



(IN)COMPREENSÕES DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NA PESQUISA APLICADA SOBRE O ENSINO DE LINGUAGEM NO BRASIL

(MIS)UNDERSTANDINGS OF SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM IN APPLIED RESEARCH ON LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

Marcos Bispo¹

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

Grasiela Caldas²

<http://orcid.org/0000-0002-3035-6935>

Girlene Bispo³

<https://orcid.org/0000-0002-9885-1000>

Resumo:

Este trabalho teve o objetivo de traçar um panorama da influência do interacionismo sociodiscursivo (ISD) na pesquisa aplicada sobre o ensino de linguagem no Brasil e das (in)compreensões dessa teoria através da análise de dissertações desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras. Inicialmente, apresentamos os programas epistemológico e didático do ISD, destacando como os limites das opções teórico-metodológicas do primeiro se reverteram em limites para o segundo, sobretudo quando o situamos no quadro epistemológico geral da didática das línguas. Em seguida, coletamos 102 dissertações disponibilizadas nos sites das unidades do programa de em todo o país. A análise dos dados demonstrou que diante dos limites teórico-metodológicos do programa didático do ISD, muitos pesquisadores optam por usar o método das sequências didáticas associado a outras teorias linguísticas e a outros métodos de pesquisa.

Palavras-chave: interacionismo sociodiscursivo; didática das línguas; ensino de linguagem.

¹ Professor do Curso de Letras – Português e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia. Líder do grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português – EDIPO. Salvador/BA, Brasil.

² Mestra em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Membro de grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português – EDIPO. Nazaré/BA, Brasil.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da Universidade do Estado da Bahia. Membro de grupo de pesquisa Epistemologias em Didática do Português – EDIPO. Alagoinhas/BA, Brasil.

Abstract

This work aimed to provide an overview of the influence of socio-discursive interactionism (SDI) in applied research on language teaching in Brazil and the (in)understandings of this theory through the analysis of dissertations developed in the Professional Masters in Letters. Initially, we present the epistemological and didactic programs of the SDI, highlighting how the limits of the theoretical-methodological options of the first one reverted into limits for the second, especially when we place it in the general epistemological framework of language didactics. Then, we collected 102 dissertations available on the websites of the program's units across the country. Data analysis showed that, given the theoretical-methodological limits of the SDI didactic program, many researchers choose to use the method of didactic sequences associated with other linguistic theories and other research methods.

Keywords: socio-discursive interactionism; didactics of language; language teaching.

INTRODUÇÃO

A relação entre teoria e prática é, sem dúvida, um dos maiores problemas enfrentados pelos professores e pesquisadores do ensino de linguagem. Se, por um lado, a diversidade de teorias, paradigmas e disciplinas científicas refletem uma riqueza epistemológica, por outro, cria sérios embaraços quando se trata de questões educacionais. Em grande medida, tais embaraços decorrem da ausência de um ponto de convergência natural que permita articular as várias e, muitas vezes, conflitantes perspectivas teóricas. Nesse sentido, qualquer tentativa de unir as diferenças precisará adotar critérios arbitrários.

A didática das línguas, disciplina emergente que toma o ensino de linguagem⁴ como objeto de estudo, busca apresentar uma visão global do ensino, estudando cada um dos elementos que compõem a prática educativa, tendo em vista a melhoria do ensino (DOLZ; GANGON; DECÂNDIO, 2014). Assim caracterizada, a didática se assume como ciência aplicada que produz conhecimentos didáticos a partir de métodos próprios e, dessa forma, recusa a posição de aplicadora de teorias linguísticas. Isso significa que ela coloca a relação teoria-prática em outro nível de compreensão, na qual os conhecimentos científicos e as práticas sociais devem passar por transformações conceituais (transposição didática) que os convertam em saberes didáticos.

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) ocupa uma posição especial no campo da didática das línguas por representar uma das correntes mais longevas e de maior capilaridade internacional. Iniciada na Universidade de Genebra, o grupo liderado por Jean-Paul Bronckart vem realizando, desde a década de 1980, um conjunto de pesquisas sobre o desenvolvimento de capacidades psicolinguísticas que culminou em dois programas de investigação estreitamente relacionados: um epistemológico e um didático, embora o próprio Bronckart (2012) reconheça que sua perspectiva interacionista da ação languageira não seja passível de uma transferência direta para o ensino nem para atividades de leitura e compreensão de textos.

⁴ Ao definir a linguagem como objeto da didática das línguas, não estamos assumindo nenhuma posição epistemológica quanto à distinção entre língua e linguagem. Usamos o termo “das línguas” para demarcar um ramo específico da didática, enquanto “linguagem” se refere aos objetos semióticos estudados por essa disciplina.

Apesar do reconhecimento dos limites teórico-metodológicos do ISD, diversos pesquisadores brasileiros encontram nesse paradigma uma referência para as investigações sobre o ensino de linguagem. Nosso objetivo, neste texto, é traçar um panorama da influência do interacionismo sociodiscursivo (ISD) na pesquisa aplicada sobre o ensino de linguagem no Brasil e das (in)compreensões dessa teoria por meio da análise de dissertações desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), programa de pós-graduação voltado para o desenvolvimento profissional de professores de Língua Portuguesa e que se caracteriza pela realização de pesquisas aplicadas envolvendo o ensino.

O ISD COMO TEORIA DO DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

O interacionismo é uma perspectiva teórica do campo sociológico, mas que tem influenciado muitos estudos em diferentes áreas, sobretudo em abordagens interdisciplinares, que investigam fenômenos cujo funcionamento e compreensão estão diretamente ligados à comunicação recíproca entre os seres humanos, na qual se forja o sentido do *self* (consciência e representações sociais do eu) e aquilo que experimentamos como realidade social. Nesse sentido, a questão central para o interacionismo é a relação entre indivíduos e sistemas sociais.

No vasto campo da teoria social, há dois paradigmas clássicos de abordagem dos temas e problemas ligados à interação social:

- i) o **normativo** ou determinista, que compreende o indivíduo como um organismo que apenas reage aos sistemas simbólicos de normas e valores socialmente compartilhados. Incluem-se nessa perspectiva o funcionalismo de Durkheim (1983) e Merton (2013) e o estrutural-funcionalismo de Parsons (1951), autores representativos da teoria do consenso social;
- ii) o **interpretativo** ou compreensivo, que concebe o sujeito como agente conhecedor e produtor da realidade social. Nesse sentido, o indivíduo não é determinado pelos sistemas sociais, mas produz a realidade através da interação com seus pares. Incluem-se nesse paradigma o pragmatismo norte-americano, também chamado de interacionismo simbólico (MEAD, 1934; BLUMER, 1969), a etnometodologia (GARFINKEL, 2018) e a psicologia social de Goffman (1969, 2010, 2011, 2013).

