2019b, p. 59-60). Destaque-se, ainda, que “ela vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas. [...] o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário” (Paiva, 2019b, p. 60). Logo, fica evidente nosso desejo de não somente identificar o que a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023) abordam sobre gêneros e tipologias textuais, mas problematizar essa abordagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados coletados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), bem como no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). Salientamos que nosso foco de análise é a abordagem da categoria gênero e da categoria tipologia textual em ambos os documentos, entendendo que a BNCC é o documento que orienta a construção dos currículos a nível de secretarias, e que o currículo organizado por cada uma delas é o documento segundo o qual cada docente irá planejar suas aulas que

certamente impactarão na formação cidadã dos estudantes de cada rede de ensino e de cada unidade escolar a qual fazem parte. Interessa saber, ainda, que, devido à curta extensão desse trabalho, nos deteremos à análise de apenas um bimestre e uma série/ ano escolar: o 1º ano do Ensino Médio. Acreditamos que esta amostra é suficiente para identificar como se dá o trabalho com gêneros e tipologias textuais e certamente tecer reflexões sobre o impacto dessa modelagem do currículo na formação dos estudantes.

No que se refere à apreciação do que diz a BNCC (Brasil, 2018), apresentamos as considerações do documento perseguindo as seguintes categorias: *uma possível abordagem de tipologias textuais e a abordagem de gêneros*. Todavia, inicialmente, achamos conveniente destacar em nossa análise de que forma é concebida a proposição da BNCC para a área de Linguagens e suas tecnologias no contexto do Ensino Médio (Brasil, 2018). Vejamos:

No Ensino Médio, os jovens [...] Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos culturais e sociais diversos.

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. [...]

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 473).

Assim, com base nesse documento, é possível observar a pertinência do Ensino Médio como fase em que o jovem vivencia de forma mais intensa a construção de conhecimentos, tendo em vista que ela será fator preponderante para a entrada desse sujeito no mercado de trabalho e para sua própria qualidade de vida, refletindo valores sociais que serão exigidos logo que concluir esse ciclo. Reitera-se, também, o destaque para a participação na vida pública e na produção cultural, bem como a projeção desses sujeitos como produtores de cultura, além de práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. Acrescente-se, ainda, a ênfase na responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens que são objeto de seus diferentes componentes.

Portanto, fica evidente que aos estudantes é preciso fornecer subsídios teórico-práticos para efetiva participação cidadã, o que, mesmo que indiretamente, como sabemos, aciona a necessidade do conhecimento e da manipulação de textos que participam de gêneros com propósitos comunicativos diferentes e, deste mesmo modo, com características prototípicas específicas, porque não há ação social sem ser via texto (Bazerman, 2006). Da mesma maneira, não há como conceber um texto sem vislumbrar o papel das tipologias textuais na definição do propósito pretendido com o texto e na construção da arquitetura textual (Bronckart, 1999).

É válido destacar, ainda, que, em virtude do Novo Ensino Médio,⁴ a proposta de ensino e aprendizagem na área de Linguagens é planejada de forma integrada na BNCC (Brasil, 2018), de modo que é possível verificar uma articulação entre Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, o que ratifica, ainda mais, a necessidade de os estudantes saberem como receptionar e produzir textos de maneira a atingir os objetivos desejados por eles.

Uma possível abordagem de tipologias textuais?

A BNCC (Brasil, 2018), ao explorar ainda mais a dimensão da ação social, menciona, ainda que de forma indireta, o papel das tipologias textuais. Vejamos: “Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, *por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum* (Brasil, 2018, p. 477, grifo nosso). A partir do já exposto, é possível afirmarmos que a menção, ainda que não explícita à sequência argumentativa, é o reconhecimento da importância dessa tipologia textual. E, considerando que o trabalho com tipologias se dá também por contraste, coloca-se em relevo, ainda que de forma implícita, o papel das demais sequências.

