

## DA GRAMÁTICA AO DISCURSO: PERSPECTIVAS INTERACIONISTAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Dayse de Souza Lourenço SIMÕES<sup>1</sup>  
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera  
[dayse.lourenco1990@gmail.com](mailto:dayse.lourenco1990@gmail.com)

Juliane Alves de SOUSA<sup>2</sup>  
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera  
[julianedesousa@hotmail.com](mailto:julianedesousa@hotmail.com)

Nayhara Ferreira ROCHA<sup>3</sup>  
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera  
[nayhara.frocha@gmail.com](mailto:nayhara.frocha@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo discute a produção textual na educação básica à luz da concepção sociointeracionista da linguagem, destacando a centralidade dos gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa e a necessidade de superar práticas escolarizadas centradas exclusivamente na gramática normativa. Fundamentado em Bakhtin (2003, 2006), Vygotsky (1984, 1991), Dolz e Schneuwly (2004), bem como em documentos oficiais, o estudo analisa criticamente o percurso histórico do ensino de língua no Brasil, evidenciando a passagem de uma abordagem estrutural para uma perspectiva discursiva, situada e social. Argumenta-se que a escrita deve ser compreendida como prática de linguagem, processo autoral e instrumento de participação social, demandando metodologias que integrem leitura, produção e análise linguística em situações reais de comunicação. A discussão inscreve-se no campo da Linguística Aplicada, sobretudo em vertentes sociointeracionistas voltadas ao ensino de língua. Conclui-se que a adoção de sequências didáticas e o trabalho sistematizado com gêneros fortalecem a autoria discente, a interpretação crítica e o uso social da escrita, contribuindo para a formação de sujeitos letrados, responsáveis e protagonistas.

**Palavras-chave:** produção textual; gêneros discursivos; interacionismo; ensino de língua portuguesa; sequência didática.

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e Docente do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da Universidade Pitágoras Unopar.

<sup>2</sup> Doutoranda em Ensino pela Universidade Norte do Paraná (Unopar). Mestre em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias (Universidade Pitágoras Unopar). Professora dos Anos Iniciais-Secretaria Municipal de Educação de Londrina (SME, Londrina)

<sup>3</sup> Mestranda em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias (Universidade Pitágoras Unopar).

## FROM GRAMMAR TO DISCOURSE: INTERACTIONIST PERSPECTIVES FOR TEACHING TEXT PRODUCTION

**ABSTRACT:** This article discusses text production in basic education from a socio-interactionist perspective, highlighting the central role of discursive genres in Portuguese Language teaching and the need to overcome practices based solely on normative grammar. Grounded in Bakhtin (2003, 2006), Vygotsky (1984, 1991), Dolz and Schneuwly (2004), as well as official curricular guidelines, the study critically analyzes historical approaches to language teaching in Brazil, evidencing the transition from structural and formalist practices to a discursive, situated, and socially meaningful view of writing. It argues that writing is a linguistic practice, an authorial process, and an instrument of social participation, which requires teaching methodologies that integrate reading, writing and linguistic analysis in authentic communicative situations. The study is grounded in Applied Linguistics, particularly socio-interactionist approaches to language education. The article concludes that the adoption of didactic sequences and systematic work with genres strengthen authorship, critical interpretation and social use of writing, thus contributing to the formation of literate, responsible and active subjects.

**Keywords:** text production; discursive genres; socio-interactionism; portuguese language teaching; didactic sequence.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A produção textual, concebida como prática social e pedagógica, constitui eixo estruturante da formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de interagir linguisticamente nas diversas esferas da vida social. Longe de reduzir-se a uma habilidade técnica ou à simples aplicação normativa, a escrita é entendida, neste estudo, como atividade de construção de sentidos, atravessada por dimensões históricas, sociais e ideológicas, e como direito de todos os estudantes à participação em práticas letradas socialmente legitimadas.

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem se deslocado de uma pedagogia centrada na prescrição normativa e na memorização de estruturas para uma abordagem sociointeracionista, conforme discutida por Bakhtin (2006) e Vigotski (1984), orientada pelo uso real da linguagem (Geraldi, 1997; Rojo, 2012), pelos gêneros

discursivos e pela produção de sentidos situada. Esse movimento encontra respaldo em documentos curriculares, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatizam as práticas de linguagem como núcleo do currículo e a integração entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

Do ponto de vista teórico, adota-se a concepção enunciativo-dialógica da linguagem, especialmente a partir de Mikhail Bakhtin (2003, 2006) e do Círculo, segundo a qual os enunciados são produzidos em função do outro, de condições concretas de interação e de um horizonte ideológico. Assim, escrever não corresponde a aplicar regras, mas a posicionar-se responsivamente em uma cadeia dialógica. Nessa perspectiva, os gêneros do discurso, compreendidos como formas relativamente estáveis e socialmente situadas de enunciação, orientam a produção e a compreensão textual nas distintas esferas da atividade humana.