Desdobramentos posteriores das pesquisas e reflexões no quadro da teoria social mostraram problemas nessas duas abordagens, apesar do reconhecimento de suas contribuições. Giddens (2018), com sua teoria da estruturação, propôs uma abordagem relacional na qual estrutura social e sujeitos se afetam mutuamente. Com isso, buscou elaborar uma teoria da ação humana capaz de explicar também as mudanças sociais, aspecto ausente nas teorias dos paradigmas clássicos. Na perspectiva crítica do construcionismo social atualmente adotada na pesquisa qualitativa, o paradigma interpretativo, amparado na crítica pós-moderna, nos estudos culturais e na sociologia do conflito, passou a considerar os impactos de temas como poder, gênero, sexualidade e raça na construção dos significados sociais e como esses significados afetam os processos interacionais.

Essa diversidade de modelos teóricos resulta em uma pluralidade de concepções acerca da interação, da ação humana e da ordem social. Nesta seção, apresentamos as especificidades do ISD como uma teoria do desenvolvimento das capacidades psicolinguísticas, situando-o no conjunto dos paradigmas da teoria sociológica e da pesquisa qualitativa que enfocam a interação social. Partimos do pressuposto de que o ISD comporta dois programas, um epistemológico e outro didático, razão pela qual trataremos de cada um separadamente, mas destacando suas relações.

O PROGRAMA EPISTEMOLÓGICO DO ISD

Como esclarece Bronckart (2008), o ISD não é uma teoria propriamente linguística, mas, por tratar do desenvolvimento de capacidades psicológicas de linguagem, precisou desenvolver um modelo explicativo da produção de textos coerente com esse objetivo e capaz de explicar a relação entre ação languageira e funcionamento social dos textos. A primazia dos fatores psicológicos já indica que não estamos diante de uma teoria da linguagem abrangente, mas que se restringe à descrição/explicação de aspectos linguísticos e sociodiscursivos entendidos como essenciais para viabilizar a elaboração do modelo teórico de produção textual e sua arquitetura interna.

A associação entre interacionismo e psicologia não é novidade do ISD e constitui uma condição fundamental para os estudos interacionistas. Parsons (1951) reformulou sua teoria estrutural-funcionalista da ação social recorrendo à psicanálise freudiana para explicar processos de formação da subjetividade e a internalização de normas e valores pelos indivíduos. A sociologia de Parsons, porém, não desenvolveu uma teoria da linguagem como mediadora desses processos. Na sociologia compreensiva, Mead (1934), Garfinkel (2018) e Goffman (1969, 2010, 2011, 2013) desenvolveram diferentes modelos de psicologia social e de abordagem da linguagem para explicar diferentes processos de interação, mas também não desenvolveram uma teoria geral da linguagem nem uma psicologia do desenvolvimento das capacidades necessárias para agir socialmente. Em sua teoria do agir comunicativo, Habermas (2003), mesmo sem elaborar uma teoria linguística, desenvolve uma importante abordagem da ação comunicativa fundada no conceito de racionalidade. O autor recorre à psicologia piagetiana para explicar o desenvolvimento gradativo de capacidades comunicativas. Esses exemplos nos permitem concluir que toda abordagem interacionista é naturalmente interdisciplinar e demanda, como condição *sine qua non*, entre teoria social, da linguagem e psicologia.

O programa epistemológico do ISD, conforme assumido por Bronckart (2012), confere centralidade não à psicologia social, mas à psicologia do desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas na ação languageira, as quais só podem ser satisfatoriamente estudadas quando vistas sob o prisma da interação social. Diante desse objetivo, o ISD se diferencia das demais abordagens interacionistas e dos estudos desenvolvidos no campo da linguística, mas não pode evitar a ligação com eles para elaborar seu quadro teórico. Em suma, para levar a termo seu projeto epistemológico, o ISD precisa articular teoria do desenvolvimento psicolinguístico e teoria social para propor instrumentos de descrição e explicação do funcionamento social dos textos.

Ao eleger a dimensão psicológica como central ao ISD, Bronckart (2012) identifica na psicologia de Vigotski os elementos conceituais básicos para orientar a elaboração de sua teoria da ação languageira: o reconhecimento da historicidade das práticas e valores sociais (filogênese),

a tese do desenvolvimento humano como resultado das interações sociais (ontogênese) e o papel mediador da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No entanto, como o autor ressalta, tais pressupostos eram insuficientes do ponto de vista sociológico e linguístico. Assim, para compor um quadro explicativo satisfatório faltava uma teoria da ordem social para compor o pano de fundo explicativo do funcionamento discursivo.

A questão da ordem social é um ponto controverso no ISD. Mesmo assumindo uma perspectiva normativa da ordem social, amparada em construtos funcionalistas formulados por Durkheim e Habermas, Bronckart (2012) afirma, paradoxalmente, adotar uma sociologia compreensiva, que compreende o sujeito como produtor da realidade social. Tal contradição se explica pelo equívoco de Bronckart ao conceber os textos como produtos da atividade humana ao longo da história, a filogênese textual, como uma ação produtiva e antinormativa do sujeito. É preciso destacar, porém, que o funcionalismo não ignora o fato de que os sujeitos atuam na construção da sociedade. A diferença em relação à sociologia compreensiva é o paradigma funcionalista explica a ação como um efeito da determinação do sistema social e não como uma necessidade dos indivíduos.

Outro dado associado à visão filogenética dos textos que comprova a filiação do ISD ao paradigma normativo está relacionado com a historicidade das capacidades discursivas. O reconhecimento de que tais capacidades se construíram por meio das interações sociais ao longo da história, embora seja algo relevante do ponto de vista epistemológico, não se traduz em nenhuma vantagem prática para os indivíduos que se encontram em sociedades já estruturadas. Na prática, elas funcionam como processos normativos, uma vez que a ordem social impõe a todos a necessidade de desenvolver tais capacidades como condição para seu funcionamento.

O modelo de produção de textos do ISD está em perfeita consonância com a explicação normativa da ordem social: a socialização das novas gerações impõe a necessidade de desenvolvimento das capacidades psicolinguísticas já estabelecidas. Apesar disso, o foco exclusivo do ISD no agente da produção textual mostra-se limitado ao considerar apenas uma posição possível na interação discursiva. Esse procedimento contraria um princípio básico do interacionismo, segundo o qual as ações sociais recíprocas exigem que haja atores ocupando as diferentes posições sociais, como bem explica Blumer (1969, p. 70):

[...] uma ação conjunta não pode ser resolvida em um tipo de comportamento comum ou semelhante por parte dos participantes. Cada participante necessariamente ocupa uma posição diferente, age a partir dessa posição e se envolve em um ato separado e distinto. É a combinação desses atos e não sua comunhão que constitui a ação conjunta.