⁴ O Novo Ensino Médio propõe uma reformulação no currículo, de modo que a escola consiga auxiliar o estudante no seu Projeto de Vida e no desenvolvimento do protagonismo juvenil, com a proposta de conferir os mesmos direitos de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros, bem como mais horas de estudo em todas as escolas brasileiras, além de mais matrículas em tempo integral. Desse modo, dá-se mais tempo para aprender componentes essenciais à formação cidadã dos estudantes, além de proporcionar o aprofundamento de conhecimentos de interesse dos estudantes.

Gênero textual/discursivo?

Nessa altura da nossa discussão, cabe ressaltarmos, também, a preocupação com a exploração das duas dimensões do gênero: o texto e o discurso perpetuado através dele. Vejamos:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam *o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses* – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (Brasil, 2018, p. 478, grifo nosso).

Fica evidente, portanto, que os estudantes precisam conhecer as características estruturais do gênero objeto de estudo, mas também (re)conhecer e agir diante de discursos que perpetuam valores sociais com os quais comungam ou rejeitam. Todavia, ainda, não fica explícito o trabalho com as tipologias textuais, partindo da compreensão da sua relevância no estudo de gêneros.

Além do já exposto, interessa saber que a BNCC (Brasil, 2018) registra a plasticidade dos gêneros e as diferentes possibilidades de produção de significado e, portanto, modos de ser/ estar no mundo com seus pares, o que Paveau (2020) concebe como hipertextualidade e esrileitura⁵. Vejamos:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. *Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transforma as próprias mídias e seus usos e potencializa novas possibilidades de construção de sentidos* (Brasil, 2018, p. 479, grifo nosso).

⁵ Para Paveau (2020), o texto digital pode ser compreendido tanto como aquele que se dá a ler, quanto aquele que se dá a manipular. Desta feita, é possível afirmar que os enunciados se relacionam em contexto hipertextual; que pode haver uma ligação dinâmica de fragmentos, e que é possível haver a coconstrução de sentidos pelo usuário, num gesto de leitura e escrita.

Portanto, é salutar ressaltar que o trabalho com gêneros e tipologias textuais se torna uma máxima a ser defendida especialmente no contexto do Ensino Médio, uma vez que, sem esse subsídio teórico-prático, o exercício autônomo da cidadania por parte do estudante torna-se dificultoso.

E, ainda na discussão sobre gêneros, há que considerarmos quem são os participantes de cada situação comunicativa mediada por determinado gênero e quais estratégias de engajamento são acionadas para alcançar o propósito comunicativo pretendido com o gênero. Assim, não podemos deixar de mencionar que a tecnologia trouxe consigo a possibilidade de gerar ainda mais engajamento nas interações, bem como novos modos de ler e escrever, o que sinaliza a urgência do letramento. Entenda-se por letramento “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Logo, ser letrado significa desenvolver e usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem. Isso fica muito nítido no fragmento: “Não só é possível para qualquer um redistribuir ou comentar notícias, artigos de opinião, postagens em vlogs, machinemas, AMVs e outros textos, mas também escrever ou performar e publicar textos e enunciados variados, o que potencializa a *participação*” (Brasil, 2018, p. 479, grifo nosso). Desta feita, é notável que, para participar de atos de linguagem, os estudantes precisam saber pelo menos o necessário para iniciar o seu projeto de dizer, mas isso perpassa a discussão sobre de que forma ocorre a mediação de gêneros e tipologias textuais especialmente no âmbito do Ensino Médio. Em outros termos, quais são as competências planejadas para o trabalho na área de linguagens? O que elas têm a ver com questões de gênero e tipologias textuais? Vejamos:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias [...].
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos [...].
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária [...].
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...].
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento [...].
6. Apreciar

esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais [...]. 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital [...] (Brasil, 2018, p. 481-482).

A análise da BNCC (Brasil, 2018) nos revela uma série de preocupações, como: discurso, multimodalidade, língua e identidade social, linguagem no contexto digital. O que ainda pode ter alguma relação com o trabalho com tipologias textuais pode ser a competência 1, que diz respeito à compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas sociais em diferentes mídias. Todavia, não observamos preocupação explícita com o trabalho com tipologias textuais.

