

## O TRABALHO COM OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA DO GRUPO DE GENEBRA: ENTREVISTA COM ELIANE LOUSADA

Milena Moretto<sup>1</sup>  
Cleide Inês Wittke<sup>2</sup>

Nesse número, a revista **Diálogo das Letras** tem a honra de entrevistar a professora e pesquisadora **Eliane Lousada**, que é Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL, PUC-SP). No doutorado, foi orientada da professora Anna Rachel Machado (*in memoriam*), uma das principais pesquisadoras do interacionismo sociodiscursivo no Brasil e dos estudos do gênero a partir da perspectiva dos didaticistas de Genebra. Lousada atuou como professora na Universidade de Guelph, Canadá, de 2007 a 2009, e tem retornado a esse país anualmente para ministrar o curso de didática como professora visitante. Atualmente, é professora no Departamento de Letras Modernas, na Faculdade de Letras da Universidade São Paulo (USP), desde 2009. Além disso, tem uma vasta produção bibliográfica que inclui a coleção *Leitura e Produção de textos técnicos e acadêmicos*, artigos, livros e capítulos sobre o uso dos gêneros textuais para o ensino de línguas estrangeiras e materna e sobre a “engenharia didática”. Suas pesquisas estão, portanto, centradas no estudo do desenvolvimento, mais especificamente, nos seguintes temas: o profissional de professores iniciantes de francês; as capacidades de linguagem de alunos de francês em contexto universitário ou acadêmico; o profissional de futuros pesquisadores por meio dos textos que produzem em situação de trabalho, de estudo e de pesquisa.

Abaixo transcrevemos, na íntegra, a entrevista que a professora Eliane Lousada concedeu às professoras Milena Moretto (USF) e Cleide Inês Wittke (UFPEL), duas das organizadoras, juntamente com Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, do dossiê do presente número da revista **Diálogo das Letras**.

### **1 Entrevistadoras: Quais foram as áreas, as bases teóricas e o contexto mais amplo que influenciaram os autores de Genebra a criarem uma proposta metodológica – das sequências didáticas – para o ensino de gêneros textuais?**

**Eliane Lousada:** A proposta metodológica dos autores de Genebra foi elaborada como uma forma de sugerir outra maneira de se ensinar a língua, em uma reforma que começou a ocorrer na Europa nos anos 60, com o objetivo de aumentar a eficácia do ensino das línguas (BRONCKART, 2010). Seguindo as orientações oficiais, os objetivos a serem alcançados previam a diversificação dos textos aos quais os alunos seriam expostos, incluindo textos que eles poderiam ter que produzir em sua vida pessoal e profissional e um ensino sistemático e

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF) e professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba-SP, Brasil, e-mail: [milena.moretto@yahoo.com.br](mailto:milena.moretto@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com Pós-doutorado em Didática das Línguas, na Escola de Genebra, na UNIGE. Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas-RS, Brasil, e-mail: [cleideinesw@yahoo.com.br](mailto:cleideinesw@yahoo.com.br)

racional das regras de organização de todos os textos (BRONCKART, 2010). A busca desses objetivos resultou, para os autores genebrinos, na proposta de um modelo de arquitetura textual descendente (partindo das interações sociais e indo em direção às unidades linguísticas, conforme sugerido por Volóchinov (1977), que propunha instrumentos de análise para uma grande variedade de textos. Em outros locais, optou-se por outras propostas, ora adotando uma perspectiva ascendente (VAN DIJK, 1972), ora uma perspectiva descendente, mas com foco no texto (ADAM, 1990, 1992) e não, primeiramente, nas condições de produção desses textos, como é o caso do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto pelos autores suíços.

Os pesquisadores de Genebra, seguindo essas propostas de mudança no ensino da produção escrita, elaboraram um modelo de análise textual fortemente embasado na perspectiva de Volóchinov, ou seja, descendente, do contexto de produção dos textos aos aspectos linguístico-discursivos, e em autores francófonos, preocupados com diversas vertentes da análise da linguagem, ou seja, a análise textual, enunciativa ou discursiva, tais como: Benveniste, Genette, Simonin-Grumbach, Ricoeur, Anscombe, ou outros, tais como Weinrich ou Habermas. Ao mesmo tempo, propuseram maneiras de se pensar no ensino-aprendizagem da produção textual, isto é, uma preocupação didática, com base no modelo de análise elaborado. Para tanto, foram consultados autores ligados às questões de aprendizagem, como Vigotski, que influenciou todo o procedimento das sequências didáticas, a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal; ou outros autores, como, por exemplo, Simard, Fayol etc.