O paradoxo de uma teoria da interação que reduz sua descrição à ação do produtor, em detrimento do leitor ou interlocutor é reforçado quando Bronckart (2012, p. 91) explica os procedimentos de análise das condições da produção de textos:

[...] efetuaremos, primeiramente, uma análise dos parâmetros da situação de ação de um agente, o que levará a uma conceitualização da ação de linguagem como unidade psicológica. A seguir, voltar-nos-emos para os processos de tomada de empréstimo ao intertexto, ao final dos quais a ação de linguagem se materializa nessa unidade comunicativa que é o texto empírico.

Essas proposições, portanto, referem-se apenas à vertente da produção textual e não podem ser transpostas, como tais, à análise das condições de leitura e de interpretação de textos.

Como se verifica, ao limitar o papel de agente ao autor, Bronckart afirma as limitações do ISD para explicar a leitura e a interpretação, ações executadas por leitores e interlocutores. A exclusividade de foco no autor é uma característica determinante do programa didático do ISD, como veremos adiante, com desdobramentos importantes para a pesquisa aplicada sobre o ensino de linguagem no Brasil que se fundamentam nesse modelo teórico. Diante dessas constatações, é importante questionar sobre os sentidos da interação no ISD, uma vez que parece mais adequado dizer que ele oferece uma teoria da ação de produzir textos.

Podemos dizer que um dos sentidos do interacionismo advém da presunção de que a vida social se constitui pela ação recíproca dos indivíduos situados em diversos contextos sociais. Embora não seja o objetivo do ISD analisar formas particulares de interação, é correto afirmar que tal pressuposto funciona como um ponto de partida básico da teoria do desenvolvimento das capacidades psicolinguísticas, visto que é por meio das interações sociais que os sujeitos se veem constrangidos a usar determinados textos para agir socialmente. É desse modo que o ISD explica o caráter mediador da linguagem.

O segundo sentido diz respeito à interação dos indivíduos com os textos enquanto produtos sócio-históricos. Uma vez que as atividades sociodiscursivas desenvolvidas ao longo da história de determinada sociedade geraram uma profusão de textos e gêneros, tais produtos são tomados no ISD como fontes primárias para o estudo das ações languageiras e das operações psicolinguísticas empregadas na produção textual. Ao considerar os textos como produtos históricos socialmente indexados que refletem e refratam os parâmetros actanciais e as operações psicolinguísticas, o ISD se alinha ao paradigma normativo dos estudos da ação social e, por essa razão, não reúne condições epistemológicas para explicar as interações cotidianas, as relações de poder envolvidas na produção textual atravessadas por fatores como raça, gênero e construção de representações do eu, ou das imagens de si, nas interações discursivas.

Com base nessa visão restrita de interação, Bronckart (2012, p. 67) postula três etapas metodológicas para a pesquisa no âmbito do ISD:

Em relação às ações de linguagem e aos textos que materializam, a metodologia compreensiva global que preconizamos é decomposta de modo bastante semelhante. Primeiramente, a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado, e com a intertextualidade, de outro. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que nela desempenham as características próprias de cada língua natural. Enfim, a análise da gênese e do funcionamento das operações mentais e comportamentais implicadas na produção e no domínio dos textos. Mesmo que essa última só vá ser alusivamente abordada, é desses três procedimentos que se originam as proposições reunidas neste livro.

Em outro trabalho, Bronckart (2008) explica que essa metodologia implica na constituição de um vasto *corpus* de textos que seja representativo dos diversos gêneros que circulam numa sociedade. A análise da arquitetura interna desses textos como produtos semióticos da ação

linguagem evidencia o caráter sócio-histórico dos gêneros e permite identificar as operações mentais e comportamentais envolvidas em sua produção. A falta de um tratamento teórico da diversidade linguística envolvida na constituição dos diversos gêneros textuais nas diferentes situações comunicativas representa um ponto crítico da abordagem filogenética no ISD. Afinal, se os gêneros devem seu surgimento às atividades sociais historicamente desenvolvidas, o estilo a eles associados, à semelhança das capacidades psicolinguísticas, também seria historicamente fixado. No entanto, sabemos que a permanência de um gênero ao longo da história não significa sua imutabilidade estilística.

Merece destaque ainda a ressalva quanto à superficialidade de tratamento dado à terceira etapa metodológica. Sem uma explicação da gênese dos processos mentais e comportamentais, como desenvolver uma teoria empírica das capacidades psicolinguísticas? Isso nos leva a questionar se não seria mais adequado dizer que o ISD opera com uma hipótese explicativa dessas capacidades, inferida a partir das análises do *corpus*. Partindo dessa hipótese, Bronckart (1996, p.12) conclui que as operações psicolinguísticas resultam da interação do indivíduo com os gêneros históricos:

Para realizar essa produção, o emissor-enunciador tem um conjunto de modelos, que nada mais são que os gêneros em uso na língua francesa, ou mais precisamente o conhecimento que ele construiu para si mesmo desses tipos. Em termos de sua avaliação da situação de ação em que se encontra, ele vai escolher o modelo de gênero textual que lhe parecerá o mais relevante e o mais eficiente e ele vai realizar uma produção mais ou menos inspirada neste modelo. Este processo a reprodução pode ser dividido em uma série de opções ou decisões, ou mesmo operações psicolinguísticas [...]

A ideia de que as decisões ou operações psicolinguísticas são determinadas pela situação de ação e pela natureza dos gêneros reafirma nosso entendimento de que o problema da gênese e funcionamento das operações mentais e comportamentais são resolvidos no ISD por via hipotética e inferencial. Ou seja, pela análise de textos e seu funcionamento, considera-se ser possível inferir quais operações atuaram na sua produção e quais capacidades seriam necessárias ao agente, mas não há uma pesquisa empírica sobre como essas capacidades se desenvolvem ao longo do processo de socialização dos indivíduos, processo sempre inconcluso que se inicia da infância e prossegue por toda a vida. A rigor, este seria um problema para ser estudado no plano didático do ISD, que poderia lidar de forma mais específica com os aspectos ontogenéticos das capacidades psicolinguísticas.