Interessa saber que nem o desdobramento dessas competências em habilidades específicas de trabalho em Linguagem explicita essa preocupação. Além disso, uma análise da abordagem dessas categorias, gênero e tipologia textual, no contexto do ensino e aprendizagem da Unidade Curricular Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2018) nos revela que se pressupõe que algum tipo de conhecimento relacionado a gêneros tenha precedido a etapa do Ensino Médio desses escolares e espera-se que eles os dominem, tendo em vista que apenas cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos. Vejamos:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490, grifo nosso).

Logo, de forma sumária, a agenda de trabalho em Língua Portuguesa, parte das seguintes premissas: o discurso, que é uma das facetas do gênero; a consolidação e a ampliação do conhecimento de gêneros como formas de ação social; o aumento da complexidade dos textos lidos; as atividades de análise linguística; os multiletramentos e o letramento literário.

Destaque-se, ainda, que não há a determinação de série/ ano escolar em que serão vivenciados determinados objetos de conhecimento na BNCC (Brasil, 2018), tendo em vista as dificuldades de ensino e aprendizagem que podem ser diferentes de uma escola para outra. O que são feitas são apresentações de campos de atuação mais propensos a serem trabalhados,

tendo em vista que o Ensino Médio parte do que já foi construído na etapa anterior de ensino: o Ensino Fundamental. Vejamos, agora, como ficam organizados os campos de atuação:

Quadro 3 – Campos de atuação

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	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 jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 493).

A respeito da seleção dos conteúdos que constarão no currículo de cada rede de ensino, convém destacar que secretarias realizaram reuniões de consulta com profissionais da educação, a fim de produzir um organizador curricular, a exemplo da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. A partir de um olhar mais local para o currículo, que é de onde parte o fazer docente em Língua Portuguesa e de onde é possível tomar decisões, levando em conta o planejamento bimestral e o tempo pedagógico disponível para o desenvolvimento de competências e habilidades, podemos afirmar que explicitamente dá-se ênfase no Currículo de Pernambuco aos seguintes elementos: habilidades de área da BNCC, habilidades específicas dos componentes, objetos de conhecimento, eixos e campos de atuação social.

As habilidades, como sabemos, dizem respeito ao que se espera que, ao fim do processo de ensino e aprendizagem, o estudante tenha construído, numa perspectiva mais ampla da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Já as habilidades específicas dos componentes dizem respeito ao que especificamente é possível desenvolver nos estudantes na área de Língua Portuguesa. Os objetos de conhecimento são os conteúdos específicos. Os

eixos são as perspectivas de trabalho com esses objetos de conhecimento. Finalmente, campos de atuação social é uma expressão equivalente às esferas de ação social, conforme defende Bakhtin (2003).

A título de ilustração, vejamos o Currículo de Pernambuco para o 1º ano do Ensino Médio (I Bimestre):

Quadro 4 – Abordagem da categoria gênero e tipologia textual no eixo análise linguística/semiótica do Currículo de Pernambuco

LÍNGUA PORTUGUESA				
1º ANO				
I BIMESTRE				
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	EIXOS	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101LP01PE)- Analisar a estrutura e as especificidades de diferentes discursos das linguagens que circulam socialmente (artística, literária, jornalística, midiática etc.), considerando os aspectos constitutivos do gênero (linguísticos, semânticos e discursivos), a intencionalidade dos autores(as), as escolhas linguísticas, os aspectos multissemióticos e os efeitos de sentido.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. Recursos linguísticos, estilísticos, semióticos, multissemióticos e efeitos de sentido.	Análise linguística/ semiótica	CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO
	EM13LGG101LP04PE) - Identificar efeitos de humor ou ironia em diversos gêneros textuais, destacando aspectos relacionados à criticidade e à intencionalidade discursiva, no que se refere à construção da textualidade e suas marcas linguísticas.	Aspectos linguísticos, semânticos, visuais e discursivos responsáveis pelo humor e pela ironia.	Análise linguística/ semiótica	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Fonte: Pernambuco (2023, p. 2).