Tal concepção repercute diretamente no trabalho pedagógico. Escrever na escola deixa de significar preencher modelos e passa a implicar planejamento, escolhas discursivas (Dolz; Schneuwly, 2004), consideração de interlocutores e revisão como etapas constitutivas do processo autoral. A escrita é, portanto, um processo não linear e interativo, no qual o produtor antecipa o leitor, relê, reescreve e negocia sentidos continuamente.

A centralidade dos gêneros no ensino decorre do reconhecimento de que são instrumentos de mediação da atividade linguística e formas de atuação social. Pesquisadores como Rojo e Marcuschi (Rojo, 2012; Marcuschi, 2005) convergem para uma prática pedagógica que privilegia situações reais (ou simuladas) de uso da escrita, nas quais os estudantes exercem autoria e ajustam suas escolhas linguístico-discursivas a propósitos comunicativos concretos. Nesse quadro, a sequência didática formulada por Dolz e Schneuwly constitui ferramenta metodológica que organiza a prática pedagógica em

torno de um gênero-alvo, articulando produção inicial, leitura de modelos, análise, reflexão linguística, reescrita e produção final. Tal dispositivo favorece aprendizagem significativa, avaliação formativa e desenvolvimento progressivo de capacidades discursivas, linguísticas e de revisão.

Diante desse panorama, o presente artigo tem por objetivo demonstrar que a produção textual, enquanto prática pedagógica e social, ocupa papel central na formação de sujeitos críticos e participativos, não se restringindo à competência normativa, mas configurando exercício de construção de sentidos em contextos concretos de interação. Para isso, discute-se: (i) fundamentos teóricos da concepção dialógica da linguagem e dos gêneros articulando pressupostos da Linguística Aplicada em perspectiva sociointeracionista; (ii) alinhamentos com PCN, DCE e BNCC; e (iii) implicações didáticas da adoção de sequências didáticas no ensino da escrita.

Por fim, defende-se que a efetivação dessa perspectiva requer superar a artificialidade e a fragmentação do trabalho com textos, ancorando a escrita em situações socialmente significativas, que permitam diagnosticar necessidades, orientar intervenções e acompanhar avanços dos estudantes ao longo do processo. Ao integrar leitura, produção textual e análise linguística em práticas autênticas, a escola cumpre sua função de promover participação crítica na cultura escrita e ampliar as condições reais de autoria discente.

## 2 MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma investigação de natureza teórico-bibliográfica, de caráter qualitativo e analítico-interpretativo, ancorada em referenciais da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Cavalcanti; Bortoni-Ricardo, 2007) e da perspectiva discursivo-enunciativa da linguagem. De modo específico, o texto tem como propósito

sistematizar e discutir aportes teóricos relacionados à produção textual na educação básica, focalizando contribuições do interacionismo, dos gêneros discursivos e das sequências didáticas na formação de escritores no contexto escolar.

A construção analítica baseou-se na seleção de obras referenciais nacionais e internacionais que abordam a concepção dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003, 2006), o ensino por gêneros discursivos (Dolz; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2005), os estudos sobre práticas de linguagem e letramento (Rojo, 2012) e os documentos curriculares brasileiros (PCN, DCE e BNCC). A escolha desse conjunto teórico fundamenta-se na relevância e influência desses autores e documentos no debate contemporâneo acerca do ensino de língua e de escrita em perspectiva sociointeracionista.

O percurso metodológico envolveu três etapas articuladas: (i) revisão e organização conceitual dos fundamentos teóricos selecionados; (ii) análise crítica do alinhamento entre a abordagem discursiva e as orientações curriculares oficiais; e (iii) discussão das implicações pedagógicas da adoção de sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita no âmbito escolar. Essa sistematização permitiu problematizar práticas historicamente consolidadas e evidenciar caminhos coerentes com uma pedagogia da linguagem centrada em usos reais, processos autorais e participação social.

Por se tratar de artigo teórico, não houve produção ou análise empírica de dados escolares, uma vez que o foco recai sobre a reflexão conceitual e o diálogo com aportes teóricos consolidados no campo. Todavia, espera-se que os resultados apresentados subsidiem discussões e práticas docentes, bem como fomentem novas pesquisas aplicadas sobre o ensino de escrita na educação básica.

