

O *continuum* entre texto, discurso e gênero em documentos oficiais: estudo inicial

Everton HENRIQUE 

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Sônia Virginia Martins PEREIRA 

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Kleber Aparecido da Silva (UnB)
- Brian Morgan (YU)
- Walkyria Monte Mor (USP)

AVALIADO POR

- Sandra Gattolin (UFSCar)
- Eduardo Moura (USP)

SOBRE OS AUTORES

- Everton Henrique Silva
Conceptualização, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.
- Sônia Virginia Martins Pereira
Conceptualização, Escrita – rascunho original, Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 20/11/2022
- Aceito: 15/12/2022
- Publicado: 31/12/2022

COMO CITAR

Henrique, E.; Pereira, S. V. M. (2022). O continuum entre texto, discurso e gênero em documentos oficiais: estudo inicial. *Revista da Abralín*, v. 21, n. 2, p. 479-500, 2022.

RESUMO

As teorias linguísticas não possuem reflexões lineares e estanques. Por isso, notamos pesquisas da linguística, sob determinados contextos sócio-históricos, que lançam olhares críticos para o que foi investigado acerca das práticas de linguagem e que direcionam a lupa para novos horizontes. Nesse sentido, a especificidade deste estudo é refletir sobre as entidades texto, gênero e discurso como um *continuum*, a partir de como esses fenômenos são concebidos teórica e metodologicamente em referenciais curriculares. Esses conceitos foram trabalhados sob estas bases: texto, a partir das discussões de Bakhtin (2016 [1952-1953]), Bezerra (2019) e Geraldi (1984); discurso, sob a ótica de Sobral (2010) e Fiorin (2018); e gêneros do discurso, através das reflexões de Araújo (2021), Bakhtin (2016 [1952-1953]), Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) e Pereira (2022). À luz de uma abordagem qualitativa, desenvolvemos os percursos teórico-metodológicos apropriados ao estudo exploratório da pesquisa documental, tendo como fontes primárias os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e a BNCC (2017-2018). É um estudo comparativo entre os dois documentos, pelo que representaram os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) no final da década de 1990 e pela atualização desse referencial na BNCC (2017-2018). Temos como considerações parciais que determinados conceitos, peculiares à visão pós-estruturalista de linguagem, emergiram nos documentos oficiais, não de forma coesa e relacional, num primeiro momento, e se consolidaram na Base, a qual defende a necessidade de um ensino de língua em que podemos notar,

em alguma medida, um *continuum* entre texto, discurso e gênero. Verificamos, portanto, que este estudo torna-se um convite para que repensemos as propostas curriculares do discurso oficial e os trajetos possíveis para o ensino da língua(gem), de modo que os fenômenos linguístico-discursivos sejam tomados em sua contiguidade.

ABSTRACT

The linguistic theories do not have linear and stagnant discussions. Therefore, we can notice linguistic researches in certain socio-historical context who attempt to cast critical glances at what has been said about language practices and direct the magnifying glass towards new horizons. In that regard, the specificity of this study is to reflect on the entities of text, genre and discourse as a *continuum*, from how this phenomenon is theoretically and methodologically conceived in curricular frameworks. These concepts were thought of as it follows: text, based on the discussions of Bakhtin (2016 [1952-1953]), Bezerra (2019) and Geraldi (1984); discourse on the optics of Sobral (2010) and Fiorin (2018), and speech genres, through the reflections of Araújo (2021), Bakhtin (2016 [1952-1953]), Kalantzis, Cope and Pinheiro (2020) and Pereira (2022). Based on a qualitative approach, we developed the theoretical-methodological guidelines appropriate to the exploratory study of documentary research, having as primary sources the PCN (BRAZIL, 1997; 1998; 2000) and the BNCC (2017-2018). It is a comparative study between these two documents, according to the PCN (BRAZIL, 1997; 1998; 2000) in the late 1990s and the updated version of this reference in the BNCC (2017-2018). We have got to the conclusion that some concepts, rare to the post-structuralist language point of view, have emerged from the official documents, not in a cohesive and relational way, at first moment, and consolidated themselves in the BNCC (2017-2018), which defends the need for language teaching in which we can notice the *continuum* between text, discourse and genre. We can verify, therefore, that this research becomes an invitation to rethink the curricular proposal of the official discourse and the possible routes for the teaching of the language, in a way that the linguistic-discursive phenomena are completed.

PALAVRAS-CHAVE

Continuum. Discurso oficial. Ensino da linguagem. Referenciais curriculares.

KEYWORDS

Continuum. Official speech. Language teaching. Curricular references.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

O estudo aborda as relações entre texto, discurso e gênero, discutindo como esses conceitos são aplicados teórica e metodologicamente para o ensino de língua portuguesa, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos curriculares oficiais. Esses conceitos foram trabalhados com base em autores e pesquisadores de áreas da análise dialógica do discurso, análise de gêneros e dos estudos dos multiletramentos. Sob uma abordagem qualitativa, foi desenvolvida uma pesquisa documental para análise dos referenciais curriculares citados. Os resultados da pesquisa apontam que, primeiramente nos PCN, os conceitos são apresentados como noções distintas e não relacionadas, sendo termos-conceitos consolidados na BNCC, de forma relacional, a qual defende a necessidade de um ensino de língua em que se pode notar, em alguma medida, interdependência entre texto, discurso e gênero. Esta pesquisa, portanto, torna-se um convite para que sejam reavaliadas as propostas curriculares do discurso oficial e os trajetos possíveis para o ensino da língua(gem) de maneira que os fenômenos linguístico-discursivos se completem.

Introdução

As teorias linguísticas não possuem reflexões lineares e estanques, assim como a ciência de forma geral. Nessa linha de pensamento, Kuhn (1996, p. 11) entende que em razão da revolução historiográfica no estudo da ciência, as investigações científicas têm “linhas que não chegam a ter um caráter cumulativo” e linear, uma crítica do ensaísta à intitulada “ciência normal”¹. Sob esse ângulo, as ciências “tentam mostrar o modo como aquela ciência mais antiga se integra em sua própria época” (KUHN, 1996, p. 11). Ainda que não seja o enfoque desta pesquisa realizar uma análise sócio-histórica exaustiva, o diálogo com esse conhecimento historiográfico torna-se importante à medida que temos uma vertente - linguística histórica - consolidada, que se direciona para “retrospectivas sobre as ciências da linguagem” (ALTMAN, 2012, p. 18), e o “clima de opinião” (KOERNER, 1984 *apud* ALTMAN, 2012, p. 22) que subjaz aos questionamentos suscitados por estudos da língua(gem)². Por isso,

¹ Em seu ensaio, Kuhn (1996) defende que, antes dessa revolução historiográfica, ainda incipiente na ciência, os pesquisadores tinham a tarefa de “superar” o que já tinha sido dito por outrem, não eram estudos visando à complementação e, conseqüentemente, ao enriquecimento de uma discussão. É um movimento que o ensaísta denomina de “ciência normal”, a qual se cristalizou no decorrer do tempo e está entrando em desuso atualmente.