Feitas essas considerações, parece ser necessário distinguir dois programas de pesquisa no ISD, um epistemológico e outro didático: o primeiro com foco nas operações psicolinguísticas que originam os gêneros e textos, o segundo voltado para processos sistemáticos de ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem envolvidas nas operações psicológicas de produção textual. O próprio Bronckart admite que o programa epistemológico não é passível de uma transferência direta para o ensino:

Retomando, enfim, a problemática do ensino, parece-nos importante assinalar que, embora o procedimento de análise teórica em que estamos engajados vise, realmente, à elaboração de um modelo geral das condições de produção dos textos assim como de sua organização interna, não nos parece que ele possa, como tal, ser explorada nos procedimentos didáticos. No quadro do ensino da produção

e/ou interpretação dos textos, nossas proposições teóricas não deviam ser utilizadas senão como **instrumentos de análise** dentre outros, capazes apenas de esclarecer alguns aspectos da organização textual. [...] os modelos teóricos da textualidade são necessariamente lacunares e simplificadores e, quando queremos, a qualquer preço, aplicá-los aos textos empíricos propostos em classes, corremos o risco de suprimir algumas de suas características essenciais e de desfigurá-los. (BRONCKART, 2012, p. 88-89) (grifos do autor)

Essas observações de Bronckart não impediram que o ISD desenvolvesse um programa didático de ensino de línguas, que será apresentado adiante. O objetivo central do programa epistemológico é elaborar um modelo geral da produção de textos, relacionando aspectos da arquitetura textual, sociais e interacionais às operações psicolinguísticas implicadas no agir linguageiro. Como já foi dito, a teoria da ação do ISD considera como agente apenas o produtor de textos, o que impossibilita a explicação das ações de leitura e compreensão. Assim sendo, essa teoria da ação mostra-se inadequada para explicar a interação social, uma vez que lhe faltam dispositivos teóricos para explicar a reciprocidade das ações conjuntas.

Desse modo, o ISD toma o agir linguageiro, definido como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 87), como ponto de referência para a descrição dos parâmetros externos da produção textual e dos fatores internos envolvidos na arquitetura textual. Os parâmetros externos da ação são compostos de três elementos:

- i) a situação material de enunciação, que engloba os aspectos físicos que constituem o emissor, a modalidade de produção (oral ou escrita), o receptor eventual e o espaço-tempo da produção;
- ii) o quadro social em que se dá a produção, que pode ser caracterizado por um tipo de formação social (algo como as esferas da atividade humana, no sentido bakhtiniano) e pelos papéis sociais que tais formações atribuem ao emissor e ao receptor;
- iii) as representações do mundo mobilizadas para a produção ou os conhecimentos relativos aos temas que serão verbalizados, tal como eles são organizados e disponíveis na memória do agente.

De acordo com o paradigma normativo que orienta a teoria da interação do ISD, o agir linguageiro ocorre sempre em condições pré-estabelecidas que determinam os papéis sociais do agente e do receptor, os gêneros a serem mobilizados, os valores, as normas, e as representações que compõem os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos textos.

Como o agir linguageiro se traduz em um texto, sua realização decorre de operações psicolinguísticas implicadas na produção textual. No ISD, o agir, como atividade global, não está diretamente relacionado às operações psicolinguísticas. Estas se referem especificamente à arquitetura textual, cuja análise se divide em três níveis: os dois primeiros relativos às operações psicodiscursivas e o último, às operações psicotextuais (BRONCKART, 2008).

O primeiro nível é o da infraestrutura textual, que comporta dois regimes distintos de organização: i) o da planificação geral do conteúdo temático, que é regulada cognitivamente, no

sentido de que não mostra nenhuma formatação propriamente linguística; ii) o dos tipos de discurso, entendidos como “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de subconjuntos particulares [as sequências textuais] de recursos linguísticos (o que permite que sejam linguisticamente reconhecíveis) e que revelam a construção de um determinado mundo discursivo” (BRONCKART, 2008, p. 89).

O nível intermediário abarca os três mecanismos linguísticos responsáveis pela textualização e que contribuem para dar ao texto sua coerência temática. Os mecanismos de *conexão* garantem a progressão temática; os de *coesão nominal* introduzem as unidades de informação nova e os processos anafóricos; os de *coesão verbal* organizam a temporalidade dos processos mencionados no texto (estados, acontecimentos, ações).

O terceiro nível, considerado o mais superficial, é composto pelos mecanismos de responsabilização enunciativa que contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática ou interativa. Nesse nível se incluem a distribuição das vozes de personagens e do próprio autor, as avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) e os processos de modalização. Esses mecanismos são tidos como superficiais porque operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático.

O ISD confere bastante relevo aos tipos de discurso, que traduzem e semiotizam dois mundos discursivos por meio de duas operações psicolinguísticas:

ou as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do NARRAR) ou elas não o são (ordem do EXPOR). Além disso, ou as instâncias de agentividade semiotizadas no texto referem-se ao actante e à sua situação (implicação) ou não (autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões produz, então, quatro mundos discursivos: NARRAR implicado; NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. Os mundos assim definidos são expressos por quatro tipos de configurações de unidades linguísticas que chamamos, respectivamente, de relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico. (BRONCKART, 2008, p. 91)

Bronckart defende que há dois modos de organizar o conteúdo semiotizado, que ele chama de mundos discursivos: a ordem do narrar e a do expor. No momento da ação, o agente pode-se referir a si e à sua situação, semiotizando os mundos discursivos narrar e expor implicados, ou pode não tratar de si nem de sua situação, semiotizando, assim, os mundos narrar e expor autônomos. Os mundos assim categorizados exprimem formas linguísticas específicas, configurando quatro tipos de discursos: relato interativo (narrar implicado), narração (narrar autônomo), discurso interativo (expor implicado) e discurso teórico (expor autônomo).

Assim teorizados, os tipos de discurso funcionam também como princípios de agrupamento de gêneros textuais. Para Bronckart (2004, 2012), a classificação de gêneros segundo campos de práticas sociais (discurso jornalístico, literário, jurídico, político etc.) não são adequados por negligenciar a dimensão propriamente linguística. Ao contrário, os tipos de discurso reuniriam propriedades linguísticas comuns a todos os textos, de modo que podem funcionar como princípios de classificação mais adequados. Apesar de reconhecer que vários segmentos textuais presentes em vários gêneros estudados não se enquadram nos tipos de discursos propostos, Bronckart (2004) não apenas toma a decisão ad hoc de ignorá-los como também os elege como elementos

definidores da arquitetura interna dos textos e, conseqüentemente, das operações e capacidades psicolinguísticas.

O programa teórico do ISD, como foi demonstrado, adota uma concepção normativa de interação, que explica o modo como as atividades humanas geram os textos e as capacidades humanas, mas, paradoxalmente, sua teoria da ação se restringe ao agir linguageiro do produtor de textos. Nesse sentido, o segundo sentido da interação, aquele em que se fundamenta o ISD para elaborar o modelo de produção textual, considera apenas a interação do agente com os textos. Assim, a falta de uma teoria da ação recíproca, que contemplasse outras posições de agentes como o leitor e o interlocutor (este no caso das interações orais), torna o ISD uma teoria incapaz de explicar as conseqüências não previstas da ação, permitindo a pressuposição de que o agir linguageiro sempre cumpre os propósitos intencionados pelo autor. Com isso, a teoria não dispõe de mecanismos para explicar os fatores envolvidos no sucesso ou insucesso da ação e nos conflitos interpretativos.