### **3 LÍNGUA PORTUGUESA E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR**

Nas últimas décadas, os campos da Linguística Aplicada, dos Estudos do Discurso e da Psicologia Histórico-Cultural (Moita Lopes, 2006; Orlandi, 1999; Vygotsky, 1984) evidenciaram mudanças profundas no modo de conceber o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar. Superou-se gradativamente a perspectiva que tratava o ensino da língua como decodificação de estruturas e reprodução de modelos gramaticais, defendendo-se que a língua é atividade social, histórica, interacional e culturalmente situada. Assim, ensinar Língua Portuguesa implica formar sujeitos capazes de utilizar a linguagem como instrumento de participação social, interpretação crítica da realidade, argumentação, autoria e intervenção ética no mundo.

Historicamente, ainda que o texto estivesse presente nas propostas curriculares desde o final do século XX, sua presença não assegurava mudanças de abordagem. Ele foi usado, por longos anos, como apoio metodológico (Geraldi, 1997, 1999) e não como objeto legítimo de estudo. Sua função era ilustrativa, servindo de base para atividades de localização de informações, repetição de modelos e identificação de estruturas formais, o que manteve o aluno na posição de leitor literal e produtor de textos artificiais, desprovidos de interlocutor real. Essa prática reforçava uma compreensão escolar de língua como estrutura, e não como discurso.

A partir do avanço das reflexões sobre o uso real da linguagem (Rojo, 2012; Marcuschi, 2003; Travaglia, 2000), verificou-se um deslocamento epistemológico importante: do modelo normativo-prescritivo para o modelo discursivo-interacional. Esse movimento encontrou sustentação em documentos normativos, pesquisas acadêmicas e experiências pedagógicas consistentes, culminando na defesa de que o texto não é somente produto de competências individuais, mas resultado de práticas sociais, conforme discutido em Bakhtin (2003), e culturais que se materializam na interação verbal. Nessa perspectiva, ler não equivale apenas a extrair informações, e escrever não se resume a obedecer a regras

formais; trata-se de produzir sentidos em situações reais de comunicação, considerando interlocutores, finalidades, gêneros e valores discursivos.

Essa abordagem evidencia que a escola não pode limitar-se ao ensino de modelos fixos e de estruturas frasais isoladas, pois tal prática não contempla a complexidade da atividade discursiva. Ao contrário, o ensino deve garantir que os estudantes sejam capazes de transitar pelos diferentes modos de dizer, reconhecendo a funcionalidade social dos gêneros discursivos (Barbosa, 2003; Koch; Elias, 2014). Assim, o texto deixa de ser um “pretexto” para a aprendizagem de gramática e passa a ser objeto central do ensino, articulando práticas de leitura, análise linguística e produção textual.

**Quadro 1** — Comparativo de Perspectivas no Ensino de Língua Portuguesa

Aspectos	Modelo Tradicional	Modelo Textual-Cognitivo	Modelo Discursivo-Interacional
Objeto de ensino	Norma e estrutura	Tipos e estratégias cognitivas	Gêneros discursivos e sentidos
Papel do aluno	Reprodutor	Processador textual	Autor social
Natureza da linguagem	Código	Sistema de processamento	Prática social e ideológica
Critério de avaliação	Correção	Estratégia cognitiva	Adequação discursiva

**Fonte:** Adaptado de Geraldi (1997), Dolz e Schneuwly (2004)

A adoção da noção de gêneros discursivos constitui marco teórico-metodológico decisivo porque evidencia que cada texto se organiza conforme finalidades, interlocutores, suportes e esferas sociais específicas. Esse entendimento rompe com visões homogêneas e universalistas de escrita, afirmando que não existe texto neutro, mas enunciado situado e historicamente produzido. Assim, formar leitores e escritores significa formar participantes das culturas letradas, ampliando condições de cidadania, autonomia e inserção social.

Esse enfoque demanda que os três eixos do ensino de língua — leitura, produção textual e análise linguística — sejam trabalhados de forma integrada, orientando escolhas discursivas e promovendo consciência linguística. A análise linguística passa a funcionar

não como exercício classificatório, mas como reflexão sobre efeitos de sentido, estratégias argumentativas, marcas enunciativas, modalizações e posicionamentos de autoria.

Nesse cenário, a sequência didática apresenta-se como metodologia coerente com o trabalho por gêneros (Dolz; Schneuwly, 2004), pois organiza o ensino em etapas claras: diagnóstico inicial, análise de exemplares do gênero, atividades de reflexão linguística, reescrita orientada e produção final. A relevância dessa metodologia consiste na avaliação processual, baseada em critérios discursivos, permitindo identificar avanços, necessidades e repositionamentos.