² O “clima de opinião” pode ser compreendido como as reflexões teórico-metodológicas e o contexto sócio-histórico que respaldam os conhecimentos (KOERNER, 1984 *apud* ALTMAN, 2012).

notamos pesquisas da linguística oriundas de determinados contextos sócio-históricos que tentam lançar olhares críticos para conhecimentos sistematizados e direcionar a lupa sobre novos horizontes, reconhecendo saberes de referência como passíveis de reformulação.

Compreendendo questionamentos e reformulações como inerentes ao fazer acadêmico/científico e que impactam diretamente a formação e prática docente, não podemos desvincular o movimento de mudança epistemológica, apontado por Kuhn (1996) da relação teoria e prática, na educação básica. Cientes desse fator, Bezerra e Luna (2015) ratificam esse entrelaçamento entre teoria e prática docente, ao analisarem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e seus impactos no ensino de língua. Nesse trabalho, buscaram notar de que modo a concepção de língua(gem) como forma de interação, isto é, como uma atividade social e interacional, teoricamente, usada como base para os PCNEM, influencia os discursos dos docentes e serve de base para as suas práticas pedagógicas. Os pesquisadores verificaram que, embora a instituição de ensino e os professores neguem, pressupostos estruturalistas continuam sendo predominantes em suas ações docentes.

Assim, concluem que os PCNEM “ainda revelam indícios da perspectiva estrutural, sendo confusos quanto aos objetivos previstos para o ensino de língua materna” (BEZERRA; LUNA, 2015, p. 56). Compreendemos que o referido documento oficial apresenta lacunas quanto ao detalhamento de determinados conceitos, a exemplo de gêneros discursivos/textuais, o que pode acarretar inadequações no fazer docente, situação também descrita no referido trabalho. Entretanto, como o documento orientador para o trabalho docente em território brasileiro, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017-2018³, é de publicação posterior àquele estudo, urge uma atualização das contribuições e críticas feitas por Bezerra e Luna (2015).

Inicialmente projetada como uma lei curricular, por seu caráter prescritivo, com a ampla aderência por parte dos sistemas educacionais estaduais e municipais, a BNCC (2017-2018, p. 5) se constituiu como um currículo nacional, uma “referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas”. E, dentro dessa peculiaridade de referencial obrigatório, a parte do documento dedicada ao ensino de Língua Portuguesa (LP) revisita e amplia conceitos em ebulição, ancorados em teorias enunciativas e discursivas, apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados em 1997, 1998 e 2000, tais como texto, discurso, gênero, interação verbal, sujeito, entre outros, peculiares a estudos pós-estruturalistas.

Daí, a necessidade deste estudo traçar um quadro comparativo entre os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e a BNCC (2017-2018), uma vez que os Parâmetros claramente aderem a uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, na qual é dado enfoque a noções de texto, discurso e gênero como objetos de ensino de língua portuguesa. Ainda que aquele referencial não seja o atual documento oficial orientador do currículo, ele é a ancoragem da BNCC (2017-2018) em relação à adoção

³ Nesta pesquisa, utilizamos “2017-2018” à vista do fato de que, apesar da versão final do documento ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, todas as etapas do ensino básico, incluindo a do o médio, só foram incluídas no referencial curricular em 2018.

enunciativo-discursiva de língua(gem), com o refinamento teórico-metodológico que este último documento curricular apresenta⁴.

Tendo a Base como objeto de estudo, Batista (2018), ao tentar analisar o modo como a noção de prática social por meio da língua(gem) emerge e é defendida no referido documento oficial, se detém às propostas dos anos finais do ensino fundamental da BNCC, sob os olhares de Labov e Bakhtin. Sustentado em Bittencourt, ele defende que a BNCC é uma continuidade dos PCN e que o referencial curricular de ensino utiliza mais o termo gêneros discursivos, em vez de gêneros textuais, afastando-se, assim, da perspectiva tomada pelos PCN, com base em Schneuwly e Dolz. Também afirma, considerando os objetivos de uma habilidade proposta para o sexto e sétimo ano do ensino fundamental, que, “para o documento, os gêneros são tratados como objeto e o texto como unidade de trabalho” (BATISTA, 2018, p. 122).

Concordamos com o autor em relação à progressão entre os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e a BNCC (2017-2018), bem como no que se refere à utilização mais presente da noção de gêneros discursivos, o que aponta um distanciamento, e não uma exclusão, do documento oficial no que tange aos argumentos de Schneuwly e Dolz (2004). Discordamos, todavia, da ideia de que os gêneros são objeto e os textos, unidade de trabalho, principalmente porque o pesquisador chega a essa conclusão apenas analisando uma habilidade. Embora o texto seja o centro do ensino de LP, ele sempre⁵ pertence a um ou mais gêneros discursivos para a BNCC (2017-2018). À vista disso, ao priorizar a nomenclatura gêneros discursivos, podemos interpretar que o referencial dialoga com o pressuposto assinalado por Sobral (2012, p. 12), para quem “o discurso é mobilizado pelo gênero e mobiliza o texto”.

Em razão disso, entendemos que o texto, tanto oral quanto escrito, é muito mais um “objeto teórico de onde se originam e para onde convergem as disciplinas” (BAKHTIN, 2000 *apud* PEREIRA, 2021, p. 39) das ciências humanas, especialmente a de língua(gem), do que uma unidade restrita de trabalho, apesar de estarmos discorrendo sobre um norteador das práticas pedagógicas curriculares. Ele atravessa e é atravessado pelas condições genéricas e discursivas, sem “abrir mão” de suas especificidades. Em nenhum momento, tal afirmação nega a importância de um detalhamento das particularidades do texto num discurso oficial como o da Base, mas propõe e necessita de novos olhares sobre essa inter-relação, principalmente para com as produções textuais, discursivas e genéricas concebidas e produzidas dentro e para o ambiente multimodal.

Nesse sentido, a especificidade deste estudo é refletir sobre as entidades texto, gênero e discurso como um *continuum*, a partir de como esses fenômenos são concebidos teórica e metodologicamente em referenciais curriculares, respaldados pelas concepções teóricas emergentes, na década de 1990, e, no decorrer do tempo, consolidadas. Visando a um melhor detalhamento e à

⁴ Enfatizamos, também, que, por ser concebida e divulgada como um documento referencial para a construção de currículos, e não um currículo em si, a Base apresenta marcas contextuais de produção que a diferenciam dos Parâmetros, como a falta de citações diretas e referências. Por se pretender abranger a todo o território nacional e permitir que diferentes setores colaborassem, não foi possível aos redatores das várias versões da BNCC (2017-2018) tornarem explícitas suas posições teórico-metodológicas. Desse modo, a abordagem descritivista-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) feita neste estudo, comparando os dois documentos, considera essas marcas de produção de ambos os referenciais.