## **2 Entrevistadoras: A propósito, os autores retomam o conceito de gênero discursivo de Mikhail Bakhtin para desenvolver seus estudos. Por que a opção pelo termo gênero textual (ou de texto) e não gênero discursivo, conforme propõe o autor de referência?**

**Eliane Lousada:** Para Bronckart (1999), são os textos que se organizam em “sortes de textes”, em “maneiras de fazer os textos” (ou seja, gêneros de textos) e não os discursos. Esse autor opta por reservar o termo “discurso” para outro conceito, o de “tipos de discurso”. Esse conceito designa, para Bronckart (1999), “atitudes enunciativas” que são em número de quatro apenas, enquanto que os gêneros de textos são infinitos, tal como o são as práticas sociais. Em seu entender, os textos, inúmeros, infinitos, organizam-se em gêneros, também inúmeros, infinitos, pois correspondem às atividades humanas, emergindo nas diversas práticas sociais. Os textos, que se organizam em gêneros, representam materializações concretas, realizações empíricas e são unidades comunicativas que atuam no âmbito social. Eles são importantes para a aprendizagem social. Por outro lado, os discursos são entidades que, para Bronckart (1999, 2006), têm número finito, correspondendo ao cruzamento entre modos de enunciação e atitudes de locução, tomando como base os trabalhos de Weinrich, Simonin-Grumbach e Benveniste. São quatro os tipos de discurso e eles são importantes para a aprendizagem dos tipos de raciocínio, de ordem prática, lógica etc. No entanto, é importante ressaltar que, para Bronckart (1999, 2006), a expressão gênero de texto não tem sentido diferente do que se costuma chamar de gênero de discurso.

**3 Entrevistadoras: Nos estudos baseados nessa perspectiva, observamos que, para que haja a elaboração de uma sequência didática de um determinado gênero a ser aplicada em dado contexto, primeiramente, é elaborado um modelo didático do respectivo gênero. Qual a importância desse modelo didático para o ensino de um determinado gênero de texto?**

**Eliane Lousada:** O modelo didático guia as práticas de ensino. É ele que permite a didatização dos gêneros, a elaboração de sequências didáticas para o ensino-aprendizagem de línguas, levando em conta as características dos textos pertencentes a determinado gênero, mas, também, o que é ensinável desse gênero para um determinado grupo de alunos. Sendo assim, para que ele possa, de fato, guiar o ensino de línguas, é preciso que leve em conta, segundo De Pietro e Schneuwly (2003): 1) as práticas sociais de referência; 2) o que já foi produzido sobre o gênero textual em questão e que permite conhecê-lo do ponto de vista linguístico e discursivo (quando não haja estudos, ou caso os estudos não sejam suficientes, pode-se utilizar teorias sobre textos e discursos, para descrever e caracterizar os gêneros, mas sempre com fins didáticos); 3) mas, também, as práticas languageiras já utilizadas pelos alunos e, nesse sentido, as teorias sobre ensino e aprendizagem são úteis para determinar o que eles já sabem fazer. Sem o modelo didático, corre-se o risco de ter um ensino que não é adaptado ao conhecimento dos alunos de uma turma específica ou um nível específico; ou, então, corre-se o risco de ensinar algo como característico do gênero que, na verdade, não se encontra nos textos autênticos pertencentes ao gênero ou nas práticas sociais de referência. Isso é muito comum nos livros didáticos de língua estrangeira: ensina-se características do gênero textual que, na verdade, não são atestadas nos exemplares autênticos dos gêneros.

**4 Entrevistadoras: Os pesquisadores da Escola de Genebra estão bastante presentes nos eventos de linguagem no Brasil e acabam influenciando no ensino, principalmente, no de línguas. Segundo pesquisas de linguistas e educadores brasileiros, os professores de diferentes redes de ensino do Brasil adotam uma metodologia a partir desse procedimento de trabalho com os gêneros de texto? Essa metodologia vem dando bons resultados?**