**Quadro 2 — Operacionalização da Sequência Didática**

Etapa	Finalidade	Produto
Diagnóstico	Levantar conhecimentos prévios	Produção inicial
Modelização	Identificar características do gênero	Análise orientada
Intervenção	Desenvolver capacidades discursivas	Atividades de reflexão
Reescrita	Aperfeiçoar o texto com base em critérios objetivos	Produção revisada
Divulgação	Socializar para interlocutores reais	Circulação do gênero

**Fonte:** Adaptado de Geraldi (1997), Dolz e Schneuwly (2004)

Resultados de pesquisas brasileiras dos últimos anos têm demonstrado melhora significativa na qualidade textual, no posicionamento argumentativo e no domínio dos recursos discursivos quando a escrita é trabalhada por meio de projetos, oficinas, rodas de revisão e sequências didáticas. A aprendizagem deixa de ser centrada na memorização e passa a ser formativa, progressiva, social e colaborativa (Mendonça, 2001).

Contudo, implementar essa perspectiva exige enfrentar desafios: falta de formação docente continuada (Barbosa, 2003; Rojo; Cordeiro, 2004), práticas avaliativas centradas na correção, ausência de cultura de revisão textual, escassez de tempos didáticos específicos para escrita, e avaliações externas que ainda valorizam mais o produto do que o processo. Tais obstáculos demonstram que não basta mudar documentos: é necessário mudar práticas, tempos, culturas e modelos de planejamento.

Conclui-se que a produção textual, sob o enfoque interacionista, promove autoria, criticidade e participação social, afirmando o papel da escola na democratização das práticas letradas e na formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade por meio da linguagem.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A prática de produção textual, compreendida como atividade social, discursiva, situada e orientada pelo diálogo, deve constituir o eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa. Mais do que domínio de regras normativas, escrever implica interpretar o mundo, posicionar-se diante dele, interagir com diferentes vozes sociais e atuar de forma ética, crítica e responsável no circuito das práticas letradas. Assim, o ensino da escrita não pode restringir-se à reprodução formal de estruturas, tampouco ao preenchimento de modelos estáveis, pois tais práticas limitam a autoria, a reflexão e a compreensão dos usos reais da linguagem.

O professor, enquanto mediador cultural, necessita aprofundar-se teoricamente e dominar procedimentos metodológicos capazes de orientar o estudante em seu percurso de construção autoral. Para isso, torna-se imprescindível compreender o funcionamento dos gêneros discursivos, articular leitura, escrita e análise linguística de modo integrado e criar propostas de produção vinculadas a situações comunicativas significativas, que façam sentido para quem escreve e para quem lê.

A escola, comprometida com a formação humana, deve assegurar oportunidades efetivas para que todos os estudantes escrevam com intenção, pertinência e responsabilidade social, reconhecendo-se como sujeitos da linguagem e agentes de transformação (Geraldi, 1997). Somente assim será possível desenvolver competências discursivas que ultrapassem a escola e se inscrevam na vida, contribuindo para a formação

de leitores e produtores capazes de participar criticamente do espaço público, ocupar narrativas e intervir de forma consciente na sociedade.

Em síntese, investir em práticas de produção textual de natureza dialógica e social significa investir em cidadania, emancipação, justiça, autonomia e democracia — finalidades maiores da educação e da linguagem como prática humana (Bakhtin, 2003, 2006).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: o que há de novo para o ensino de língua portuguesa. In: CLEMENTE, E.; LEAL, T. F. (org.). **Parâmetros curriculares nacionais**: análise e propostas. Recife: UFPE, 2000. p. 43-57.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. (Obra originalmente publicada em 1929).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306. (Texto original de 1953, a citação do ano 1997 provavelmente se refere a uma edição anterior).

BARBOSA, M. L. B. **Gêneros discursivos**: uma proposta para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBOSA, M. L. B. Práticas de linguagem na escola: o estudo do gênero como caminho para a cidadania. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 177-194.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transdisciplinaridade em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os anais de congresso. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros e práticas de letramento na formação de professores. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2005. p. 131-152.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1999. p. 41-48.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Campinas: Pontes, 1993.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Referido no texto como 1997).

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: o que são e como se constituem. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MENDONÇA, M. C. C. Reflexões sobre a produção de textos escolares: novos horizontes a partir da linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 257-274.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

NEVES, M. H. M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: UNESP, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED-PR, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B. O ensino do texto: relações entre conteúdos escolares e gêneros. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 91-111.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RECEBIDO EM: 16 de novembro de 2025

APROVADO EM: 27 de novembro de 2025

Publicado em dezembro de 2025