⁵ No decorrer do artigo, respaldados por Bezerra (2019), retomamos e criticamos essa ideia de “pertencimento”.

esquemática didática, os conceitos foram trabalhados do seguinte modo: texto, a partir das discussões de Bakhtin (2016 [1952-1953]), Bezerra (2019) e Geraldi (1984); discurso, sob a ótica de Sobral (2010) e Fiorin (2018); e gêneros do discurso, através das reflexões de Araújo (2021), Bakhtin (2016 [1952-1953]), Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) e Pereira (2022).

A fim de expor a ancoragem do estudo, este artigo apresenta a seguinte organização textual-discursiva: num primeiro momento, fundamentação teórica, acompanhada do percurso metodológico. Em seguida, nos resultados e análise de dados, esmiuçamos a forma como texto (subtópico 4.1), discurso (subtópico 4.2) e gêneros do discurso (subtópico 4.3) são concebidos e propostos nos Parâmetros e na Base. Por fim, os resultados apontam que determinados termos, peculiares à visão pós-estruturalista, emergiram nos documentos oficiais, não de forma coesa e coerente, num primeiro momento, e se consolidaram na Base, a qual defende a necessidade de um ensino de língua em que podemos notar um *continuum* entre texto, discurso e gênero. Verificamos, portanto, que este artigo torna-se um convite para que repensemos as propostas feitas pelo discurso oficial e os trajetos possíveis por meio da e com a língua(gem).

1. Aproximações e afastamentos conceituais

Bakhtin (2016 [1952-1953]) concebe os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados, que medeiam todas as práticas languageiras dos sujeitos em sociedade. Dentro dessa relativa estabilidade está o fato de que os gêneros se modificam a partir das ações sociais das pessoas por intermédio da língua(gem), visto que na heteroglossia dos gêneros, os enunciados, em seu dialogismo constitutivo, não podem ser desvinculados das questões contextuais, intencionais, interdiscursivas, entre outras, que lhes são próprias. Tendo isso em vista, com base em suas leituras das obras do filósofo russo, Pereira (2022, p. 108-109) assinala que os gêneros se constituem como “eventos cristalizados, congelados, em que suas formas são conteúdo familiar, estereotipado e não apenas regularidades linguísticas. São resquícios das ações e comportamentos passados modeladores de ações futuras”. Caso contrário, se não consideramos esses aspectos:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p. 16).

E, apesar de Bakhtin (2016 [1952-1953]) não almejar criar parâmetros de ensino em sua arquitetura teórica, as afirmações e contribuições dadas por ele têm influenciado a construção de discursos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas de professores, especialmente, no Brasil. A respeito disso, Bawarshi e Reiff (2013), ao realizarem um percurso investigativo acerca dos estudos de gênero, em nível mundial, trazem à tona a abordagem brasileira, que denominam “síntese brasileira”, por reunir as tradições linguística, retórica e sociológica operando igualmente com as tradições de estudo de gêneros francesa e suíça.

Quanto à abordagem pedagógica dos gêneros, Bawarshi e Reiff (2013) asseguram que o modelo educacional brasileiro para o ensino de gêneros estaria assentado na perspectiva suíça e no interacionismo sociodiscursivo, que influenciaram propostas curriculares e pedagogias de gêneros no país. Esse modelo brasileiro baseou-se na perspectiva teórica bakhtiniana, sintetizada em: (i) caracterização da esfera em que o gênero circula; (ii) estudo da sócio-história do desenvolvimento do gênero; (iii) caracterização do contexto de produção; (iv) análise do conteúdo temático; e (v) análise da construção composicional do gênero, tais como o estilo do gênero e o estilo do autor (FURLANETTO, 2009 *apud* BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 215). Daí a relevância de descrevermos e observarmos como conceitos do pensamento bakhtiniano emergem nos Parâmetros e se consolidam na Base ao considerarmos o aporte teórico-metodológico dado por Bakhtin ([1952-1953] 2016) e o Círculo à ciência linguística, assim como suas influências no ensino de gêneros no Brasil.

Ademais, norteado pelos estudos bakhtinianos, Sobral (2010, p. 9) critica a ideia de “intuição de gêneros”, defendendo que “ensinar gêneros é mostrar o que são e como funcionam os gêneros”. Assegura, nessa esteira de raciocínio, que, diferentemente de determinadas propostas, a teoria bakhtiniana é holística, pois variados elementos devem ser considerados num debruçamento sobre o enunciado. Juntamente com essa afirmação, Sobral (2010, p. 12) constrói o argumento de que “o discurso é mobilizado pelo gênero e mobiliza o texto”, tendo em vista que “o texto exhibe indícios (ou marcas) de gênero de modo imediato, mas não de maneira transparente, e a discursividade é assim uma mediação constitutiva entre gênero e texto” (SOBRAL, 2010, p. 12). Apoiados nessa conceituação ampla de mobilização entre texto, discurso e gênero, exploramos os Parâmetros e a Base e buscamos constatar se tal inter-relação, sintetizada na figura a seguir, é perceptível nos documentos.

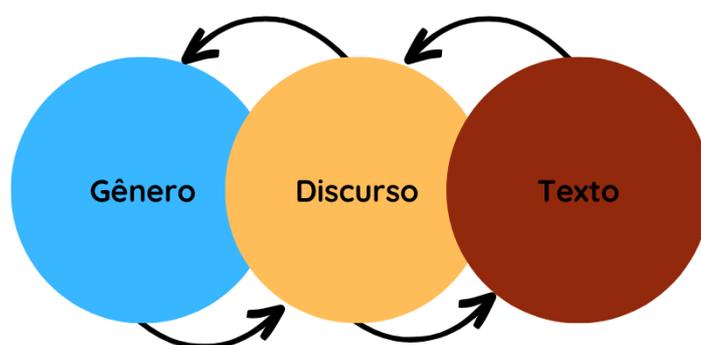


FIGURA 1 - *Continuum* entre texto, discurso e gênero.
Fonte: Elaborada pelos autores.

Outro pesquisador que instiga a necessidade de analisarmos os processos de entrelaçamento entre texto, gênero e discurso é Bezerra (2019). Segundo o linguista, professores da educação básica são as pessoas que mais lidam efetivamente com a noção de gênero. Conseqüentemente, vemos a importância de pesquisas que possibilitem e que respaldem novas óticas sobre o ensino de língua utilizando como

meio, não como finalidade, os gêneros. Além disso, ressalta que “não faz sentido tentar delimitar estudos que se dedicam aos gêneros ‘textuais’ de outros que se voltam para os gêneros ‘discursivos’. Ou o gênero é tudo isso simultaneamente, ou não é gênero” (BEZERRA, 2019, p. 301). Reiteramos esse pensamento e, nesta pesquisa, utilizamos mais recorrentemente gêneros discursivos, em razão da linha bakhtiniana seguida, não sob uma lupa delimitadora, porém ampla, num trajeto paralelo ao da mobilização evidenciada por Sobral (2010) e citada anteriormente, neste estudo.