Então, a partir dos dados coletados, é possível afirmar que a forma como o Currículo do estado de Pernambuco foi planejada ainda deixa muitas incógnitas a respeito de como efetivamente o trabalho com os objetos de conhecimento deve ser realizado. E, partindo do trabalho com o eixo Análise linguística/semiótica, pretende-se “compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos” (Pernambuco, 2023, p. 2). Em outros termos, intenta-se investir no trabalho com a construção de sentidos em textos, sem haver a especificação deles *a priori*, tendo em vista o que orienta a BNCC (Brasil, 2018) sobre as peculiaridades de cada instituição de ensino, bem como as dificuldades de cada grupo-sala.

De modo mais específico, o objetivo é analisar a estrutura e as especificidades de diferentes discursos das linguagens que circulam socialmente (artística, literária, jornalística, midiática etc.), considerando os aspectos constitutivos do gênero (linguísticos, semânticos e discursivos), a intencionalidade dos autores (as), as escolhas linguísticas, os aspectos

multissemióticos e os efeitos de sentido. Desta feita, evidencia-se, mais uma vez, uma retomada das esferas de comunicação com a menção aos discursos/esferas de comunicação artística, literária etc. Todavia, não fica evidente o que necessariamente são os aspectos linguísticos, semânticos e discursivos a que o currículo faz referência. Seriam os aspectos linguísticos as características prototípicas dos gêneros? Quanto ao aspecto semântico, estaria sendo feito um convite à reflexão sobre como os sentidos são construídos/negociados via texto que participa de determinado gênero? Finalmente, quanto aos aspectos discursivos, estaria sendo feito um convite à reflexão sobre os discursos (ideologias) perpetuados via texto e de que forma estes discursos afetam a harmonia social?

É válido ressaltar que, na 2ª habilidade específica do componente Língua Portuguesa (Pernambuco, 2023), advoga-se por identificar os efeitos de humor ou ironia em diversos gêneros textuais, destacando aspectos relacionados à criticidade e à intencionalidade discursiva, no que se refere à construção da textualidade e suas marcas linguísticas. Nessa direção, a materialidade linguística do fragmento de texto acima, apesar de não explicitar isso na superfície textual, sugere a necessidade do trabalho com tipologias textuais, uma vez que o trabalho de análise linguística/ semiótica sobre os efeitos de humor ou ironia com enfoque na criticidade e intencionalidade discursiva, no que se refere à construção da textualidade e suas marcas linguísticas (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022), prescinde do conhecimento pelos estudantes sobre o que é uma sequência textual, em que é possível verificar criticidade, termo, por sua vez, equivalente semanticamente à argumentação. Portanto, esse conhecimento está associado à definição do propósito comunicativo pretendido com o gênero objeto de estudo, o que delinea a intencionalidade discursiva do texto. É por essa razão, inclusive, que foram definidas duas habilidades específicas para o componente Língua Portuguesa.

É possível vislumbrar, também, que os objetos de conhecimento definidos na coluna seguinte do Organizador Curricular (Pernambuco, 2023) dizem respeito justamente ao aspecto discursivo, quanto à sua produção e recepção pelos participantes dos atos comunicativos, bem como os aspectos linguísticos, semânticos e discursivos, responsáveis pela construção de sentidos no texto irônico e humorístico.

Chama-nos atenção, também, o fato de que, consoante às recomendações da BNCC (Brasil, 2018), sugere-se o eixo de ensino à nível do componente curricular específico e, para

não fazer prescrições sobre que gêneros trabalhar, são apresentados apenas os campos de atuação social, com destaque para campos específicos e que impactam diretamente a cotidiano dos cidadãos, a exemplo do campo jornalístico/midiático, bem como todos os campos de ação social, numa tentativa de ofertar a esses sujeitos a maior proximidade possível com a diversidade de gêneros que são agenciados como formas de ação social.