O PROGRAMA DIDÁTICO DO ISD

O programa didático do ISD consiste na aplicação dos pressupostos do programa epistemológico à elaboração de uma didática das línguas orientada para o desenvolvimento de capacidades psicolinguísticas de produção textual. Aqui cabe um esclarecimento importante. A didática das línguas é um campo disciplinar complexo que envolve desde as unidades que compõem a língua como disciplina escolar (leitura, oralidade, produção escrita, conhecimentos linguísticos, literatura) até os fatores pedagógicos implicados na prática educativa (currículo, objetivos educacionais, concepção de ensino-aprendizagem, métodos de ensino, materiais didáticos, avaliação). Dada sua natureza de ciência aplicada, a pesquisa em didática das línguas não se confunde com a aplicação de teorias científicas, mas se orienta pela transformação dos conhecimentos científicos em saberes didáticos através do processo de transposição didática (PETITJEAN, 2008). Nesse sentido, compreendendo que o ISD não se caracteriza como uma teoria didática e que não abrange todos os seus componentes, precisamos entender os limites de seu programa didático, de modo a não o confundir como uma teoria didática completa.

Como mostramos na seção anterior, Bronckart destacou os limites do ISD para aplicação didática, principalmente por se tratar de uma teoria que tem foco exclusivo na compreensão das condições de realização do agir linguageiro e nas operações psicolinguísticas implicadas na produção de textos. Desse modo, estão fora de seu escopo os processos de leitura e interpretação e mesmo os aspectos linguísticos abordados na caracterização dos mecanismos de textualização e modalização são apresentados de modo simplificado e incompleto até mesmo para explicar a produção de textos. Apesar disso, como mostraremos a seguir, o programa didático se mantém fiel ao epistemológico, restringindo sua abordagem ao tratamento da produção textual, mas, do ponto de vista metodológico, propõe a elaboração de seqüências didáticas como dispositivos para o desenvolvimento das capacidades psicolinguísticas. Com isso, muda-se o foco do plano filogenético ou histórico da produção dos textos e das operações psicológicas implicadas nesse processo para o genético ou sincrônico, no qual se busca garantir a aquisição das capacidades.

Embora o programa didático busque se alinhar aos principais aspectos do programa epistemológico, algumas adaptações são necessárias em função de seus objetivos pedagógicos. As

noções de agir linguageiro, as operações psicodiscursivas e as psicolinguísticas passam a ser identificadas, respectivamente, como capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Conforme a definição de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p.164), as capacidades são

aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada: capacidades de ação, isto é, aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, ou aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada; por fim, capacidades linguístico-discursivas ou capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas exigidas para a produção de um discurso singular.

As três capacidades podem ser definidas como os objetivos gerais do ensino de produção textual. No entanto, o programa didático não apresenta um detalhamento dos saberes envolvidos em cada uma delas. Para tentar contornar esse problema, o ISD propõe um modelo binário e interdependente de progressão de aprendizagens: um centrado nas capacidades discursivas, no qual os tipos de discurso funcionam como princípios de agrupamento de gêneros, outro baseado nas capacidades linguístico-discursivas e voltado para os mecanismos de textualização e modalização. O primeiro modifica e amplia a concepção de tipos de discursivos, abandona a noção de mundos discursivos e associa a cada tipo uma capacidade discursiva específica, como se pode ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Proposta de agrupamento de gêneros textuais

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS <i>Capacidades de linguagem dominantes</i>	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária e ficcional	NARRAR <i>Mimesis da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso, Fábula, Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Novela fantástica, Conto parodiado.
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR <i>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</i>	Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho, Curriculum vitae, Notícia, Reportagem, Crônica esportiva, Ensaio biográfico.
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR <i>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</i>	Texto de opinião, Diálogo argumentativo, Carta do leitor, Carta de reclamação, Deliberação informal, Debate regrado, Discurso de defesa (adv.), Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR <i>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</i>	Seminário, Conferência, Artigo ou verbete de enciclopédia, Entrevista de especialista, Tomada de notas, Resumo de textos "expositivos" ou explicativos, Relatório científico, Relato de experiência científica.
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES <i>Regulação mútua de comportamentos</i>	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso Instruções.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121).

Verifica-se que os tipos discursivos do programa epistemológico do ISD (relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico) são substituídos pelos tipos narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. O programa didático acrescenta a categoria de domínios sociais de comunicação para enquadrar os tipos de discurso, mas não apresenta uma justificativa teórica ou metodológica para isso. Embora a nova tipologia não se alinhe perfeitamente à teoria dos mundos discursivos postula no programa epistemológico do ISD, seu para agrupar os gêneros, em si mesmo, não contraria o pressuposto teórico de que os tipos de discurso são as categorias psicolinguísticas mais adequadas para classificar os gêneros. O problema está na falta de critérios psicopedagógicos para fundamentar a tese de que o agrupamento de gêneros segundo as categorias tipológicas adotadas funciona como parâmetro para a progressão de aprendizagens.

A progressão das aprendizagens é um conceito psicopedagógico utilizado para explicar as relações entre organização dos conteúdos/saberes, concepções de aprendizagem, objetivos, métodos/estratégias de ensino, procedimentos de avaliação e desenvolvimento sociocognitivo. Nesse sentido, ao se conceber os tipos de discurso e os gêneros textuais como princípios de progressão das aprendizagens, espera-se que tais categorias apresentem os fundamentos psicopedagógicos adequados, o que não ocorre no ISD. Não é possível saber quais gêneros poderão/deverão ser objetos didáticos em cada ano de escolaridade, e o agrupamento, por si só, não permite visualizar uma ordem a ser observada no ensino dos gêneros. Sem respostas adequadas a esses dois problemas, compromete-se a compreensão sobre a aprendizagem progressiva das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

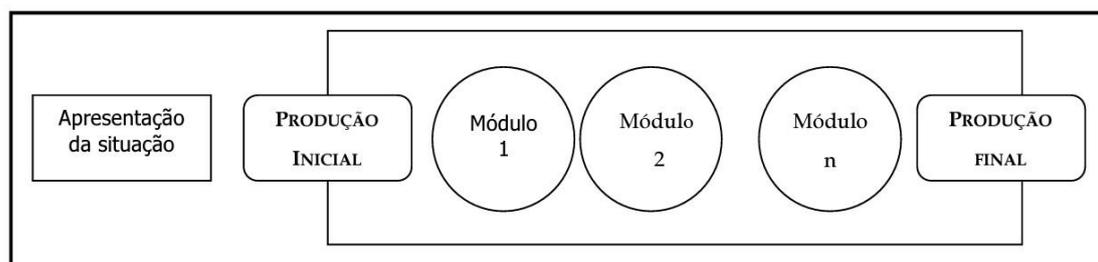
O ISD apresenta uma resposta melhor aos problemas psicopedagógicos implicados no ensino de produção textual recorrendo ao conceito de sequência didática (SD). Trata-se de um conjunto de atividades organizadas e desenvolvidas com o objetivo de propiciar aos estudantes as aprendizagens para produzir textos (BRONCKART; DOLZ, 2004). A SD deve ser entendida, portanto, como um método ao mesmo tempo de ensino e de pesquisa no ISD (BRONCKART, 2006, 2008; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009), uma vez que sua eficácia didática funciona como evidência para a comprovação da teoria das capacidades psicolinguísticas. Ou seja, a SD é um dispositivo da engenharia didática, que, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2014), compõe os métodos de pesquisa no campo da didática das línguas.

A SD é precedida de uma etapa preliminar de planificação chamada de modelo didático de gênero (BRONCKART; DOLZ, 2004; De PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). Nessa fase, elaborase um modelo ensinável do gênero escolhido como objeto de ensino, contemplando os conhecimentos sobre ele e sua adaptação às condições psicopedagógicas. Nesse sentido, pode-se dizer que a modelização didática realiza a ficcionalização do gênero.

O método da SD se inicia com a apresentação aos alunos de uma situação comunicativa e do gênero textual adequado para o agir languageiro nas condições de produção dadas. A seguir, solicita-se que os alunos escrevam uma produção inicial, que servirá como avaliação diagnóstica para levantamento das necessidades de aprendizagem, considerando os três tipos de capacidades. Na terceira etapa, o/a professor/a planifica a progressão de conteúdos em diferentes módulos didáticos, organizados em função das necessidades de aprendizagem identificadas na produção inicial. Por fim, após as intervenções pedagógicas realizadas nos módulos, os/as alunos produzem

uma versão final do texto na qual se espera verificar o desenvolvimento das capacidades inicialmente projetadas. A Figura 1 apresenta uma síntese global da SD.

Figura 1 – Estrutura de base de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Machado e Cristovão (2009) entendem que a SD resolve problemas de transposição didática enfrentados no sistema educacional brasileiro, onde a elaboração de documentos oficiais enfrenta dificuldades de propor um projeto de ensino de linguagem coerentemente organizado do ponto de vista teórico-metodológico, visto que precisa lidar com uma diversidade de concepções teóricas concorrentes acerca dos objetos de ensino. Para elas, ao postular que o ensino tenha como objetivo o desenvolvimento de capacidades de produção de gêneros textuais, o ISD, por meio das SD, apresenta uma possibilidade autêntica de abordagem global e coerente para o ensino de línguas.

O posicionamento das autoras, por um lado, se justifica pelo fato de o ISD propor uma teoria na qual os saberes implicados nas capacidades estão articulados em torno de um objetivo central de natureza prática: o desenvolvimento humano para as ações de linguagem; por outro lado, tal posicionamento expressa uma escolha teórica e metodológica em meio a diversas possibilidades, como se o ISD fosse um programa completo ou perfeito, e que nenhuma outra área da linguística apresentasse explicações mais coerentes, completas ou satisfatórias para os fenômenos linguísticos passíveis de transposição didática. Ou seja, o problema do pluralismo teórico na elaboração curricular se resolve com a seleção de uma teoria que apresenta a abordagem mais integradora possível, ainda que a suposta globalidade da teoria escolhida se limite a uma das unidades da didática das línguas, a produção textual no caso do ISD.

Amparado em pesquisas sobre a elaboração e implementação das SD em salas de aula de ensino de línguas em diversos países, Bronckart (2006, p. 194-195) chega a uma conclusão importante:

[...] nossos estudos sobre as sequências didáticas mostraram que muitos professores, embora tivessem participado da concepção desses novos instrumentos, não chegam a aplicá-los em situação de aula, devido a obstáculos decorrentes, principalmente, das condições gerais de trabalho ou da resistência dos alunos.

Essas constatações demonstram que a análise dos impactos da SD na educação não pode estar limitada à sua coerência teórica. É preciso analisar as condições institucionais que formam o entorno pedagógico e as condições psicológicas dos atores (professores/as e estudantes). No contexto brasileiro, em que o período letivo é dividido em três ou quatro unidades letivas com

conteúdos próprios, seria muito difícil conciliar a metodologia da SD com as situações reais de ensino, envolvendo leitura, literatura e estudos linguísticos. Não é demais lembrar que a SD contempla apenas a produção textual e os mecanismos linguísticos estritamente vinculados ao gênero textual que toma como objeto.

O ISD NA PESQUISA APLICADA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A influência do ISD na pesquisa aplicada ao ensino de línguas no Brasil teve início na década de 1990 (MACHADO; GUIMARÃES, 2009), mas foi após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que pesquisadores de todo o país identificaram nesse programa teórico-metodológico uma referência importante para orientar investigações e proposições para o ensino de produção textual preconizado nas novas orientações curriculares oficiais, que fixaram o texto como unidade do ensino de linguagem. Para essa difusão do ISD por aqui contribuiu, de maneira decisiva, uma coletânea de artigos traduzidos e organizados por Rojo e Cordeiro (2004), intitulada *Gêneros orais e escritos na escola*.

De acordo com as autoras, as propostas contidas nos PCN geraram inúmeras dúvidas acerca dos modos de pensar e operacionalizar um ensino centrado na leitura e produção de textos. Além disso, as pesquisas aplicadas até então realizadas não ofereciam suporte teórico e metodológico satisfatórios para orientar as novas práticas requeridas pela reforma curricular implantada. Essas razões motivaram as autoras no empreendimento de trazer ao conhecimento dos educadores brasileiros as reflexões e proposições de pesquisadores do ISD:

Por essa razão é que trabalhamos na tradução de textos diversos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores sobre o ensino escolar de gêneros escritos e orais na organização deste volume, que, pretendemos, concretizará um pouco mais para os professores e formadores de professores um encaminhamento ou procedimento possível para o ensino de gêneros selecionados pelo projeto da escola ou da série/ciclo. (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 13)

Com efeito, o objetivo das organizadoras, à semelhança da compressão de Machado e Cristovão (2009), era apresentar o ISD como um aparato teórico metodológico global que articula teoria e prática da produção textual por meio das SD. Assim, como era de se esperar, os artigos reunidos na coletânea tratam especificamente da produção de textos orais e escritos. Dessa forma, como esses trabalhos poderiam auxiliar na operacionalização dos demais eixos estruturantes da disciplina Língua Portuguesa preconizados nos PCN, a saber: leitura e análise linguística? Como seria realizada a articulação entre SD para a produção textual e o trabalho com os diferentes eixos?

Partes desses problemas são mencionados naquele que pode ser considerado o capítulo mais importante da coletânea, “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), onde os autores explicam que questões de gramática, sintaxe e ortografia não podem ser plenamente abordadas em nenhuma SD, necessitando de um trabalho à parte: “O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Para tanto, é essencial reservar um tempo específico para o ensino de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 116). Com isso, os autores

reconhecem que há aspectos linguísticos que se referem especificamente à estruturação de um gênero e outros que são comuns a todos.

A essas limitações do ISD no plano didático se juntaram outras apontadas por pesquisadores brasileiros, que tentaram ou contribuíram para o desenvolvimento do ISD ou buscaram integrá-lo em programas de pesquisas interdisciplinares. Cristovão (2001) contraria as observações de Bronckart sobre a impossibilidade de aplicar sua teoria de produção de textos para explicar processos de leitura e interpretação e propõe uma metodologia de ensino de leitura pautada nos princípios do ISD. Barros e Rios-Registro (2014) organizaram uma coletânea de artigos e relatos de experiência nos quais a SD apresenta diferenças em relação às propostas do Grupo de Genebra, seja por não se contemplarem os pressupostos teóricos em sua integralidade, tratando a SD como um método de ensino adaptável a qualquer proposta de ensino de ensino de gêneros, seja por incluírem objetos linguísticos de outras teorias linguísticas entre as capacidades discursivas ou linguístico-discursivas, ou ainda por abordarem aspectos multimodais ausentes no programa epistemológico do ISD. Nascimento (2014) organizou outra coletânea com trabalhos em que são propostas outras formas de organização da SD, uma nova proposta de tipos discursivos e de agrupamento de gêneros e uma articulação do ISD com a teoria dos multiletramentos. Além dessas diferenças causadas por fatores externos, existe, nos trabalhos inspirados no ISD desenvolvidos no Brasil, uma diversidade interna, referente aos conteúdos das capacidades. Não há consenso sobre os saberes que devem compor cada uma delas e vários autores ignoram, na descrição das SD, o tratamento dos tipos de discurso ou incluem, a exemplo de Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021), conteúdos gramaticais (sintáticos, ortográficos, de pontuação) no interior das SD.

O ISD EM PESQUISAS DO PROFLETRAS

Em nossa avaliação, a diversidade de pesquisas e trabalhos que adotam o ISD demonstra (in)compreensões em torno da teoria, sobretudo quanto a seus fundamentos psicológicos para explicar a ação languageira. Ao longo deste texto, apresentamos alguns de seus limites referentes aos programas epistemológico e didático, alguns deles assumidos pelos autores, especialmente ligados à opção por tratar apenas do agente produtor de textos, outros relacionados à escolha do paradigma interacionista adotado e outros ligados à limitação de aspectos linguísticos abarcados nas capacidades discursivas e linguístico-discursivas. Entendemos que as “inovações” brasileiras associadas ao ISD refletem tentativas de ampliar seu escopo teórico-metodológico para responder a problemas ligados ao ensino de linguagem. Por outro lado, consideramos necessário avaliar a coerência de tais inovações como requisito da qualidade das pesquisas.

Nesta seção, apresentamos os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como o ISD tem sido compreendido nas pesquisas aplicadas desenvolvidas no PROFLETRAS. Para isso, coletamos 105 dissertações que tiveram as propostas de intervenção pedagógica efetivamente aplicadas em todas as regiões do Brasil e finalizadas no período de 2018 a 2019, com exceção da Região Sul, onde não encontramos nenhuma que tivesse utilizado o ISD, ainda que parcialmente, no período de referência. A coleta se deu diretamente nos *sites* das unidades do PROFLETRAS que disponibilizavam as dissertações defendidas. Como nem todas as unidades procedem dessa forma, não foi possível obter dados de todas as universidades que compõem o programa.

Os trabalhos coletados foram agrupados de acordo com dois critérios: o temático, relativo ao encaixamento dos temas nos seguintes eixos de ensino de Língua Portuguesa: produção escrita, oralidade, leitura, conhecimentos linguísticos, leitura literária, escrita literária e literatura oral); o da coerência teórico-metodológica, referente ao modo como a teoria e o método foram utilizados em cada projeto de pesquisa. Neste caso, observamos: i) a fidelidade à relação teoria-método, no sentido de observar se o trabalho com a SD buscou o desenvolvimento das capacidades preconizadas no ISD; ii) se o método foi usado de forma independente da teoria e quais fundamentos teóricos foram utilizados; iii) se houve adaptação da teoria ou método do ISD e como se justifica tal procedimento. A Tabela 1 apresenta a distribuição quantitativa dos trabalhos agrupados segundo o eixo temático.

Tabela 1 – Agrupamento de dissertações por eixos temáticos

REGIÕES	EIXOS DE ENSINO DE LINGUAGEM						
	ESCRITA	ORALIDADE	LEITURA	C. LING	LEIT. LIT.	ESC. LIT.	LIT. ORAL
Norte	13	1	1	1	0	0	0
Nordeste	11	4	3	6	1	2	0
Centro-Oeste	24	4	4	1	0	2	0
Sudeste	17	3	3	1	0	0	0
Total	65	12	11	9	1	4	0

Fonte: os autores.

Para orientar a conclusão do processo de análise, utilizamos três critérios para definir as in(compreensões) do ISD nas pesquisas: i) compreensão, quando o trabalho se atém aos limites teórico-metodológicos do ISD e os relaciona em conformidade com o programa didático; ii) compreensão parcial, quando justifica adequadamente a adaptação da teoria, do objeto ou do método do ISD; iii) incompreensão, nos caso de uso da SD sem teoria do ISD, junção do ISD com outro método ou adaptação sem a devida justificativa. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos trabalhos quanto o modo de relação entre teoria e método do programa didático do ISD.

Tabela 2 – Agrupamento de dissertações pela coerência teórico-metodológica

REGIÕES	POSIÇÃO DOS TRABALHOS QUANTO AO ISD E À SD		
	TEORIA E MÉTODO	MÉTODO SEM TEORIA	ADAPTAÇÃO
Norte	0	4	12
Nordeste	0	21	6
Centro-Oeste	0	11	24
Sudeste	1	11	12
Total	1	47	54

Fonte: os autores.

Na região Norte foram analisadas 16 dissertações das seguintes unidades: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (6), Universidade Federal do Tocantins (7) e Universidade Federal do Acre (3). Na Tabela 1, podemos verificar predomínio da produção escrita. Na Tabela 2, verificamos que apenas dois trabalhos apresentaram uma relação adequada entre teoria e método

do ISD. Os demais, ou usaram a SD de forma independente da teoria ou fizeram uma adaptação da teoria, do método ou dos objetos do ISD.

Na região Nordeste, foram analisadas 27 dissertações das seguintes unidades: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (7), Universidade Federal do Ceará (10), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (4), Universidade do Estado da Bahia (2), Universidade Federal de Pernambuco (1) e Universidade Estadual do Piauí (3). A Tabela 1 mostra a distribuição quantitativa dos trabalhos e dos seus temas, com ênfase na produção textual. Na Tabela 2, verifica-se que, na região, nenhum trabalho analisado relacionou teoria e método do ISD conforme proposto pelo Grupo de Genebra.

Na Região Centro-Oeste, coletamos 35 trabalhos das seguintes unidades: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (20) e Universidade do Estado do Mato Grosso (15). A Tabela 1 apresenta a quantidade de trabalhos por temas, onde é possível verificar a superioridade da produção escrita. A Tabela 2 demonstra que nenhum trabalho apresenta uma ligação entre teoria e método conforme preconiza o programa didático do ISD. Por outro lado, destacam-se as adaptações do programa.

Na região Sudeste, as instituições foram: Instituto Federal do Espírito Santo (9), Universidade Estadual Paulista (3), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (6), Universidade Federal de Juiz de Fora (1), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (1) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (3). Na Tabela 1, repete-se o predomínio da produção escrita. Na 2, vemos que apenas 1 dissertação observa a relação entre teoria o método do ISD, enquanto as demais usaram apenas o método da SD ou fizeram adaptações.

Nos trabalhos analisados, verificamos que predominou o uso das SD associadas a outras teorias linguísticas, ao lado de propostas de adaptação do método, da teoria ou de temas, em função de objetivos de ensino que não podiam ser satisfatoriamente abordados pelo ISD. Contudo, os autores não apresentam uma justificativa para as adaptações ou separação entre teoria e método. Merece destaque a falta de compreensão quanto à natureza metodológica da SD, o que explica o fato de a maioria esmagadora das dissertações utilizar a pesquisa-ação como método de investigação⁵. Os trabalhos sobre a escrita de textos literários recorreram ao conceito de letramento literário e à metodologia de sequências didáticas propostos por Cosson (2007), que não apresenta relação com o desenvolvimento de capacidades psicolinguísticas.

Nenhum trabalho analisado apresentou uma lista das necessidades de aprendizagem dos/as estudantes em relação às capacidades de ação, discursivas ou linguístico-discursivas para explicar a composição e estrutura dos módulos didáticos. Em alguns trabalhos sem aplicação da proposta de intervenção, chamou a atenção o fato de a SD ter sido apresentada em todos os seus passos mesmo sem os dados referentes às necessidades de aprendizagem, que são coletados na produção inicial. Outro aspecto importante nos trabalhos analisados é a ausência de uma teoria da avaliação, seja naqueles que utilizam a SD com fundamentos teóricos diferentes do ISD, seja nos que fazem adaptações. Esses dados nos autorizam a afirmar que falta uma compreensão adequada das SD

⁵ A pesquisa-ação é um método amplamente utilizado em pesquisas aplicadas ao ensino, com resultados muito satisfatórios. Contudo, nas dissertações analisadas, esse método foi apenas mencionado e não efetivamente desenvolvido, fazendo parecer que a aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica já seria, em si mesma, uma pesquisa-ação.

como método de pesquisa, do ISD como teoria do desenvolvimento de capacidades psicolinguísticas e da posição do ISD no contexto mais amplo da didática das línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho era traçar um panorama da influência do ISD na pesquisa aplicada sobre o ensino de linguagem no Brasil e das (in)compreensões dessa teoria através da análise de dissertações desenvolvidas no PROFLETRAS. Antes, apresentamos os programas epistemológico e didático do ISD, destacando como os limites das opções teórico-metodológicas do primeiro se reverteram em limites para o segundo, principalmente quando o situamos no quadro epistemológico geral da didática das línguas: falta-lhe uma teoria da avaliação, da progressão das aprendizagens ao longo da educação básica, uma teoria detalhada dos saberes envolvidos em cada tipo de capacidade, uma evolução da teoria para dar conta dos demais eixos estruturantes da disciplina de língua (leitura, conhecimentos linguísticos, linguagem multimodal, literatura, características da linguagem oral etc.).

Em nossa avaliação, a identificação desses limites do ISD explica, em grande medida, a insignificante quantidade de uso de sua teoria juntamente com o método identificada nos trabalhos analisados e a adaptação de seus postulados para integrar projetos de ensino-aprendizagem de alcance mais amplo que o suportado pelo ISD. Por outro lado, o uso da SD sem a teoria do ISD significa que muitos pesquisadores entendem que estão diante de um método que pode ser utilizado para o ensino de qualquer conhecimento científico, sem a devida preocupação com a transposição didática enquanto dispositivo de produção de conhecimentos tipicamente didáticos. Ou seja, falta o entendimento ou a compreensão de que a SD é um dispositivo de pesquisa da engenharia didática. Essa incompreensão se agrava quando se verifica, na quase totalidade dos trabalhos, que a SD foi associada à pesquisa-ação, como se coubesse a esta conferir o *status* de pesquisa às propostas de intervenção pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de.; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism: perspective and method**. California: University of California Press, 1969.

BRONCKART, Jean-Paul. **Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques**. Voies libres, 1996, n. 78, p. 1-20.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem. In: DOLZ, Joaquim.; OLLAGNIER, Edmée. (Org.). **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 29-46.

BRONCKART, Jean-Paul. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. **Langages**, 38^e année, n°153, 2004. Les genres de la parole. pp. 98-108.

Disponível em : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_153_938. Acesso em 21 mai. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes M. Matêncio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. Ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e na avaliação de material didático. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 51-82.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). **Gêneros orais escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane.; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 21-50.

DOLZ, Joaquim, PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, 2017, n. 28, v. 1.

DURKHEIM, Émile. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983.

GARFINKEL, Harold. **Estudos de etnometodologia**. Tradução de Adauto Vilella et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GIDDENS, Anthony. **Problemas centrais em teoria social**: ação, estrutura e contradições na análise sociológica. Tradução de Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GOFFMAN, Erving. **Strategic interaction**. Philadelphia: University of Pensilvania Press, 1969.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Encounters**: two studies in the sociology of interaccion. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company, Inc, 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. Ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção e modelos didáticos de gêneros: apostes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-152.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 17-42.

MANZONI, Rosa Maria; AFONSO, Manoela; RODRIGUES, Luciana Apolonio. **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa**: o quê, por que e como ensinar. Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2021.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1934.

MERTON, Robert King. **Ensaio de sociologia da ciência**. Tradução de Sylvia G. Garcia e Pablo R. Mariconda. São Paulo: Editora 34, 2013.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

PARSONS, Talcot. **The social system**. New York: The Free Press of Glencoe, 1951.

PETITJEAN, André. Importância e limites da noção de transposição didática. **Fórum Linguístico**. v. 5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83>. Acesso em: 02 jun 2021.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. (Orgs.). **Gêneros orais escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.