Bezerra (2019) também dialoga com o pressuposto teórico-metodológico holístico tomado por nós, ao afirmar que “a ideia é que estudar gêneros apenas como texto ou apenas como discurso é criar um simulacro do gênero, numa atitude reducionista e insuficiente para explicar a complexidade do fenômeno”. Sob esta compreensão, este artigo se debruça sobre essa mobilização de aspectos e sentidos, entendida como um verdadeiro *continuum*. Uma influência mútua destacada por Marcuschi (2008), ao falar dos gêneros orais e escritos, mas que, nesse estudo, terá o *continuum* voltado à relação texto, discurso e gênero. Sendo assim, com apoio em Altman (2012), Bakhtin (2016 [1952-1953]), Bawarshi e Reiff (2013), Bezerra (2019), Marcuschi (2008), Pereira (2022) e Sobral (2010), analisamos e discutimos de que maneira as noções de texto, discurso e gênero se estabilizam nos PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e na BNCC (2017-2018) proporcionando um *continuum* entre essas concepções teórico-metodológicas.

2. Percurso metodológico

Este trabalho tem uma abordagem descritivista-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). A partir dessa abordagem, realizamos os encaminhamentos teórico-metodológicos apropriados ao estudo exploratório da pesquisa documental, tendo como fontes primárias os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) e a BNCC (2017-2018). Para uma melhor coleta e afunilamento dos dados, duas ferramentas tecnológicas foram majoritariamente utilizadas: *Google Drive* e *Google Docs*.

A primeira ferramenta serviu como local de armazenamento de todos os documentos observados e gerados no decorrer da pesquisa, iniciada em 2021 e finalizada em 2022. Ademais, permitiu uma interação síncrona e assíncrona entre pesquisador e pesquisadora-orientadora, por meio de comentários nos próprios arquivos, além de acréscimo de obras na pasta que compartilhavam, com o intuito de maior aprofundamento teórico. Destacamos, ainda, a opção dada pelo *Google Drive* ao usuário de escanear o arquivo selecionado e buscar passagens específicas. Exemplo disso pode ser visualizado na figura 2:

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes lingüísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região.

A funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato.

A língua, na sua atualização, representa e reflete a experiência em ação, as emoções, desejos, necessidades, a visão de mundo, valores, ponto de vista. A linguagem verbal é encontro e luta, é corpo a corpo que não admite passividade.

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal.

FIGURA 2 - Print da ferramenta de busca do Google Drive utilizada nos PCN.

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Com a possibilidade de explorarmos os documentos por intermédio de uma ferramenta tecnológica que fornece levantamento atualizado e preciso das ocorrências e em quais páginas estão determinados termos, o processo de pesquisa teve um tratamento minucioso. Analisamos como as noções são conceituadas e se as definições dialogam e/ou distanciam-se das questões defendidas pelos estudos da Linguística Aplicada (LA), Linguística Textual (LT), Análise de Gêneros (AG) e Análise Dialógica do Discurso (ADD) atualmente. Esses movimentos teórico-analíticos e comparativistas levaram a dados, dos quais foram selecionados os mais pertinentes ao objetivo deste trabalho. Através desse afinamento, por meio de recursos tecnológicos do Google Docs, classificamos e organizamos os resultados obtidos em quadros-síntese, que serão apresentados, a seguir, e que servirão como fio condutor para o tratamento analítico dos dados coletados.

A relevância deste estudo está diretamente entrelaçada ao papel da linguística e de suas áreas, como LA e LT, enquanto perspectivas que precisam ser recorrentemente atualizadas para a promoção de novas discussões à sociedade sobre o fenômeno da língua(gem). E, como estamos discutindo a respeito de noções teórico-metodológicas nos referenciais curriculares de ensino, a necessidade disso torna-se ainda maior, frente a conhecimentos que, aos poucos, ganharam espaço nos currículos, mas que, talvez, precisem ser melhor interpretados e, por conseguinte, não se fazem presentes nas aulas de LP. Portanto, esperamos que as ponderações tecidas aqui sejam caminhos possíveis para novas pesquisas.

3. Gênero, texto e discurso: teorias e reconfigurações didáticas

3.1 Noções de texto nos PCN e na BNCC

Conforme o que está posto no próprio documento, os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) foram elaborados a partir de debates pedagógicos acerca da situação do ensino da época e da necessidade de mudança de paradigma nas disciplinas. São, nessa afirmativa, um recurso para ser utilizado como base desde a elaboração de aulas até os projetos educativos e materiais didáticos. Quanto ao volume dedicado ao ensino de LP, dos anos iniciais do ensino fundamental, é explicitado que o ensino e a aprendizagem de LP se formam como resultantes da articulação entre três variáveis - (i) o aluno, entendido como o sujeito da ação de aprender que age sobre o objeto de conhecimento; (ii) o objeto de conhecimento, que é a LP, tal como os discentes falam e escrevem fora da escola, “a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente”; e (iii) o ensino, “concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 25).

A respeito da parte dedicada ao “texto como unidade de ensino”, os Parâmetros defendem que, para o aluno aprender a produzir e interpretar textos, “não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva” (BRASIL, 1997, p. 29). O interesse em ressaltar tal pauta se explica pela tradição gramatical no ensino-aprendizagem de português, impedimento que gera “o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais” (ANTUNES, 2003, p. 16). Desse modo, ao se voltarem para essa problemática, como documentos oficiais que contribuem e legitimam horizontes aos docentes e discentes, os PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000) tentam abarcar conceitos teórico-metodológicos mais amplos, como “discurso” e “gêneros”, emergentes após a perspectiva enunciativo-discursiva ganhar mais força nas pesquisas e na prática pedagógica de língua, a partir da década de 1970 (SILVA, 2019). Essa tentativa, detalharemos e discutiremos em outro subtópico deste artigo.

A BNCC (2017-2018), por sua vez, retoma noções de teorias linguísticas e argumentos incipientes relacionados a essas teorias, nos Parâmetros. Segundo o próprio referencial curricular de ensino, ele não resolveria todos os problemas educacionais. Contudo, pode servir como ponto de partida para a resolução dos impasses presentes na educação, sobretudo se consideramos seu caráter de continuidade dos discursos oficiais anteriores. Embora seja dividida por disciplinas, a exemplo da LP, e competências específicas, com suas respectivas habilidades para cada área, a Base procura ir além de limitações restritivas e alcança um componente curricular maleável que defende uma construção de saberes, no decorrer de toda formação escolar do alunado. No que tange às habilidades, no ensino de LP, estritamente, temos que elas:

[...] não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada

campo [...], serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão” (BRASIL, 2017-2018, p. 75).