Interessa saber que, mediante a análise do restante do currículo planejado para o 1º bimestre de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, salvo exceção do trabalho com o eixo que envolve letramento literário ou leitura, foi possível vislumbrar a seguinte situação:

Quadro 5 – Abordagem da categoria gênero e tipologia textual no eixo oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica do Currículo de Pernambuco

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	(EM13LGG301LP26PE) - Produzir textos, individual e ou colaborativamente, em diferentes linguagens, tipologias, suportes, modalidades, considerando propósito comunicativo, interlocutores, especificidades linguísticas e estilísticas, suas formas e seus funcionamentos, para produção de sentidos em diferentes contextos.	Planejamento, produção, revisão e edição de textos (orais, escritos), considerando critérios discursivos e linguísticos. Critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição. Aspectos multissemióticos e efeitos de sentido.	Oralidade Produção Textual Análise linguística/semiótica	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG304LP32PE) - Produzir textos, predominantemente argumentativos, em diferentes modalidades, gêneros e suportes, visando ao desenvolvimento do senso crítico e à reflexão sobre a postura do cidadão, diante das realidades sociais e socioambientais, levando em conta as esferas locais, regionais e globais.	Produção de gêneros textuais da ordem do argumentar (artigo, dissertação argumentativa etc.). Especificidades do gênero e da tipologia. Estrutura formal e linguística. Recursos coesivos. Operadores argumentativos.	Produção textual	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

Fonte: Pernambuco (2023, p. 3).

Como é possível observar, quando o foco passa a ser um trabalho mais próximo das dimensões ensináveis de gênero, tendo em vista “os processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens [...] para produzir sentidos em diferentes contextos”, instiga-se o fazer discente com vistas a “produzir textos, individual ou colaborativamente, em diferentes linguagens, *tipologias, suportes, modalidades, considerando propósito comunicativo, interlocutores, especificidades linguísticas e estilísticas, suas formas e funcionamentos*, para produção de sentidos em diferentes contextos” (Pernambuco, 2023, p. 3, grifo nosso).

A partir do já exposto, é possível afirmarmos que, agora sim, é possível vislumbrar um trabalho mais efetivo tanto com gêneros (textuais/ discursivos) quanto com tipologias textuais. Com o conhecimento sobre gêneros, é possível que este sujeito conheça e produza

textos que são agenciados para a ação social em diferentes esferas comunicativas, exercendo de forma autônoma e reflexivo-crítica a sua cidadania.

Do mesmo modo, e como já dissemos anteriormente, o conhecimento das tipologias textuais pode ajudar os estudantes a identificar a ocorrência em maior proporção de uma sequência de proposições ou macroproposições (Cavalcante e Brito *et al.*, 2022) e, a partir destas pistas linguísticas, reconhecer o propósito comunicativo de determinado texto; compreender o que é suporte em detrimento da categoria gênero; entender qual modalidade da linguagem é mais adequada para determinada situação comunicativa, considerando também o contexto de produção do texto (quem fala, com quem fala, sobre o que fala, como fala).

Abre-se, dessa forma, espaço para uma agenda de trabalho legítima e coerente com o que se pretende fazer a partir do momento em que se optou, especialmente no Brasil, a ensinar Língua Portuguesa a partir de gêneros. Assim, é imperativo considerar, ainda, a importância do estudante ter acesso a esse tipo de conhecimento, porque a dimensão morfológica, sintática, semântica e, até mesmo, pragmática da língua, associada a uma abordagem de gênero, constitui o conhecimento que pode transformar realidades sociais distintas e, desse modo, as relações de poder socialmente estabelecidas, o que configura o trabalho com a oralidade, bem como com o letramento.

E, aqui, é válido ratificar que entendemos por oralidade uma “prática social interativa, com fins comunicativos, que se apresenta através de variados gêneros textuais materializados na realidade sonora.” (Costa-Maciel; Bilro, 2018, p. 4). Já o letramento diz respeito à apropriação de subsídios teórico-práticos relacionados à escrita, com a finalidade de desenvolver e usar a capacidade metalinguística em relação à própria linguagem (Kleiman, 1995). Ademais, o trabalho com as tipologias textuais é fator preponderante para verificação da coerência do gênero do ponto de vista de sua prototipicidade e o seu propósito comunicativo. E isso é explicitado na formulação da definição do objeto de conhecimento, que dá enfoque aos critérios de coerência.