**Eliane Lousada:** Esta é uma pergunta bastante difícil, pois depende de compreendermos de qual rede de ensino se está falando, de qual local do Brasil e do que se considera como “bons resultados”. De forma geral, posso dizer que a perspectiva dos autores suíços é mais ou menos adotada em diferentes regiões do Brasil e em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de línguas. A proposta genebrina é muito “didática”, o que explica o fato de ter sido adotada com entusiasmo em muitos locais, por muitos professores e escolas, já que ela se preocupa com a prática na sala de aula. Com o termo “didática”, quero dizer que ela é muito voltada para a sala de aula e para “como fazer” com os alunos, dando respostas “práticas” para um professor que, muitas vezes, precisa conhecer maneiras de fazer concretas e factíveis. Vem daí o seu sucesso, mas, também, as dificuldades de sua implantação. Machado e Lousada (2010) mencionam a “transposição didática invertida”, para expor as dificuldades da adoção da perspectiva genebrina no Brasil. Porém, o essencial a dizer reside, para mim, em **como** isso ocorre. As exigências do ensino, as orientações e/ou normas a seguir para ensinar, a realidade

das escolas e dos alunos, às vezes, colocam o professor, os coordenadores etc. em uma situação de urgência que os leva a encontrar soluções para serem “eficazes” na situação de trabalho que enfrentam (CLOT, 1999). Para encontrar essas soluções, ocorre uma simplificação dos processos e da proposta inicial que, em longo prazo, induz a generalizações errôneas e equívocos na implantação da proposta. De qualquer forma, acho que há resultados qualitativos bastante positivos. Por exemplo, em uma pesquisa internacional que investigou as práticas de escrita por estudantes universitários no Brasil e no Canadá, nos anos de 2016 e 2017, pudemos perceber que os alunos brasileiros se preocupam muito mais com o contexto de produção dos textos, com os gêneros e com a comunicação do que os alunos canadenses, muito mais preocupados com questões linguísticas, apenas. Nossa hipótese é de que os alunos universitários brasileiros foram expostos, durante a aprendizagem escolar, a um ensino baseado em gêneros textuais. Nesse sentido, embora se trate de apenas uma porcentagem de alunos, parece-nos que os resultados são positivos e podem ser percebidos por suas respostas aos questionários. Por outro lado, talvez tenha faltado ênfase aos aspectos linguísticos que devem acompanhar o estudo do gênero, embora devam ser subordinados a ele, o que explica a diferença de resultados entre alunos do Canadá francês e brasileiros.

**5 Entrevistadoras: Dada a importância do modelo didático, sabemos que muitas pesquisas se pautam no modelo de análise de textos do ISD de Bronckart para essa elaboração. No entanto, há realmente necessidade de seguir à risca esse procedimento para que possamos desenvolver a proposta dos autores de Genebra, isto é, elaborar seqüências didáticas? Não há outra forma de construir esse modelo didático que seja mais acessível a professores das redes públicas e particulares que atuam no ensino básico?**

**Eliane Lousada:** Em primeiro lugar, parece-me importante destacar que, pela explanação de De Pietro e Schneuwly (2003), sempre houve “modelização” nas práticas de ensino de quaisquer conteúdos, desde os mais gramaticais. Ou seja, a modelização é importante para a didatização. Em relação ao modelo didático de gêneros textuais, os autores ressaltam que, para elaborá-lo, é necessário considerar as práticas sociais de referência, o que já foi produzido sobre o gênero textual em questão e que permite conhecê-lo do ponto de vista linguístico e discursivo e as práticas languageiras já utilizadas pelos alunos. Ou seja, nada indica que o modelo de análise textual do ISD tenha que ser utilizado. Na verdade, pode-se usar tudo o que já foi produzido sobre o gênero textual em questão, tanto por didáticos, quanto por pesquisadores e estudiosos que analisaram o gênero. Apenas no caso de se tratar de um gênero pouco estudado e sobre o qual não há muitas referências, seria necessário determinar suas características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas. Nesse caso, na minha opinião, utilizar o modelo de análise textual de Bronckart (1999), quando há (ou não) outros estudos sobre o gênero em questão, é uma opção coerente com a perspectiva teórica. No entanto, primeiramente é necessário verificar quais são os estudos já existentes sobre os gêneros a serem ensinados, verificar sua pertinência, e, apenas então, complementar o que já foi encontrado.

**6 Entrevistadoras: A pergunta anterior deve-se ao fato de presenciarmos que alguns pesquisadores e professores, que assumem a perspectiva histórico-cultural, enunciativa, etc. as quais Bronckart assume, veem no ISD um modelo bastante estruturalista de análise, mais linguístico do que discursivo, gerando críticas a esse respeito. Como os autores de Genebra veem esse procedimento?**

**Eliane Lousada:** Justamente, o modelo de análise proposto por Bronckart (1999) está baseado na perspectiva histórico-cultural e, também, enunciativa, como atestam os vários autores mencionados por ele: Bakhtine, Benveniste, Bourdieu, Culioli, Ducrot, Foucault, Kerbrat-Orecchioni, Maingueneau, Rastier, Ricoeur, Roulet, Vygotski, entre outros. A partir dessa base teórica, Bronckart e outros autores genebrinos propuseram um modelo de análise textual que leva em conta, em primeiro lugar e antes de qualquer análise linguístico-discursiva, as condições de produção dos textos, do ponto de vista físico, mas, sobretudo, sociossubjetivo (enunciativo). Como ressalta Bronckart (1999), o modelo de análise textual, que foi proposto com base em muitos textos empíricos, procura ressaltar o papel do arquiteito, preexistente às condições de produção e, em seguida, a situação de ação de linguagem, que condiciona os outros níveis de análise textual (infraestrutura textual, textualização e responsabilidade enunciativa). Portanto, para Bronckart (1999), esses níveis de análise estão subordinados ao contexto mais amplo e, também, ao mais específico da ação de linguagem e é determinado por eles. Nesse sentido, uma leitura mais atenta do livro de 1999 mostra que não se trata, de forma alguma, de uma análise apenas linguística e textual, abordagem adotada por outros autores, como o próprio Bronckart (2010) menciona.

**7 Entrevistadoras: Além disso, muitas vezes, alguns pesquisadores que não conhecem o procedimento didático elaborado pelos didaticistas de Genebra veem a sequência didática como um trabalho etapista e não processual. Como você vê esse processo?**

**Eliane Lousada:** Eu acho que a questão é justamente a de não conhecer o procedimento das sequências didáticas: baseadas em primeira instância no conceito de desenvolvimento de Vigotski (1997). Levando em conta a influência da interação social e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, a Sequência Didática (SD) privilegia, justamente, o processo. É conhecendo o que os alunos são capazes de fazer, em um momento inicial, e preparando cuidadosamente as atividades a serem aplicadas sequencialmente, que a SD propõe um ensino processual, baseado, em primeira instância, na capacidade de desenvolvimento dos alunos e em seu potencial para superar os obstáculos, gradualmente, e atingirem outro nível de desenvolvimento real, ao final do processo. Se lermos as propostas dos autores genebrinos, vemos que eles ressaltam, justamente, a importância da avaliação formativa, ou seja, do processo.

**8 Entrevistadoras: Você poderia relatar sobre os cursos de formação continuada voltados ao ensino de português via gêneros textuais para professores no Brasil, os quais seguem esses procedimentos? Como eles têm funcionado?**

**Eliane Lousada:** Durante muitos anos, sob a coordenação de Anna Rachel Machado, eu, juntamente com outras pesquisadoras (Lília Santos Abreu-Tardelli, Luzia Bueno), ministramos cursos de extensão na PUC-SP sobre a adoção da perspectiva dos gêneros textuais para a elaboração de material didático e o ensino de línguas. Também tive a oportunidade de dar vários cursos de formação de professores em escolas particulares e em organizações públicas em níveis estaduais, municipais etc. Tenho, também, alunos de doutorado que participam dessas iniciativas, ministrando cursos sobre como adotar a perspectiva dos gêneros textuais para o ensino de língua portuguesa. Além disso, é comum que, em diversos congressos, sejam oferecidos minicursos que abordem o ensino por meio dos gêneros textuais. Na minha opinião, essas iniciativas são de grande importância para que uma visão nova de ensino de línguas, que integre a dimensão social e comunicativa de uso da língua e não apenas a dimensão gramatical, seja adotada. No entanto, depois de muita experiência e observação, acho que é necessária uma formação que combine e alterne a formação para elaboração de ferramentas didáticas para o ensino (sequências didáticas baseadas em gêneros ou outras atividades didáticas) e para a aplicação das ferramentas elaboradas, com reflexões sobre essa aplicação e possibilidade de reelaboração das ferramentas. Esse é o objetivo da pesquisa de doutorado de uma aluna minha<sup>3</sup> que, ao combinar um curso que alterna a elaboração de atividades didáticas com sua aplicação, promovendo espaço para discussão, propõe uma maneira mais completa de pensar na formação de professores, tanto para a elaboração de material didático, quanto para o trabalho de ensinar (AMIGUES, 2004).

**9 Entrevistadoras: Algumas pesquisas relacionadas ao letramento têm mostrado que, mesmo havendo muitos professores universitários pesquisando na perspectiva do texto e do discurso, a formação inicial dos futuros professores de língua ainda se mostra bastante tímida quanto ao ensino através de gêneros de texto. Você concorda com essa afirmação? Por quê?**

**Eliane Lousada:** Eu sempre acho difícil de concordar ou discordar de forma geral, levando em conta a diversidade de situações de trabalho educacional e de ensino-aprendizagem no Brasil. Tenho certeza de que, em muitos locais, dependendo dos professores, a formação inicial leva em conta o ensino através de gêneros de texto. Ao mesmo tempo, também sei que, em muitas universidades, a formação inicial está ainda bem distante da perspectiva dos gêneros textuais. O que eu vejo na USP, por exemplo, é que tudo acaba dependendo muito do professor da disciplina, dos interesses dos alunos e, sobretudo, dos estágios que eles realizam e que mostram como as propostas podem ocorrer na prática. Então, estamos diante da problemática da aplicação da perspectiva dos gêneros textuais nas escolas, das possibilidades reais de sua utilização e dos benefícios que pode trazer. É importante lembrar, também, que

---

<sup>3</sup> Suélen Maria Rocha.

segundo o que aponta Bronckart (2010), a perspectiva dos gêneros não é a única maneira de se ensinar a língua. Ela é importante, claro, sobretudo por propor um ensino contextualizado mais próximo das práticas sociais de referência. Mas seria importante combinar essa forma de ensinar a língua com outras, como aponta Bronckart (2010). Por exemplo, não é por adotar a perspectiva dos gêneros textuais que se deve abandonar o ensino dos aspectos linguísticos, muito pelo contrário. A perspectiva dos autores genebrinos propõe justamente que o texto seja visto em “camadas”, a da infraestrutura geral do texto (da qual fazem parte, por exemplo, os conteúdos veiculados por ele), a dos aspectos mais textuais e a dos aspectos mais enunciativos, sendo que todas elas só podem ser determinadas a partir do contexto de produção do texto, tanto o mais amplo quanto o mais restrito. Ou seja, a abordagem deve ser descendente, partindo das interações sociais, e, portanto, não se trata de um ensino da língua apenas do ponto de vista gramatical e descontextualizado, mas, também não se trata de não ensinar os aspectos linguísticos. A longo prazo, o foco poderia ser a “engenharia didática” da qual nos fala Dolz (2016), levando em conta diferentes atividades ligadas ao ensino da língua.

**10 Entrevistadoras: No seu ponto de vista, qual é o papel do livro didático no ensino de língua via gêneros? Como você vê o trabalho com o gênero nesse suporte? Você entende que esse instrumento vem dando conta de um ensino sob essa perspectiva?**

**Eliane Lousada:** O papel do livro didático é crucial para o ensino, pois ele pode servir de guia para as práticas didáticas e pode, também, ter um papel na formação de professores. No entanto, nenhum livro didático dará conta, em nenhuma circunstância, da diversidade de situações de ensino, de professores e de alunos. Isso não quer dizer, de maneira alguma, que não devemos ter livros didáticos. Ao contrário, os livros didáticos são importantes por trazerem maneiras de fazer para os professores. Eles propõem “prescrições” (AMIGUES, 2004) que são pertinentes para as práticas de ensino, desde que possam ser “modificadas”, “transgredidas”, pelos professores, segundo seu contexto de trabalho, visando a adaptar o “instrumento” livro didático aos seus alunos, seus conhecimentos e suas capacidades. Nessa perspectiva, o livro didático pode ter uma contribuição importante para o ensino de línguas por meio dos gêneros textuais, porém não pode ser visto como a única referência possível. É necessário refletir sobre o gênero textual nas práticas sociais de referência e nos exemplares autênticos dos gêneros, procurando criar projetos de classe que insiram as produções dos alunos em contextos reais de uso da língua. Portanto, se o livro didático é visto como único material de referência, dependendo dos textos e do tipo de trabalho que ele propõe, ele pode não ser suficiente para o ensino, embora seja muito importante.

**11 Entrevistadoras: Temos o livro dos pesquisadores de Genebra traduzido em 2004, *Gêneros orais e escritos na escola*, que apresenta reflexões sobre o ensino do oral e do escrito. Você acredita que essa metodologia também é eficaz no trabalho com a leitura? Por quê? Como?**

**Eliane Lousada:** Os princípios gerais dessa abordagem consideram os textos tais como eles surgem e são produzidos nas práticas sociais, levando em conta os aspectos determinantes do contexto de produção mais imediato e mais amplo e suas influências nos aspectos discursivos

e linguístico-discursivos dos textos. Nas práticas propostas no livro de 2004, o foco recai sobre a produção oral e escrita. No entanto, nada impede que esses mesmos princípios sejam utilizados nas práticas de leitura. Durante muitos anos, Anna Rachel Machado coordenou um curso de extensão voltado para a leitura que se baseava nos princípios propostos pelos pesquisadores de Genebra. Foi, também, o tema da pesquisa de doutorado de Anna Rachel Machado, resultando em dois livros (MACHADO, 1998; MACHADO, LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2007). Da mesma forma, muitos pesquisadores brasileiros propuseram-se a estudar justamente a leitura, através da proposta do ISD, como, por exemplo, Cristovão (2002), Stutz e Cristovão (2017), entre outros. O que é necessário é considerar os princípios e as explicações sobre o que é texto, o que é gênero, como se organizam, como emergem nas práticas sociais, qual é o papel da situação de produção nos aspectos discursivos e linguísticos dos textos, enfim, como esses elementos atuam na produção de sentidos. Nesse sentido, podemos falar de uma perspectiva “interacionista e sociodiscursiva” da leitura.

**12 Entrevistadoras: Para finalizar, quais as contribuições das pesquisas desenvolvidas pelos didaticistas de Genebra no Brasil? O que ainda você vê como necessário para minimizar as dificuldades de tantos estudantes no que diz respeito à leitura e à escrita, mesmo com procedimentos metodológicos tão importantes como esses já sendo aplicados?**

**Eliane Lousada:** Acho que a grande contribuição foi a de oferecer instrumentos concretos e factíveis para que os professores pudessem contextualizar o ensino da língua, afastando-se de um ensino pautado apenas em categorias gramaticais, desconectado da compreensão sobre a função dos textos e da língua, nas práticas sociais e na comunicação humana. Atualmente, parece-me que a necessidade é de trabalhar de forma integrada os aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos, de maneira que os alunos compreendam que todos esses aspectos têm influência na elaboração dos textos orais e escritos e todos eles contribuem para a construção do sentido. Os aspectos linguístico-discursivos não devem ser negligenciados no ensino de línguas, como pode ser observado em inúmeras publicações dos autores de Genebra, por exemplo: Bulea Bronckart (2015) e Dolz (2016), para citar apenas algumas. Mas eles estão subordinados às situações e às práticas sociais em que os textos são produzidos. Em outras palavras, não basta levar em conta apenas a gramática e a ortografia, tampouco apenas a adequação do texto ao gênero e ao contexto, pois são todos os elementos combinados que podem contribuir para que os textos produzidos atinjam seus objetivos na interação social. Isso parece ter ficado de lado nas aplicações didáticas, bem como a necessária construção do modelo didático para o ensino e, também essencial, a formação de professores para trabalhar com as seqüências didáticas, dando ênfase às três dimensões: contextual, discursiva e linguístico-discursiva.

## Referências

ADAM, J.-M. **Eléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

\_\_\_\_\_. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.



AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. 2010, p. 163–176.

BULEA BRONCKART, E. **Didactique de la grammaire**. Genève: Carnet des Sciences de l'Education, 2015.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

De PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THÉODILE**. n. 3, janvier, 2003, p. 27-52.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, 2016, p. 237-260.

MACHADO, A. R. **O diário de leituras: a introdução de um novo gênero na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhos de pesquisa: o diário de leituras para revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura. **Letras & Letras** (UFU), v. 33, p. 35, 2017.

VAN DIJK, T. A. **Some aspects of text grammar: a study in theoretical linguistics and poetics**. La Haye: Mouton, 1972.

VIGOTSKI, L. **Pensée et Langage** [1934]. Paris: La dispute, 1997.

VOLÓCHINOV, V. **Marxisme et philosophie du langage** [1929]. Paris: Les éditions de minuit, 1977.