Por conseguinte, esferas e textos relacionados a gêneros mais complexos, o que Bakhtin (2016 [1952-1953]) e o Círculo denominam de gêneros secundários, são trabalhados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Salientamos, não obstante, que a distinção entre gêneros primários e secundários, na perspectiva bakhtiniana, não é valorativa, visto que não há a ideia, por exemplo, de que gêneros orais são inferiores aos escritos. É uma categoria de análise que visa a permitir um estudo profícuo das transmutações pelas quais os gêneros passam (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]; ARAÚJO, 2010, 2021). Dessa maneira, notamos uma Base dinâmica e respaldada por discussões atuais. Nesse momento, uma vez que compreendemos as arquiteturas e os principais movimentos feitos pelos PCN e pela BNCC, seguimos à análise de como tais referenciais entendem e abordam as noções de texto:

TERMO	PCN ENSINO FUNDAMENTAL - LP (BRASIL, 1997)	PCN ENSINO FUNDAMENTAL - LP (BRASIL, 2000)	BNCC (2017-2018)
Texto	É o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. Ele só é possível quando pode ser compreendido como unidade significativa global, possui textualidade e se organiza dentro de um determinado gênero. Sem isso, seria apenas um amontoado aleatório de enunciados (p. 23).	Abordado como uma unidade básica da linguagem verbal, compreendido como a fala e o discurso que se produz e a função comunicativa. Só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem (p. 18).	Centro no ensino de LP, sempre pertencendo a um gênero discursivo que circula na sociedade. Aborda-se um realidade em que não só existem gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas ações de produção, configuração, disponibilização, replicação e interação. Por isso, o usuário também é um designer de textos (p. 68-70).

QUADRO 1 - Síntese das noções de texto nos PCN (BRASIL, 1997; 2000)⁶ e na BNCC (2017-2018).

Fonte: PCN (BRASIL, 1997; 2000) e BNCC (2017-2018).

Primeiramente, nos PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 23) de LP, percebemos a ideia de que o texto é um “todo significativo e acabado”. Tal afirmação converge com o pensamento de Bakhtin (2016 [1952-1953]) à medida que toda unidade da língua, ao fazer parte de um projeto enunciativo e, conseqüentemente, passar a ser texto (ou, nos termos bakhtinianos, enunciado), é embebido de sentidos situados, em diálogo com uma cadeia discursiva infindável. Em tais condições conceituais, podemos dizer que o documento abarca determinadas noções do filósofo russo e seu Círculo.

⁶ Visto que os PCN de 1998 utilizam muitas noções de 1997, decidimos, no aforilamento desta pesquisa, trazer a primeira versão como fundamento da segunda. Sob esse ângulo, a partir de agora, as interpretações feitas acerca dos Parâmetros de 1997 podem ser estendidas ao documento de 1998.

Entretanto, ao defenderem que, caso não tenha aquelas características, o texto “não passa de um amontoado aleatório de enunciados” (BRASIL, 1997, p. 23), os Parâmetros demonstram certos equívocos, se considerarmos a forma como tais conceitos são concebidos hoje, pois o enunciado nunca é um amontoado aleatório. No pensamento dialógico, ele possui três peculiaridades basilares - (i) alternância dos sujeitos do discurso; (ii) conclusibilidade específica; e (iii) formas estáveis de gêneros, isto é, de enunciados. Nessa direção de percepção, um texto sem objetivo, como um “amontoado aleatório de enunciados” (BRASIL, 1997, p. 23), se torna impossível, visto que, por meio de enunciados, sempre coproduzimos sentidos direcionados, mesmo que sejam para nós mesmos. Nossos discursos se valem das produções textual-discursivas anteriores e que ainda virão, já que enunciamos tendo como horizonte uma arquitetura do que provavelmente virá como resposta ativa.

Além disso, numa nota de rodapé para explicar o que concebe por coesão, elemento essencial ao texto, segundo os PCN (BRASIL, 1997), o referencial curricular de ensino afirma que “diz respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto” (BRASIL, 1997, p. 23). Contudo, o termo *sentença*, entendido também como oração, estaria muito próximo à análise sintática e aos exercícios de classificação gramatical, o que afastaria, em certa medida, o conceito de texto do que os estudos bakhtinianos concebem por enunciado:

Enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os aspectos pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relação imediata com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 33).

Dentro do que os Parâmetros buscam adotar ao defender que o texto é um “todo significativo e acabado” (BRASIL, 1997, p. 23), a noção de enunciado, exposta no pensamento bakhtiniano, seria a mais adequada. Daí, observamos a ebulição de conceitos que, com direcionamentos teórico-metodológicos novos, explicitam certa oscilação no discurso oficial. Isso pode ser interpretado como interpretações conceituais diferentes entre posições e referenciais teórico-metodológicos dos autores comprometidos na produção do documento com aspectos do desenvolvimento e discussões sobre práticas de letramento e análise linguística. Como efeito, há uma considerável confusão sobre noções do que é texto que (des)nor-teia o(a) professor(a), interlocutor presumido das diretrizes postas.

O próximo documento a ser observado, PCN (BRASIL, 2000, p. 18) do ensino médio de LP, assinala que o texto, como unidade básica da linguagem verbal, “marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos”. O documento, com isso, se respalda numa concepção sociointeracionista de língua(gem), indo, em consequência, para além da ideia de língua(gem) como expressão do pensamento ou como uma comunicação, baseada estritamente no código linguístico. Há, por esse ângulo, o enfoque num sujeito que age na sociedade em processos de interação (GERALDI, 1984). Desse modo, a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo servindo como metodologia didático-pedagógica é salientada na definição dos PCN (BRASIL, 2000).

A constatação dessa base epistemológica usada pelo referencial curricular permite que verifiquemos o estado dos estudos de gênero apontado por Bawarshi e Reiff (2013). Os autores asseguram que o modelo educacional brasileiro se filia à noção suíça e ao interacionismo sociodiscursivo, movimento com implicações no discurso oficial, analisado e descrito aqui. Isso posto, encontramos um dialogismo presente nas definições dos PCN (BRASIL, 2000) e, mais à frente, da BNCC (2017-2018), o que, também, tem impactos diretos em rígidas delimitações entre texto, discurso e gênero, como vimos em nossa pesquisa.

No terceiro documento estudado, BNCC (2017-2018), o texto se constitui como basilar às disciplinas, de modo geral e, em especial, ao ensino de LP, considerando principalmente a maneira como concebemos e produzimos textos verbais, visuais e verbo-visuais atualmente. Assim, a Base assume a

[...] centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017-2018, p. 67).

A Base também assinala que o texto sempre pertence a um gênero discursivo que circula na sociedade. Todavia, respaldado por Derrida, Bezerra (2019) critica a ideia de pertencimento entre texto e gênero. Defende, com efeito, que “todo texto participa de um ou de vários gêneros, não há texto sem gênero; sempre há um gênero e gêneros, contudo, essa participação nunca resulta em pertença” (DERRIDA, 1980 *apud* BEZERRA, 2019, p. 303). Observamos a coerência da referida afirmação do linguista, uma vez que a própria Base traz a ideia de textos e discursos organizados de maneira “híbrida”⁷, sobretudo quanto aos textos multissemióticos (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020) em circulação e produzidos pelos e para muitos dos jovens na escola. Sendo assim, o documento curricular dá continuidade ao que os PCN (BRASIL, 1997; 2000) trouxeram no que tange às noções de texto e atualiza definições, ainda que com um certo equívoco teórico, como a ideia de pertencimento entre texto e gênero supracitada.

3.2 Concepções de discurso nos PCN e na BNCC

TERMO	PCN ENSINO FUNDAMENTAL - LP (BRASIL, 1997)	PCN ENSINO FUNDAMENTAL - LP (BRASIL, 2000)	BNCC (2017-2018)
Discurso	Atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido (p. 23).	Está ligado ao texto e exprime contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e intertextualidade (p. 10).	Um local de interação, em que vários sentidos são realizados e posicionamentos, tomados, podendo ser discursos em ambientes fora do espaço digital ou dentro dele (p. 137).

QUADRO 2 - Síntese das concepções de discurso nos PCN (BRASIL, 1997; 2000) e na BNCC (2017-2018).

Fonte: PCN (BRASIL, 1997; 2000) e BNCC (2017-2018).

⁷ Ao final do último subtópico (4.3), trabalhamos com um exemplo de texto considerado “híbrido” pela Base e, assim, demonstramos como a concepção de *continuum* entre texto, discurso e gênero se consolida no referencial curricular.

Acentuamos, de início, um diálogo entre a definição e as teorias de Bakhtin (2016 [1952-1953]) e o Círculo, à vista do termo “discurso” concebido como uma “atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (BRASIL, 1997, p. 23). Na perspectiva bakhtiniana, em diálogo com o documento, discurso é um enunciado, completo e acabado, que, mesmo sendo singular, leva em consideração os discursos precedentes e futuros, a partir de seu dialogismo constitutivo. Retroalimentado por essa interdiscursividade infundável, se constitui como complexo, heterogêneo e indissociável do contexto em que foi realizado (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]).

O referencial subsequente, PCN do ensino médio (BRASIL, 2000), aproxima as concepções epistemológicas de texto às de discurso, numa concepção de língua(gem) como interação social, trazida na versão de 1997. Interessado em tais linhas tênues entre os termos, que fazem parte das práticas textuais, discursivas e genéricas dos sujeitos, Sobral (2010, p. 12) chama a atenção para o fato de que “o discurso é mobilizado pelo gênero e mobiliza o texto”, ideia sobre a qual os PCN (BRASIL, 2000) se debruça em sua proposta norteadora. À procura da formação de cidadãos críticos e engajados contra discursos prejudiciais à sociedade, o documento realiza, na apresentação dos conhecimentos que devem ser construídos com os discentes, afirmativas que nos permitem interpretar uma complementaridade entre texto, discurso e gênero. Desse modo, torna-se necessário que o(a) professor(a), orientado(a) por essas diretrizes, trabalhe com os estudantes a noção de que:

Relacionar os discursos com os contextos sócio-históricos, ideologias, simulacros e pensar os discursos em sua intertextualidade podem revelar a diversidade do pensamento humano. Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas [...] (BRASIL, 2000, p. 19).

A partir desse panorama mais amplo, interpretado nesta pesquisa como *continuum*, compreendemos que os PCN (BRASIL, 2000) tentam demonstrar que conseguimos interpretar contextos, sentidos e propósitos comunicativos apenas quando nos apropriamos de uma visão holística de análise. Isso, em nenhum momento, nega a importância didático-pedagógica de um ensino de LP com a apresentação das especificidades de cada termo; ao contrário, assinala o compromisso de um estudo de língua situado e crítico. Este mesmo estudo corrobora para a abertura conceitual e metodológica, a fim de pensarmos o que está sendo dito e/ou não-dito considerando a maneira complexa e repleta de sentido(s) como produzimos a língua(gem). Mais à frente, faremos esse movimento na análise de uma produção do *Instagram*.

Ainda em relação à concepção exposta pelo referencial, destacamos que a intertextualidade pode estar presente em determinados discursos, mas não é uma obrigatoriedade, visto que “o termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos” (FIORIN, 2018, p. 181). Por consequência, “a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro” (FIORIN, 2018, p. 181). É, mais uma vez, um discurso oficial interagindo com teorias emergentes e importantes, no entanto, passível de crítica como qualquer conhecimento construído e defendido, por não conseguir manter harmonia com os termos trazidos.

A BNCC, por seu turno, retoma o trajeto percorrido pelos PCN e sustenta a ideia de que o discurso é espaço de interação, no qual vários sentidos são realizados, bem como posicionamentos, tomados. Cientes desse agir na sociedade por intermédio de linguagens, a criticidade torna-se fundamental no ensino-aprendizagem a respeito de discursos. E, como esses discursos sempre se concretizam em gêneros do discurso, é sugerido que o professor trabalhe, de certa forma, textos, discursos e gêneros sob a ótica de um *continuum*. Na tentativa de pedagogizar esse espectro conceitual, a Base prioriza cinco campos de atuação (campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico), em que indica gêneros do discurso próprios para o ensino de cada campo, apesar de defender um diálogo entre os campos e a singularidade da prática social do estudante em cada uma dessas esferas.

3.3 Definições de gêneros do discurso nos PCN e na BNCC

TERMO	PCN ENSINO FUNDAMENTAL - LP (BRASIL, 1997)	PCN ENSINO FUNDAMENTAL - LP (BRASIL, 2000)	BNCC (2017-2018)
Gêneros do discurso	São formas relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo que se denomina de tríade bakhtiniana: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Eles também compartilham traços em comum uns com os outros, ainda que heterogêneos, como verdadeiras 'famílias de textos', e são quase incontáveis (p. 23).	Determinam formas de dizer e escrever, assim como outros aspectos. E, na contemporaneidade, estão cada vez mais flexíveis e mutáveis (p. 21).	Constituem-se como práticas sociais que, consequentemente, são práticas de linguagem. Além disso, os novos gêneros digitais fazem parte da realidade do alunado e têm a mesma importância formativa que os já consagrados no ambiente escolar (p. 69).

QUADRO 3 - Síntese das definições de gêneros do discurso nos PCN (BRASIL, 1997; 2000) e na BNCC (2017-2018).

Fonte: PCN (BRASIL, 1997; 2000) e BNCC (2017-2018).

A forma como Bakhtin (2016 [1952-1953]) teoriza acerca dos gêneros do discurso parece refletir e refratar nos PCN (BRASIL, 1997), na medida em que, no referencial, os gêneros discursivos são “formas relativamente estáveis de enunciado” (BRASIL, 1997, p. 23). Relativamente estáveis porque se constituem como novos e velhos ao mesmo tempo (PEREIRA, 2022), daí a mutabilidade que, embora possa acontecer, continua tendo consigo os traços passados, conforme o filósofo russo. Na prática pedagógica de língua, ao considerarmos tal relativa estabilidade, podemos fugir de um ensino estanque de gêneros do discurso, o que é bastante positivo. Todavia, ainda que considerem os gêneros discursivos caracterizados pela tríade bakhtiniana (conteúdo temático, estilo e construção composicional), os Parâmetros potencializam um trabalho pedagógico estrutural dos gêneros.

Sob o referido ângulo, Bezerra (2019, p. 302) reconhece as implicações teórico-metodológicas que podemos ter a partir dessa visão reducionista de gêneros - “o problema dessa definição é que ela vai muito pouco além do texto, se é que vai. Tudo aí é muito imanente para fazer justiça à complexidade do

gênero”. Dentro da conceituação de gêneros como “categorias culturais holísticas” (BEZERRA, 2019, p. 309), ele ratifica a necessidade de um olhar holístico mencionado neste artigo, ao ter a ideia, com base em Bhatia, de que “a análise de gêneros necessariamente precisa incluir vários outros aspectos além dos que se manifestam na superfície textual” (BEZERRA, 2019, p. 302). Por esse ponto de vista

também é necessário considerar os participantes (ou as comunidades discursivas), os processos (ou as situações sociais, aspectos contextuais), os propósitos comunicativos (o que é possível fazer por meio de um determinado gênero) e as intenções particulares subjacentes ao discurso de indivíduos e instituições manifestos pelo gênero (BEZERRA, 2019, p. 302).

Uma compreensão que ultrapassa o estudo de gênero restritamente como texto ou discurso, ou seja, a verdadeira criação de um “simulacro do gênero, numa atitude reducionista e insuficiente para explicar a complexidade do gênero” (BEZERRA, 2019, p. 301). Chega à noção de processo complexo e heterogêneo, e isso estamos intitulado de *continuum*. Dessa forma, os PCN (BRASIL, 1997) partem do pensamento bakhtiniano a respeito de gêneros, no entanto, conseguem servir de fio condutor para uma ótica mais reducionista.

Apesar disso, os mesmos Parâmetros apresentam discussões relevantes aos estudos de gênero, empreendidas por teóricos e pesquisadores, em suas pesquisas, tais como Bakhtin (2016 [1952-1953]), Bhatia (2001 [1997]), Marcuschi (2000), Swales (2004) e, atualmente, Araújo (2021). Todos esses autores desenvolvem reflexões acerca das relações familiares entre os gêneros, apontadas pelos PCN (BRASIL, 1997), ainda que usem nomenclaturas diferentes. Com base em sua tese, defendida há mais de uma década e repensada na obra “Constelação de gêneros: a construção de um conceito”, Araújo (2021) arquiteta um percurso teórico sobre esses tratamentos. Ao considerarmos o levantamento bibliográfico do linguista e seguirmos o termo utilizado pelo documento estudado, “família”, podemos indicar um diálogo maior dos PCN (BRASIL, 1997) com as ideias de Marcuschi (2000), para o qual “os gêneros se constelam por um critério familiar” (MARCUSCHI, 2000 *apud* ARAÚJO, 2021, p. 60). Entendemos tal familiaridade como dizendo respeito às relações que gêneros de um mesmo agrupamento ou constelações mantêm uns com os outros.

Nessa linha de raciocínio, “o agrupamento representado pela expressão **entrevista** não reflete um tipo [de gênero], mas uma **constelação** de eventos dos quais podemos chegar aos gêneros” (MARCUSCHI, 2000 *apud* ARAÚJO, 2021, p. 60, grifo do autor). Contudo, assim como no referencial, Marcuschi (2000) não demonstra qual o critério para a familiaridade (ou constelação) e, em consonância com Bhatia (2001 [1997]), menciona possíveis “subgêneros”, sem especificar os critérios dessa ideia (ARAÚJO, 2021). Dito isso, consegue refletir uma certa hierarquização entre os gêneros, provavelmente baseada numa “estrutura mínima”. Dessa maneira, ao abordarem a noção familiar entre os gêneros, os PCN (BRASIL, 1997) parecem convergir com o pensamento em (re)construção de Marcuschi (2000), o que explicaria um olhar voltado às discussões que continuam em pauta até hoje. Porém, ainda encontramos um documento carente de um aprofundamento teórico-metodológico, nesse viés conceitual.

Os PCN (BRASIL, 2000) do ensino médio, ao recorrerem aos dois documentos discutidos, continuam o trabalho com os conceitos apresentados anteriormente. À vista disso, ratificam que os

gêneros discursivos determinam formas de dizer e escrever, estando, na contemporaneidade, cada vez mais flexíveis e mutáveis, e isso diz respeito à natureza social da língua, segundo o referencial de ensino. Cabe darmos enfoque singular ao papel social na língua(gem), trazido pelos Parâmetros, porque é exatamente sobre tal fato que se debruça a concepção bakhtiniana.

Só realizamos as ações em sociedade e podemos pensar na construção de conhecimentos por meio dos e com os gêneros discursivos. Eles permitem que cheguemos a uma realidade, a qual, por sua natureza arbitrária, está empregada de sentido(s) individual(ais) e, ao mesmo tempo, coletivos dos sujeitos. Consequentemente, à medida que considera o caráter complexo e social da língua, observado nos gêneros, o documento de 2000 aparenta sinalizar para o movimento de intensificação do uso das novas tecnologias que voltaria muitas pesquisas linguísticas a tal fato, nas duas últimas décadas, e que apareceria fortemente na Base. Tendo isso em vista, novas práticas de linguagem, intituladas de tecnolinguagens, desencadeiam ampliam os fundamentos para o que estamos chamando de *continuum* entre texto, discurso e gênero, neste artigo.

A BNCC (2017-2018), sendo o último documento analisado, continua abrangendo o papel social da língua(gem) e sustenta um trabalho horizontal com os gêneros, no decorrer de todo percurso escolar dos alunos, pois a apropriação dos gêneros e, por conseguinte, as produções textuais dos educandos acontecem ao longo do processo educativo. Com um olhar privilegiado de dezoito anos a mais do que os Parâmetros do ensino médio, a Base, também, aborda um ensino que considera os gêneros digitais, os quais surgem e circulam no espaço virtual. Desse modo, os gêneros digitais devem ser trabalhados com a mesma importância dos gêneros cristalizados no âmbito escolar, como notícia, reportagem e artigo de opinião, considerando-se seus contextos e especificidades.

Alicerçada a isso, a internet, um espaço em que as pessoas passaram a realizar atividades concebidas anteriormente apenas em ambientes pré-digitais, possibilita a criação de “novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da *cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros* em função das *transformações* pelas quais passam os textos” (BRASIL, 2018, p. 72, grifo nosso). Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 12, grifo do autor), no século passado, fala sobre tal maleabilidade dos gêneros, uma vez que a esfera de circulação é fator determinante para esse fenômeno.

E, atualmente, apesar de suas especificidades, sobretudo por critérios didático-pedagógicos, no ensino, e científicos, na pesquisa, textos, discursos e gêneros consolidaram um diálogo ainda maior entre si. Esse argumento aparece na BNCC (2018) quando o documento recorrentemente explicita uma possível e desejável intersecção entre os campos de atuação. A figura 3, abaixo, permite que pensemos a respeito disso.



FIGURA 3 - Postagem do *Instagram* que evidencia as características dos textos-discursos em circulação na sociedade.
Fonte: @raphabaggas (2022).

Seria desconsiderar uma riqueza de informações, caso o/a professor/a de língua não discutisse com os estudantes acerca de como os aspectos textuais (verbais e não verbais), discursivos (enunciados que circulam na sociedade) e genéricos (postagem do *Instagram*) empregam sentido(s) nas possíveis leituras da figura. É preciso reconhecer que recursos linguísticos e não linguísticos colaboram para que percebamos os três tipos de cadeiras - uma de lazer, geralmente vista em varandas e jardins das casas, outra muito usada em bares, e a última encontrada nas praias, que é dobrável para facilitar a locomoção das pessoas. E esse reconhecimento só acontece porque textos-discursos propagados na sociedade legitimam o uso dessas cadeiras nos ditos ambientes. Um acordo linguístico firmado entre os sujeitos que pode passar despercebido, se o/a mediador/a do conhecimento não o considerar.

Enfatizamos, ainda, o quanto as cores (verde, vermelho e azul) distinguem um objeto do outro, explicitando a multissemiose constitutiva dos gêneros digitais (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020). À vista disso, por exemplo, no campo de análise linguística/semiótica, a Base apresenta e defende o olhar pedagógico sobre recursos linguísticos e não linguísticos no que tange ao trabalho do/a docente de português. Assim, o *continuum* torna-se um caminho indicado e necessário à prática pedagógica que toma como base as ações sociais dos sujeitos por meio dos textos, discursos e gêneros, em sua relação de contiguidade.

4. Considerações parciais

Refletimos, neste artigo, a respeito de como determinados termos, caros à visão pós-estruturalista, emergiram nos documentos oficiais, não de forma coesa, num primeiro momento, sobretudo porque as implicações teórico-metodológicas estavam sendo (re)construídas pelos próprios pesquisadores. A título de exemplo, discutimos, no estudo, acerca de Marcuschi (2000) e sua ideia de família de gêneros, além de outros autores e suas concepções que contribuiriam para as bases teóricas dos documentos. Apesar desse “clima de opinião” (KOERNER, 1984 *apud* ALTMAN, 2012) com muitas lacunas a serem complementadas, os Parâmetros cumpriram o importante papel de permitir que as pesquisas linguísticas e práticas pedagógicas voltassem sua atenção ao texto, discurso e gêneros do discurso.

A Base, por seu turno, refina os pressupostos dos PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000), aproximando-se e distanciando-se das concepções trazidas pelos Parâmetros, embora também apresente certos equívocos conceituais, como a ideia de pertencimento entre texto e discurso. Nesse sentido, de forma holística, respaldados pela ideia de que o conhecimento é construído pelo lançamento de olhares críticos sobre fenômenos sócio-históricos, não um rompimento abrupto com o que já foi dito (KUHN, 1996), interpretamos que a Base defende a necessidade de um ensino de língua em que podemos notar um *continuum* entre texto, discurso e gênero.

Como demonstrado no estudo, tal relação contígua promoveria debates ricos na sala de aula e sistematização de conhecimentos sobre como aspectos textuais, discursivos e genéricos devem ser considerados concomitantemente na construção de sentido(s) das produções discursivas em circulação hoje, em especial, na esfera digital. Verificamos, portanto, que este estudo torna-se um convite para que repensemos as propostas feitas pelo discurso oficial e os trajetos possíveis por meio da e com a língua(gem). É um palimpsesto acadêmico, dentro das áreas da Linguística Aplicada, Linguística Textual, Análise de Gêneros e Análise Dialógica de Discurso, que lança possibilidades para novos enfoques, prováveis e passíveis de reformulação, movimento sempre profícuo no fazer acadêmico/científico e docente.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v21i2.2115.R>

Conflito de Interesse

O autor e a autora não têm conflitos de interesse a declarar.

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Avaliando os roteiros propostos pela Equator Network, consideramos que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

Agradecimentos

À Severina Maria da Silva (*in memoriam*), uma mulher preta que trilhou sua vida com muita coragem e fé, apesar de todos os percalços impostos e experienciados. Sempre com alegria nos olhos e disposta a ajudar o outrem. Ao CNPq, pelo apoio fornecido nesta e em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Cristina. História, estória e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, p. 14-37, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002412237>. Acesso em: 26 ago. 2022.

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 Editorial, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BATISTA, Luiz Eduardo Mendes. A concepção de prática social por meio da apropriação de gêneros discursivos em documentos nacionais: dos PCN à BNCC. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 18, p. 109-126, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1166>. Acesso em: 04 set. 2022.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, Benedito Gomes. Algumas teses sobre gênero na relação com texto e discurso. In: ENCONTRO REGIONAL DE LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2019, Arcoverde. *Anais [...]*. Arcoverde: AESA-CESA, 2019. p. 300-311.

BEZERRA, Renato Gabriel; LUNA, Tatiana Simões. Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de aula. *Encontros de Vista*, Recife, v. 16, p. 35-58, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4662>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BHATIA, Vijay Kumar. Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. In: JOHNS, Ann (org.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah: Lea, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017-2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. São Paulo: Unicamp, 2020.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 161-193.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Paraná: ASSOESTE, 1984.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Paulo Aukar, 3. ed. Londres: The University of Chicago Press, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

PEREIRA, Sônia Virginia Martins. Gênero do discurso. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (org.). *Diálogos em verbetes: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 105-111.

RAPHABAGGAS. *João Pedro*. [S. l.]. 28 março 2022. Instagram: @raphabaggas. Disponível em: https://www.instagram.com/p/Cbqilp_Ld8i/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 04 set. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Leonardo Gueiros. *Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre ensino de língua portuguesa (1970-1999)*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35991>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SOBRAL, Adail. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. *Nonada Letras em Revista*, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 10-26, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451677002.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SWALES, John. *Research genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.