A preocupação com o trabalho com gêneros para a ação social parece ser uma premissa defendida também na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023), pois a habilidade de área da BNCC prevê que o estudante seja capaz de

formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. Em outros termos, esse sujeito pode exercer efetivamente sua cidadania se puder conhecer e produzir textos, especialmente os da ordem do argumentar. Somente assim, será possível agir a nível local, regional ou, até mesmo global.

No Currículo, especificamente, é possível observar a sugestão e trabalho com alguns gêneros argumentativos, a exemplo do gênero artigo (que acreditamos ser artigo de opinião), dissertação argumentativa etc. Acreditamos que essa sugestão de trabalho é válida, uma vez que é possível mediar o conhecimento e a produção de gêneros, considerando, inclusive a proposta das constelações de gêneros (Araújo, 2021), segundo a qual, no trabalho com um gênero em específico, é possível conhecer outros gêneros que apresentam características comuns a ele, mas que possuem funções sociais distintas. Do mesmo modo, é salutar destacar a característica de espiral do currículo proposto, uma vez que, por exemplo, a abordagem de gêneros da ordem do argumentar não ocorre apenas no 1º ano do Ensino Médio. Ele é retomado nas outras séries/anos escolares, na tentativa de aperfeiçoar a experiência dos estudantes com ele, bem como no pretenso desejo de que estes sujeitos agenciem estes textos de forma cada vez melhor.

Destaque-se, mais uma vez, a sinalização explícita na coluna dos objetos de conhecimento da importância da abordagem do conhecimento das especificidades do gênero e da tipologia, especialmente. Esse entendimento corrobora à compreensão de que o conhecimento das tipologias de gêneros, além do conhecimento do propósito comunicativo do gênero, é fator preponderante para a construção da diferenciação do que é tipo textual e gênero textual, conforme apontado inclusive por Bezerra (2017), cuja falta de conhecimento do que seja uma categoria analítica ou outra pode gerar equívocos conceituais e, assim, prejudicar a performance linguística dos falantes/escritores.

Portanto, fica evidente que tanto a BNCC (Brasil, 2018) quanto o Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023) sinalizam a importância do trabalho com gêneros como formas de ação social. Todavia, no que se refere ao trabalho com as tipologias textuais, ainda há desafios, como as lacunas conceituais deixadas na redação do texto da BNCC, tendo em vista que não é explicitado como será executado o trabalho com a dimensão linguística de

gêneros. O mesmo ocorre na abordagem das tipologias a nível de currículo, visto que dá-se ênfase à efetiva participação cidadã, pelo viés do desenvolvimento de habilidades relacionadas à criticidade, mas, em contrapartida, não fica explícito o trabalho com as demais tipologias ou, ainda, como esse trabalho, se conduzido de forma bem articulada com as abordagens de gêneros, pode contribuir significativamente para a interpretação e produção de textos de variados gêneros que estão vinculados a campos de atuação social diferentes. No nosso entendimento, essas categorias são fatores preponderantes para o uso profícuo da linguagem pelos seus falantes/ escritores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, nosso objetivo foi refletir sobre as noções de gênero, bem como tipologias textuais expressas na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023). De modo mais específico, pretendemos compreender o conceito de gênero, entender o que são tipos textuais e, finalmente, analisar de que forma a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio aborda questões de gênero e tipologias textuais.

Nessa direção, foi possível compreender que os gêneros podem ser textuais ou discursivos, se considerarmos que há distintas formas de abordar teoricamente o mesmo objeto (Bezerra, 2017). Também foi possível entender que tipologias textuais são unidades textuais relacionadas com sentido. Em outros termos, trata-se de proposições que podem se reunir em macroproposições; que, em um gênero específico, há sempre uma sequência dominante, e que esse conhecimento é profícuo e necessário de ser explorado pelos estudantes, para que estes possam não somente reconhecer o propósito comunicativo pretendido nos textos com os quais têm contato como também saber produzi-los quando submetidos a uma situação de comunicação específica (Cavalcante; Brito *et al.*, 2022).

No que se refere à abordagem da categoria gênero e tipologias textuais na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2023), foi possível analisar que ambos os documentos sinalizam a importância do trabalho com gêneros como formas de ação social. Todavia, no que se refere ao trabalho com as tipologias textuais, não fica explícito como esse trabalho pode contribuir significativamente para a interpretação e produção de

textos de variados gêneros que estão vinculados a campos de atuação social diferentes. No nosso entendimento, essas categorias são fatores preponderantes para o uso profícuo da linguagem pelos seus falantes/ escritores.

Logo, acreditamos ser necessário explicitar a agenda de trabalho não só com os gêneros, mas com as tipologias textuais, a fim de apontar direcionamentos sobre como o conhecimento de uma categoria interfere na compreensão e produção de outros gêneros, tendo em vista que fazemos uso de textos para uma ação social específica que certamente provocará algum tipo de reação social.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. *Textos, tipos e protótipos*. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Júlio. *Constelação de gêneros: a construção de um conceito*. São Paulo: Parábola, 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BATHIA, Vijay Kumar. Accessibility of discursal data in critical genre analysis: international commercial arbitration practice. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v. 10, n. 3, p. 465-483, set./dez. 2010.

BATHIA, Vijay Kumar. *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman, 1993.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. Organização: Judith Chambliss Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles; MILLER, Carolyn R. *Gêneros textuais*. Recife: UFPE. (*Série Bate-Papo Acadêmico*).

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, Benedito Gomes. *O gênero como ele é (e como não é)*. São Paulo: Parábola, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 02 dez. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (*Série Ideias sobre Linguagem*).

BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. Tradução de Anna Rachel Machado. In: GUIMARÃES; Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (*Série Ideias sobre Linguagem*).

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva *et al.* *Linguística textual: conceitos e aplicações*. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BILRO, Fabrini Katrini da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. *EDUR, Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LvZJ8QpLLLwGV98ZfnSTw4K/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

DEVITT, Amy J. *Generalizing about genre: new conceptions of an old concept*. *College Composition and Communication*, v. 44, n. 4, p. 573-586, 1993.

FLICK, Uwe. *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2007.

KLEIMAN, Angela. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LODICO, Marguerite G.; SPAULDING, Dean T.; VOEGTLE, Katherine H. *Methods in educational research: from theory to practice*. São Francisco: Jossey-Bass, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, linguística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES; Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. (*Série Ideias sobre Linguagem*).

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019b.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 19, n.1, p. 67-85, jan. 2019.

PAVEAU, Marie-Anne. Discursos e links. Hipertextualidade, tecnodiscursividade, escreitura. Tradução de Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva et al. (Orgs.). *Texto, discurso e argumentação: traduções*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2020, p. 41-70.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco. *Organizador curricular por bimestre*. Formação geral básica (FGB) – Língua Portuguesa. Ensino Médio (1º ano, 2º ano, 3º ano). Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Organizador_Curricular_FBG_Lingua_Portuguesa.pdf. Acesso em: 07 dez. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SWALES, John. M. *Genre analysis: English in academic and researching settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Recebido em: 01/08/2024

Aceito em: 16/12/2024

Lenilton Silva Junior: Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNICAP) com bolsa PROSUC/CAPES - modalidade II. É mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco - PPGE/UPE. É Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco - UPE (2015) e Licenciado em Letras (Português e Inglês e suas respectivas literaturas) pela mesma instituição (2013). Atua como professor de Produção de Textos na EREM Professor Denival José Rodrigues de Melo - Itaquitinga-PE. Participa do grupo de pesquisa Gênero, texto e ensino, da Universidade Católica de Pernambuco (GETE/UNICAP), e do Centro de Estudos em Educação em Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE). É parecerista da Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade (Qualis A2), da Universidade de Brasília (UnB), bem como parecerista da Revista Formação, da Universidade de Pernambuco (UPE), e avaliador da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, da Universidade de Pernambuco (PROEC/UPE). Também é membro do Conselho Editorial da Revista do Bui, da Escola Cidadã Integral Severino Cabral, Campina Grande - PB. É sócio do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste - GELNE e da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Sistêmico-Funcional, Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Linguística de Texto, Argumentação e Gêneros Textuais/Discursivos.

Roberta Varginha Ramos Caiado: Doutora em Linguística Aplicada e professora da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP.