

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS PAUTADO NOS GÊNEROS E SUAS PRINCIPAIS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Rosângela Oro Brocardo¹
Terezinha da Conceição Costa Hübés²

Resumo: Nas últimas décadas os gêneros cada vez mais vêm sendo reconhecidos como práticas sociais de interação verbal, modos de agir socialmente mediados pela linguagem. Essa ideia causou/causa profundos reflexos em pesquisas nos mais diversos lugares e campos, além de suas implicações serem exploradas em diversos níveis. Esses estudos geraram diferentes abordagens e tradições que influenciaram nossa compreensão de gêneros e têm servido de base para a proposição de encaminhamentos metodológicos diversos neles fundamentados. A partir disso, considerando o panorama da Linguística Aplicada (LA), objetivamos refletir sobre o papel dos gêneros e apresentar apontamentos sobre as principais perspectivas (no Brasil e no exterior) de sua elaboração didático-metodológica no contexto de ensino de línguas. Nossa busca por elaborar uma compreensão responsiva relativa a esse universo tem como fundamento a preocupação em nos aproximarmos de uma atividade em sintonia com a LA, que colabore de algum modo para o apontamento de caminhos para a resolução de problemas linguísticos socialmente relevantes, nesse caso, a questão do ensino de LP no Brasil pautado nos gêneros e suas perspectivas de potencialização da mobilidade dos alunos em suas esferas sociais de circulação.

Palavras-chave: Gêneros textuais/discursivos. Ensino e aprendizagem de línguas. Encaminhamentos didático-metodológicos.

Introdução

Uma das inquietações que temos observado em estudos diversos diz respeito ao ensino pautado no gênero e à forma como ele efetivamente tem contribuído para a construção de metodologias de ensino de línguas e para a discussão sobre *problemas linguísticos socialmente relevantes*, maior preocupação dos que buscam se situar na Linguística Aplicada. Estudos acadêmicos sobre essa relação (entre o gênero e o ensino) revelam-se, em sua grande maioria, construtos potencialmente relevantes para a elaboração

¹ Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Cascavel; Pesquisadora na área de Linguística Aplicada, nos campos teóricos em diálogo com os estudos bakhtinianos e suas possíveis relações com o ensino de Língua Portuguesa. Email: rosangela.oro@gmail.com

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras nível de Mestrado e Doutorado e do Programa de Mestrado Profissional em Letras Proletras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); email: tehubes@gmail.com

e/ou ressignificação de práticas didático-metodológicas no campo do ensino de línguas.

Procuramos nesse trabalho apresentar considerações sobre o ensino de línguas mediado pelos gêneros a partir de diferentes perspectivas teóricas, tendo em vista suas propostas diversas de elaboração didático-metodológica. A princípio trazendo um levantamento dessas tendências no exterior, pretendemos, em seguida, apontar alguns diálogos destas com o contexto brasileiro de ensino de Língua Portuguesa (LP). Cientes da incompletude inerente às pesquisas desse cunho, ao nos propormos investigar sobre essas tendências não temos a pretensão de apresentar um quadro exclusivo e fechado. Esse texto busca, assim, constituir-se também como um atual levantamento sobre esses campos do conhecimento, inseridos no contexto maior da Linguística Aplicada, tecendo aproximações e distanciamentos entre essas teorias e esperando, com isso, poder contribuir para dar uma visão geral sobre a relação dos gêneros com a área do ensino.

Nossa busca por elaborar uma compreensão responsiva relativa a esse universo tem como fundamento a preocupação em nos aproximarmos de uma atividade acadêmica em Linguística Aplicada que colabore de algum modo para o apontamento de caminhos para a resolução de problemas linguísticos socialmente relevantes, nesse caso, a questão do ensino de LP no Brasil pautado nos gêneros e suas perspectivas de potencialização da mobilidade dos alunos em suas esferas sociais de circulação, em suas interações verbais.

Assim, além dessa breve introdução estruturamos esse trabalho em outras 3 partes. Após procedermos a uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de mapear as principais abordagens, identificamos três tendências teóricas distintas que aproximam a questão do ensino com o gênero no exterior, sobre as quais tratamos na primeira seção, sendo elas: A escola australiana (conhecida como a *Escola de Sidney*); A escola norte-americana (conhecida como *Nova Retórica*); A *escola de Genebra*. Configurando-se como um modelo alternativo, na segunda seção, tratamos sobre a suposição de uma “a abordagem brasileira” ou “*síntese brasileira*” (como denominado e defendido por alguns pesquisadores) para o estudo dos gêneros e os reflexos disso em nosso contexto escolar. Após, seguem as considerações finais.

1 O ensino de línguas pautado nos gêneros e suas principais abordagens

Nas últimas décadas gêneros cada vez mais vêm sendo definidos/reconhecidos como modos de interação verbal, modos de agir socialmente mediados pela linguagem. Essa ideia causou/causa profundos reflexos em estudos dos mais diversos lugares (América do Norte, Austrália, França, Suíça e Brasil, por exemplo), campos (Linguística Aplicada, teoria literária, sociologia, educação, etc.), além de suas implicações serem exploradas em diversos níveis (ensino nos níveis fundamental, médio, superior; escritas profissional e pública). Esses estudos geraram diferentes abordagens e tradições que moldaram nossa compreensão de gêneros e têm servido de base para pesquisas e recursos pedagógicos neles fundamentados (cf. MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005).

Nesse sentido, campo multidisciplinar, os gêneros discursivos e suas aplicações no ensino têm permeado diversas áreas teóricas distintas, incluindo pesquisas em Linguística Aplicada (LA). Em cada uma dessas áreas teóricas o conceito de *gênero* e sua relação com o ensino de línguas é ressignificado, reconfigurando-se de acordo com as relações que estabelece com outros conceitos próprios de cada campo. Ao buscarmos compreender a configuração do *ensino pautado nos gêneros* no contexto brasileiro, parece-nos necessário situarmos brevemente, antes, as principais correntes teóricas que apresentam tal perspectiva sob diferentes enfoques no âmbito internacional.

A seguir, apresentamos, assim, três tradições³ que, embora com embasamentos teóricos distintos, propõem o trabalho com os gêneros para o ensino de língua materna⁴: A escola australiana (conhecida como a Escola de Sidney); A escola norte-americana (conhecida como Nova Retórica); A escola de Genebra. Em cada perspectiva, procuraremos observar como os gêneros

³ Observamos que, além dessas tradições, existem outros grupos de pesquisa que enfocam o ensino de língua materna, mas que não serão prioritariamente tratados nesse estudo, a saber: o grupo do Reino Unido (com Wray & Lewis); e a Análise Crítica do Discurso (com Gunter Kress, Fairlough), por exemplo.

⁴ Ainda que reconheçamos as especificidades conceituais sobre *língua materna*, optamos por nos valer dessa expressão nessa seção no sentido de nos referirmos à língua oficial de cada país.

são tomados como objetos de ensino e que concepções estão subjacentes em cada proposta. Iniciaremos pela escola de Sidney, uma vez que, como sugere Oliver (1999), parece ter sido a precursora a relacionar o estudo de gêneros ao ensino de língua materna.

1.1 A escola australiana

A escola australiana, conhecida como a *Escola de Sidney*, fundamenta-se nos postulados da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), conforme proposto por Halliday e Hasan (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY & HASAN, 1989), da sociologia da educação, e com os estudos vinculados às pesquisas sobre práticas de letramento escolar desenvolvidas na educação básica australiana nas décadas de 1970/1980. Em 1976, com a chegada de Michael Halliday na Universidade de Sidney, e em 1979, com trabalhos de Jim Martin, iniciou-se o desenvolvimento de projetos diversos. Cursos de pós-graduação relacionados ao ensino de língua materna e pesquisas sobre a aplicação da LSF em contextos educacionais começam a ser desenvolvidos.

A abordagem sistêmico-funcional de gênero surgiu, conforme Bawarshi & Reiff (2013), em resposta a uma reformulação do currículo nacional para estudantes de ensino fundamental e médio da Austrália e tem dado boas contribuições ao entendimento sobre como os gêneros são entendidos e quanto às suas relações com o ensino nas duas últimas décadas. Inspirada em grande parte pelos escritos de Halliday (HALLIDAY, 1978; HALLIDAY & HASAN, 1989), a LSF foi aplicada aos gêneros a partir das reflexões de R. Martin, Bill Cope e Mary Kalantzis, Gunther Kress, Brian Paltridge, entre outros. Essa perspectiva considera a proposição de que a estrutura linguística está relacionada completamente com a função social e o contexto, uma vez que “a linguagem se organiza de dada maneira dentro de uma cultura porque essa organização serve a um propósito social no interior daquela cultura” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 47).

Conforme o entendimento desses autores, o *funcional* se refere ao trabalho que a linguagem exerce em determinados contextos. O *sistêmico* refere-se à estrutura/organização da linguagem, sistemas de escolhas disponíveis aos usuários, a fim de que possam agir socialmente em

determinados contextos, promovendo a *realização* de sentidos (itálicos nossos). A concepção de *realização* chama a atenção nessa teoria uma vez que “descreve a maneira dinâmica como a linguagem realiza propósitos sociais e contextos como interações linguísticas específicas, ao mesmo tempo em que os propósitos sociais e contextos realizam a linguagem como ações sociais e sentidos específicos” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 47).

A partir de postulados da Linguística Sistêmico-funcional (LSF), os estudos sobre gêneros da Escola de Sidney apresentam como focos basilares os conceitos de *contexto de cultura* e de *contexto de situação*. Essa *escola australiana* está voltada para o ensino fundamental e médio e para programas de jovens e adultos, sendo considerada uma “pedagogia explícita”, a partir da qual os professores apresentam explicitamente aos alunos demandas linguísticas dos gêneros que são necessárias para a interação social. Conforme Bawarshi e Reiff, seus objetivos residem em oferecer aos estudantes recursos metalinguísticos que os ajudem a produzir os textos configurados nos gêneros, de modo a tentar desenvolver “uma competência retórica de longo prazo que seja transferível para outras situações de escrita” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 219).

Sobre o *contexto de cultura*, este se relaciona ao objetivo do texto, a questões ideológicas, convenções sociais, onde se desenvolvem e organizam os gêneros. A abordagem do gênero na Linguística Sistêmico-Funcional foi influenciada a partir de 1990 por J. R. Martin, que definiu os gêneros nessa perspectiva como “processos sociais graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em dada cultura” (MARTIN, apud BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 50).

Quanto ao entendimento sobre *contextos de situação* ou *registro*, Halliday (1978) defende que estes não ocorrem isolados nem são únicos, mas que são comparados a “tipos de situação”, conjunto de relações semânticas tipificadas que se apresentam como “um cenário [...] de pessoas e ações e eventos a partir dos quais as coisas que são ditas derivam seu sentido” (HALLIDAY, 1978, p. 30). Esses “tipos de situação” recorrentes, geram maneiras tipificadas de interagir linguisticamente. Com o tempo, tornam-se convencionalizados e começam a “especificar as configurações semânticas que o falante constrói tipicamente” (HALLIDAY, 1978, p. 110). Esse

“agrupamento de traços semânticos de acordo com tipos de situação” (HALLIDAY, 1978, p. 68) são definidos pelo autor como *registro*.

Como explicam Bawarshi & Reiff (2013), quando se identifica um “registro científico”, os linguistas não só distinguem um estilo de linguagem, assim como práticas, padrões dessa interação, meios de comunicação próprios e relacionados aos contextos científicos. Dessa forma, observamos que o *registro*, ao relacionar um tipo de situação a padrões semânticos e léxico-gramaticais, o faz observando uma relação direta com contextos específicos a partir de variáveis. Assim, uma interação dada em determinado contexto de situação, pode ser analisada: por seu conteúdo social, que se refere à atividade social que é realizada pelos interlocutores/participantes (campo); os envolvidos na interação, referindo-se ao papel exercido pelos participantes nas relações sociais (relação); e a forma de organização linguística (modo). Esses aspectos do contexto da situação representam as variáveis de *registro* do texto.

Nesse modelo, conforme Bawarshi & Reiff, os textos, configurados nos gêneros, “ligam a cultura à situação e o registro liga a situação à linguagem [...], o registro (abrangendo campo, relação e modo) contextualiza a linguagem e, por sua vez, é contextualizado pelo gênero” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 51). Conforme explicam os autores, na trajetória proposta pela análise de gêneros na LSF “parte-se da identificação do propósito social conforme representado nos elementos genéricos estruturais [...] para a análise do registro do texto conforme representando em campo, teor e modo, para as metafunções da linguagem, para microanálises de traços semânticos, léxico-gramaticais e fonológicos/grafológicos” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 52).

A pedagogia dos gêneros australiana, a princípio, procurava investigar quais gêneros eram mais relevantes no letramento escolar, expandindo-se, mais tarde, para contextos profissionais e de ensino de segunda língua, buscando “desenvolver uma pedagogia para o ensino desses gêneros de forma mais crítica e eficaz” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 52). Conforme os autores, essa proposta ficou conhecida como *ciclo de ensino-aprendizagem*, inicialmente influenciada por estudos de Martin (1993; 1997), apresentando como componentes básicos três estágios consecutivos: modelagem, negociação conjunta do texto e construção independente do texto. No primeiro estágio, focaliza-se o contexto e o propósito social para a descrição e análise

do registro. No segundo, após pesquisa sobre um conteúdo e organização de esquema, propõe-se a elaboração de um trabalho colaborativo entre professor e aluno para a produção de uma versão do gênero. Por fim, no último estágio, os alunos reelaboram o texto, reavaliando-o no diálogo com o professor e colegas, produzindo uma versão independente do gênero para, em seguida, publicá-lo. Segundo os autores, “o ciclo ensino-aprendizagem torna visível para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 53).

Tanto sob uma perspectiva pedagógica, quanto teórica, essa proposta de ensino (*ciclos de aprendizagem* conforme proposta no âmbito da LSF) não deixou de receber críticas. Pedagogicamente, sofreu críticas relativas ao grau de formalismo, Cope e Kalantzis (1993) apontam para a tendência classificatória dos gêneros e sua tendência à análise estrutural, não considerando as relações sociais que podem não aparecer na estrutura textual. Conforme Cope e Kalantzis, o *ciclo de aprendizagem* “toma os gêneros ao pé da letra e pressupõe seu poderio de forma acrítica, apenas sob a premissa de que devem ser ensinados a grupos de estudantes historicamente marginalizados pelo letramento escolar” (COPE; KALANTZIS, 1993, p.15).

Sob o ponto de vista teórico, críticos indicaram uma inquietação com a perspectiva de gênero na LSF e com sua trajetória, que inicia na análise do propósito social/estrutural do texto, para uma investigação do registro, até a análise linguística. Embora se considere que os gêneros realizam ideologias, que Martin define como “um sistema de codificar as orientações que engendram subjetividades” (MARTIN, 1997, p.40), críticos apontam, conforme Bawarshi e Reiff, que “o modelo sistêmico-funcional não leva em conta o modo como os gêneros não só realizam, mas também ajudam a reproduzir a ideologia e o propósito social” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 54). Além disso, uma vez que os textos se realizam nos gêneros, a abordagem da LSF prevê uma demasiada estabilidade e previsibilidade, desconsiderando as mudanças que o contexto de interação pode gerar na constituição destes.

Conforme Bawarshi e Reiff (2013), embora ocorram críticas pontuais sobre a abordagem do gênero na Linguística Sistêmico-Funcional, ressalta-se que as problematizações sobre aspectos nesse âmbito foram essenciais, uma

vez que apontam para o estabelecimento de relações entre os propósitos sociais e ações sociais e linguísticas. Conforme os autores, ao defender os gêneros como peça central para o letramento, “os pesquisadores da LSF puseram em debate o modo como os gêneros podem ser usados para ajudar estudantes a obter acesso e utilizar com mais eficiência os sistemas de escolas disponíveis aos usuários da linguagem para a produção de sentido em contextos específicos” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 55).

Portanto, a abordagem da Escola de Sidney constitui-se como um currículo sequencial desenvolvido com base nos pressupostos teóricos da LSF, onde “os educadores começam modelando os gêneros e explicando suas características através do sistema de análise textual socialmente baseado em Halliday. Espera-se, então, que os estudantes reproduzam esses gêneros e dessa forma os adquiram” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 215).

De caráter processual, a LSF constitui-se como uma teoria reflexiva e de ação sobre manifestações da linguagem em diferentes contextos de uso. Além disso, desde seu início, buscou avançar no sentido de estabelecer diálogos com outras áreas teóricas, desencadeou esforços investigativos com outras disciplinas do conhecimento, característica que se apresenta em consonância com as demandas de pesquisas que se situam no campo da Linguística Aplicada. Considerando a linguagem como um objeto de investigação inter/transdisciplinar, pesquisas que promovam a articulação entre a LSF e a LA podem apontar para um percurso promissor.

Outra corrente teórica que apresentou uma nova compreensão do conceito e do papel do gênero, relacionando-o diretamente ao contexto de ensino, diz respeito à *escola americana*, conhecida como *Nova Retórica*, sobre a qual tratamos a seguir.

1.2 A escola norte-americana

Conforme Carvalho (2005), durante as décadas de 1960 e 1970 a retórica clássica nos Estados Unidos passou por uma mudança a partir de diálogos com novas teorias, resultando na Nova Retórica (ou escola norte-americana) “conhecida como um movimento com preocupações pedagógicas acerca do ensino de composição argumentativa” (CARVALHO, 2005, p. 130).

Assim como a escola australiana, conforme Bunzen (2004), essa mudança ocorre como resposta à necessidade de proposição de uma nova abordagem ao ensino da produção escrita, a partir da constatação dos precários resultados de um ensino até então pautado na correção sintática e gramatical.

Formada principalmente por estudiosos norte-americanos e canadenses (Caroline Miller, Charles Bazerman, Aviva Freedman, entre outros), inicialmente destacou a importância em redefinir o conceito de *gênero*, assim como sua relação com o ensino. Sob o viés da Nova Retórica, não há uma proposição *explícita* de um modelo pedagógico de ensino pautado nos gêneros, por outro lado, essa tradição se apresenta como um movimento contrário ao ensino centrado na estilística e sua tendência formalista, que desconsiderava aspectos contextuais.

Partindo do princípio de que o gênero se constitui como uma ação simbólica, isto é, o que os textos constituem em termos de ação social em um contexto específico, essa definição se relaciona aos conceitos de ação e atividade (MILLER, 1994; BAZERMAN, 1988). Considerado como uma forma de ação social e discursiva, o conceito de gênero agora “deve ser centrado não na substância ou na forma do discurso, mas na ação cuja realização se dá através do gênero utilizado” (MILLER, 1994, p. 23). Bunzen (2004) explica que a escola norte-americana aponta para uma perspectiva sócio-retórica e cultural, distanciando seu interesse da descrição de elementos textuais e enfatizando o contexto e o uso.

Focalizando os elementos da situação e o modo como funciona como resposta a contextos específicos, sob o prisma da Nova Retórica o gênero é considerado a partir de sua plasticidade e dinamismo, passível a transformações e até ao seu desaparecimento, em diálogo, nesse aspecto, com a perspectiva de gênero bakhtiniana (BAKHTIN, 2003).

Embora não apresente nenhum modelo de ensino, a escola norte-americana aponta para alguns aspectos nesse sentido, criticando o ensino mais prescritivo e explícito centralizado nas formas genéricas (conforme se propõe a Linguística Sistêmico-Funcional). Sendo influenciados por estudos da antropologia, da sociologia e da etnografia, preocupam-se com as relações culturais e de poder, tornando impossível, conforme explica Bunzen (2004), à

Nova Retórica propor um modelo padrão ou um currículo com base em gêneros de forma geral.

Considerando sua plasticidade e seu dinamismo, os estudiosos da Nova Retórica compreendem que “os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição de proposições padronizada” (BAZERMAN, 2005, p.30). Focalizam, então, a análise das ações e práticas retóricas, em detrimento dos elementos textuais, os quais poderiam gerar uma tendência a exercícios formais com os gêneros. Sob esse viés teórico, é relevante que se considerem os conhecimentos e experiências prévias que os alunos têm com os gêneros solicitados, para, em seguida, envolvê-los em novas situações que auxiliarão no progressivo domínio do gênero (nesse aspecto, aproxima-se da escola de Genebra, tema da próxima seção).

A atenção dos estudos da Nova Retórica se volta não para elementos linguísticos exclusivamente, mas para buscar esclarecer como os gêneros se orientam em diferentes exigências retóricas e contextos. Porém, segundo Freedman (1999), os elementos textuais, embora não sejam o foco dos estudos, são considerados no sentido de que se constituem como traços das interações socialmente construídas. Para tanto, pesquisadores dessa linha teórica estabelecem um diálogo com algumas concepções advindas dos estudos bakhtinianos, como por exemplo, os conceitos de dialogismo e de interação.

Em busca de elementos para desenvolver os estudos retóricos, encontram em Bakhtin alguns apontamentos que se apresentam em consonância com aspectos norteadores da perspectiva da Nova Retórica e que explicam a ênfase nas questões sociais e culturais nessa teoria. Para Bakhtin (2003), todas as formas de interação verbal, por serem influenciadas pelas condições de produção, são dialógicas, uma vez que todo enunciado é perpassado por diálogos (tanto no sentido estrito, quanto amplo) com o contexto em que é constituído. O dialogismo não se estabelece somente por meio de elementos estritamente linguísticos, uma vez que, segundo Bakhtin (2010a[1929], 2010b[1975], 2004[1929]), as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso, o qual é composto tanto pelo linguístico como pelo extralinguístico. Logo, as relações dialógicas “não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A

linguagem só vive na comunicação dialógica dos que a usam” (BAKHTIN, 2010a[1929], p. 209). Ao observar as relações dialógicas estabelecidas nos enunciados concretos, analisam-se aspectos que se situam no campo do discurso, que é, por natureza, dialógico. O dialogismo consolida-se, portanto, nas relações dos enunciados com a vida, com a realidade concreta dos sujeitos envolvidos, enfim, no *agir do sujeito* por meio do discurso, aspectos que muito interessam aos estudos da Nova Retórica.

Além disso, ao propor o conceito de gêneros como “ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes” (MILLER, 1994, p. 159) Miller estabelece um diálogo também com estudos do sociólogo Alfred Schütz, fundamentadas na fenomenologia, trazendo outra importante influência para a compreensão do gênero como ação social típica. Ao considerar o gênero como *ação social*, a autora sustenta que a análise não se centraliza na substância, na materialidade linguística e seus traços, mas na ação em que se situa e se realiza. Esse aspecto vai estar, por isso, diretamente relacionado aos seus propósitos de interação, intenções e não por sua forma. Entendem que as formas do gênero se tornam convencionais, genéricas, devido à recorrência das situações de interação, tornando-se ações retóricas típicas. A tipificação surge, assim, de condições contextuais recorrentes. Para Miller (1984), quando aprendemos um gênero, não aprendemos apenas um padrão, mas, sim, como se age retoricamente em determinadas situações, a reagir responsivamente de acordo com os padrões culturais de uma comunidade específica.

A Nova Retórica questiona um ensino prescritivo e explícito do gênero, uma vez que isso poderia transformar as produções textuais em exercícios centrados na forma genérica pois, para essa corrente teórica, “os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição de proposições padronizada” (BAZERMAN, 2005, p. 30).

A partir disso, observamos que, sob a perspectiva da escola norte-americana, o ensino explícito dos gêneros não é relevante por reforçar uma tendência à análise dos elementos textuais, em detrimento de questões sociais e culturais, de ações e práticas retóricas. Conforme Bunzen (2004), isso justifica o posicionamento contrário da Nova Retórica quanto à não proposição de um modelo de ensino de gênero, uma vez que consideram sua instabilidade, seu movimento dinâmico, plasticidade e determinações

socioculturais, o que inviabilizaria a construção de um modelo ou currículo com base em gêneros de forma geral, não situada, contextualizada. Nesse sentido, ao referir-se ao diálogo inerente a todo texto, o autor considera que, sob a perspectiva da Nova Retórica, para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, “os professores deveriam criar situações e estratégias em que os alunos inventassem novos gêneros para essas novas situações, ou seja, um trabalho voltado para a subversão e criatividade do gênero. Mais do que um trabalho baseado na imitação de modelos, os professores deveriam ajudar a *desconstruir* e a reconstruir tais modelos” (BUNZEN, 2004, p.16). Portanto prevê, ao nosso ver, uma proposta de ensino implícito dos gêneros.

Ao contrário do que a escola norte-americana enfatiza, a seguir, tratamos da escola de Genebra e sua proposta explícita de ensino pautado nos gêneros, tendo em vista os pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-discursivo. Como veremos, todas essas diferentes abordagens (Escola de Sidney, Escola Norte-americana e Escola de Genebra) apresentam aproximações e distanciamentos, porém, compartilham a compreensão de que os gêneros são indissociavelmente ligados à situação.

1.3 A escola de Genebra

O que se convencionou chamar de Escola de Genebra apresenta suas bases no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica que surgiu nos anos 1980, a partir da formação de um grupo de pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, apresentando como principais estudiosos Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, entre outros, coordenados por Jean-Paul Bronckart. Tendo Vigotsky como uma das referências básicas, apresenta uma abordagem marxista, logo dialética, dos fenômenos psicológicos.

Ressaltando as influências dos pré-construídos, Bronckart defende que, num processo dialético, a concepção de desenvolvimento humano não pode ser entendida como reducionista, uma vez que admitem que nele ocorrem tanto determinações sócio-históricas quanto individuais. Logo, considera que

“as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais” (BRONCKART, 2008, p. 112).

Com uma abordagem transdisciplinar, no campo da linguagem, o ISD apoia-se em Bakhtin, concordando com esse filósofo da linguagem, no sentido de que todo enunciado é permeado por ideologias, visões de mundo, apresentando uma correlação estreita entre o verbal e o não-verbal. A situação extraverbal não se constitui meramente como causa externa dos enunciados, mas como sua parte integrante, constituinte e essencial. Conforme Bakhtin (2003[1979]), para a realização de um estudo de texto, precisamos considerar seu contexto de produção, uma vez que seu sentido é construído na interação entre sujeitos, a partir de determinado contexto sócio-historicamente situado. Essa ancoragem teórica confirma a relação intrínseca entre texto e enunciado, uma vez que este se mostra naquele. É por meio do texto que o sujeito manifesta seu discurso e, conseqüentemente, sua enunciação, e é no texto que ele revela as múltiplas vozes que o constituem, pois seu discurso é constituído dialogicamente, uma vez que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010a[1929], p. 209).

O grupo de pesquisadores da Escola de Genebra dedica-se, desde o seu surgimento, ao desenvolvimento de estudos sobre a constituição do ISD e sua aplicação no contexto de ensino de língua materna, preocupado com a superação de práticas de ensino vistas como “tradicionais” e contrário às abordagens funcionalistas que enfatizavam aspectos puramente gramaticais. Propõem uma diversificação de textos e suas relações com as situações de produção, chamando a atenção para a historicidade e aspectos sociais que os envolvem, sendo os textos considerados como unidades de análise.

Para o ISD, o gênero é considerado como um megainstrumento para agir discursivamente, pois consideram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63). Segundo os autores, “por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas constituem uma referência fundamental para sua

construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Os gêneros se constituem, assim, como uma porta de entrada para o estudo das práticas de linguagem. Essa compreensão se coaduna com entendimento de Bakhtin acerca dos gêneros, considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Nas palavras de Bakhtin (2003[1979]), os gêneros são considerados enunciados relativamente estáveis que se projetam ideologicamente a partir do contexto que os organiza. Considerar essa premissa teórica significa reconhecer os gêneros como instrumentos de interação verbal, uma vez que é neles que os enunciados se organizam, moldando o discurso conforme as orientações de determinada esfera social em que se situa.

No decorrer do desenvolvimento do ISD, pesquisadores direcionam sua atenção para a transposição didática dessa teoria, em busca por “condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” (BRONCKART, 2006, p. 13) Diante dessa preocupação, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam o que denominaram *Modelo Didático de Gênero* (MDG) e *Sequência Didática* (SD), recursos teórico-metodológicos, procedimentos didáticos que facilitam o estudo e a aquisição de gêneros.

Para Cristóvão (2002), que adota essa concepção de MDG segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a análise e a classificação dos textos, bem como a identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um MDG que apontará os elementos ensináveis num processo de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, conforme Machado e Cristóvão (2006), são pelo menos cinco os elementos que podem/devem ser estudados/pesquisados em um gênero: a situação de produção, o conteúdo temático, a(s) forma(s) de abordar o tema, a estrutura composicional e as marcas linguísticas. No entanto, tais elementos devem ser analisados no conjunto, na representação do todo, que é o gênero. Se uma dessas marcas for privilegiada em detrimento de outra (s), perde-se a organicidade do gênero. Isso significa dizer que, segundo essa perspectiva, trabalhá-lo na sala de aula pressupõe uma abordagem conjunta entre leitura, oralidade e escrita, entendendo-as como eixos estruturantes para

se chegar ao reconhecimento da função social e do contexto de produção, assim como de marcas linguísticas e textuais, do gênero selecionado, de forma orgânica e articulada.

Quanto ao procedimento metodológico da Sequência Didática (SD), Dolz, Noverraz e Schneuwly o definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97), cuja finalidade é trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno.

Inicia-se, normalmente, pela **apresentação da situação**, detalhando a situação de interlocução que será realizada por meio do gênero selecionado. Em seguida, parte-se para a **produção de um texto inicial**, o qual servirá de referência para o professor identificar os encaminhamentos que deverá seguir. Tendo em vista o levantamento das principais dificuldades a partir dos textos dos alunos, elaboram-se **módulos** de atividades diversificadas, os quais contemplarão os diversos elementos constituintes do gênero abordado e que ainda não foram sistematizados pelos alunos. Prevendo-se sua circulação, a SD é finalizada com outra **produção**, quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos.

Sob o viés do ISD, a elaboração das sequências didáticas e o agrupamento de gêneros estão profundamente relacionados à questão da progressão. Vislumbrando o processo de ensino-aprendizagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 50) apresentam cinco agrupamentos de gêneros com base em três critérios: gêneros pertencentes a domínios essenciais de comunicação social e que correspondam às grandes finalidades sociais legadas ao ensino; tipologias que já estavam presentes em livros didáticos e guias curriculares; gêneros relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas para a maestria dos gêneros. Como um instrumento para construir a progressão, o agrupamento de gêneros é feito a partir de 5 grandes capacidades de linguagem dominantes, que representam domínios sociais de comunicação e aspectos tipológicos: ordem do narrar; ordem do relatar; ordem do argumentar; ordem do expor/transmitir conhecimentos; ordem do descrever ações/regular comportamentos.

Esses critérios norteiam a seleção dos gêneros e a construção dos módulos da SD. Além disso, segundo os autores, a modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas para o ensino de língua materna pautado nos gêneros orais e escritos. Esta “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.93). Os autores consideram, ainda, que “a proposta de progressão temporal do ensino, construída sobre a base de um agrupamento de gêneros e que leva em conta os diferentes níveis de operações da linguagem, é uma proposta provisória de um currículo aberto e negociado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 55).

Em comum com as duas correntes teóricas anteriores, vemos o conceito de gênero convocado como uma tentativa de desestabilizar práticas de ensino de língua materna tidas como tradicionais, centradas na análise descontextualizada da materialidade linguística. Porém, ao contrário da Escola de Sidney e da Escola Norte-americana, a Escola de Genebra teve (tem) grande repercussão no contexto educacional brasileiro, como se poderá constatar na seção seguinte.

2 A “síntese brasileira”

Paralelamente à escola de Sidney, à escola norte-americana e à tradição franco-suíça, observamos alguns apontamentos em alguns estudos nos últimos anos sobre uma possível quarta abordagem didática, configurando-se como um modelo alternativo, uma quarta tendência mundial de estudos de gêneros, a qual apresentaria em suas bases teórico-metodológicas o Interacionismo Sociodiscursivo em diálogo com outros campos como estudos retóricos, linguísticos e sociológicos. Nesse sentido, alguns pesquisadores internacionais têm observado o desenvolvimento de um “modelo mestiço”, ou, uma “síntese brasileira”. Segundo Bawarshi & Reiff, “essa abordagem pedagógica, fundamentada na tradição suíça de gêneros e em teorias do Interacionismo Sociodiscursivo tem influenciado iniciativas curriculares e pedagogias de gênero no Brasil” (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 215).

Referência comum em diferentes “sínteses brasileiras” diz respeito à teoria dialógica bakhtiniana. Uma das principais bases recorrentes em diversos campos teóricos de estudos da linguagem brasileiros, a perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana busca entender as regularidades que constituem os gêneros e compreender a relativa estabilização do gênero, considerando sua plasticidade e procurando confirmar que “estas regularidades serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica” (ROJO, 2005, p. 199).

Bawarshi e Reiff (2013) assinalam que, enquanto a escola australiana (fundamentada na Linguística Sistêmico-Funcional) conduz a análise dos gêneros partindo do contexto para o texto, a Nova Retórica⁵ (escola norte-americana) apresenta um caminho inverso, da análise textual para o contexto. Já sobre a suposta “escola brasileira”, os autores afirmam que esta apresentaria uma combinação entre a tradição franco-suíça, pautada nos estudos bakhtinianos e vinculada ao ISD, e contribuições das escolas norte-americana e australiana, dentre outras perspectivas teóricas (como a Análise Crítica do Discurso – ACD - e o Inglês para Fins Específicos – ESP -, conforme defendido por Swales, 2012), constituindo, assim, um modelo alternativo, a “síntese brasileira”.

Essa proposição, a ideia de uma “síntese brasileira”, porém, não apresenta unanimidade entre pesquisadores brasileiros, conforme apontado por Bezerra (2016). Conforme o autor, essa nova abordagem, embora seja capaz de conciliar aportes de diferentes teorias de âmbito internacional, não se constitui como um rótulo uniforme para a diversidade de abordagens específicas encontradas no contexto de pesquisas brasileiras. O autor concorda, no entanto, com a possibilidade de termos predominâncias, “preferências teóricas que podem se mostrar típicas por parte dos estudos

⁵ Conforme Bezerra, para se referir aos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), associados à Nova Retórica, “utiliza-se frequentemente, no Brasil, o termo “abordagem sociorretórica”, de um modo um tanto ambíguo, com três sentidos possíveis: 1 – sociorretórica como a combinação de ESP + ERG, por exemplo, em Silveira (2005); 2 – sociorretórica como sinônimo de ESP, por exemplo, em Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); e 3, sociorretórica como sinônimo de ERG, por exemplo, em Cespes (2009). Nesses trabalhos, via de regra, os autores John Swales e Vijay Bhatia (ESP) e/ou Charles Bazerman e Carolyn Miller (ERG) são referidos como representantes da abordagem sociorretórica” (BEZERRA, 2016, p.467).

brasileiros” (BEZERRA, 2016, p. 487). É o caso, como já dito, das menções recorrentes a Mikhail Bakhtin e suas concepções de linguagem, língua e gênero em abordagens teóricas diversas, e da preferência clara pela perspectiva interacionista sociodiscursiva⁶, especialmente em pesquisas que se voltam ao ensino básico.

Questionando a ideia de uma “síntese brasileira”, Bezerra (2016) constata, além disso, a existência de uma variedade de abordagens combinadas, originadas em função dos diversos objetos de pesquisas e preferências teóricas de cada pesquisador. Indicando uma diversidade de combinações teóricas que ocorrem no Brasil, no sentido contrário da proposição de uma só “síntese brasileira”, o autor observa, por exemplo, o caso de estudos no campo da Análise Crítica de Gêneros⁷.

Assim, no contexto brasileiro, observamos que diferentes linhas de pesquisa sobre a aprendizagem da língua (tanto L1, quanto L2) têm procurado disponibilizar a professores caminhos metodológicos úteis ao contexto escolar. Compartilhando a compreensão dos gêneros como social, cultural e linguisticamente determinados, pedagogias buscam, a partir de diferentes ênfases, ensinar gêneros em contextos específicos.

Para Bawarshi e Reiff, tanto no exterior, quanto no Brasil, “estudos recentes sobre como os gêneros funcionam social e ideologicamente têm levado a uma atenção maior aos métodos pedagógicos críticos, às abordagens de gênero fundamentadas na crítica e a uma consciência das diferenças e mudanças de gênero (BAWARSHI & REIFF, 2013, p.213). Conforme os autores, embora haja uma sobreposição de aspectos nessas perspectivas, da maioria delas derivam diferentes aplicações pedagógicas que, no geral, enfatizam: abordagens implícitas à consciência de gênero (que não focalizam diretamente o gênero em si, provocando estratégias de pensamento, como o

⁶ Cabe observar que, para Barbosa (2001), mesmo que a escola de Genebra apresente certa hegemonia no contexto de estudos sobre o ensino de língua pautado nos gêneros no Brasil, pela demasiada importância dada à análise de tipologias textuais as quais são determinantes para o agrupamento de gêneros, ela se afasta de uma abordagem que pretenda, de fato, se pautar em princípios bakhtinianos, uma vez que, segundo o autor, parece destinar ao social um lugar secundário na análise.

⁷ Conforme Bezerra (2016, p. 487), referida como uma associação de aportes teórico-metodológicos da Análise de Gêneros (=ESP), da Análise Crítica do Discurso (ACD) e, eventualmente, dos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como ocorre em Motta-Roth (2008).

modelo de Freedman, [1999]); abordagens explícitas (como o ciclo de aprendizagem proposto pela escola de Sidney); e abordagens interativas (como os modelos interacionistas brasileiros, que consideram a interação entre o gênero, o sujeito e as determinações do contexto em que o texto é produzido). Quer nas abordagens pedagógicas explícitas, quer nas implícitas ou nas interativas, os estudiosos parecem concordar que o ensino deve ser feito no contexto de atividades autênticas, considerando discursos relevantes.

Cabe ressaltar que, mesmo admitindo a diversidade de propostas híbridas no contexto brasileiro, Bawarshi e Reiff (2013) apontam um “modelo brasileiro predominante” que associa perspectivas pedagógicas explícitas e implícitas com abordagens cognitivas, textuais e sociais. Para os pesquisadores, esse “modelo didático” apresenta suas bases principalmente na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e enfatiza a Sequência Didática.

Em busca pela discussão acerca de como o conceito de gêneros de discurso adentrou no contexto brasileiro, especificamente sua articulação no campo do ensino e da didática de Língua Portuguesa, na mesma direção apontada por Machado e Guimarães (2009), Rojo (2008) observa que é na conjuntura do final da década de 1990 que a noção de gênero discursivo/textual é (re)convocada, especialmente pelos PCN (1998), no sentido de desestabilizar práticas de ensino tidas como tradicionais (assim como nas escolas tratadas nas seções anteriores), pautadas no trabalho com o texto de modo normativo, modelar, prescritivo, não dialógico. Segundo a autora, é a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1998) que o texto é convocado à didatização. Embora não indique fontes dos conceitos citados nesse documento, permeiam notadamente vozes da obra bakhtiniana e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Segundo Machado, “a proposta de se focar o ensino de língua materna nos gêneros de textos surgiu por influência direta das ideias desenvolvidas pelo Grupo de Genebra, particularmente por Schneuwly e Dolz” (MACHADO E GUIMARÃES, 2009, p. 27).

Da mesma forma, o diálogo com os estudos bakhtinianos veio na contramão das tipologias e gramáticas que se apresentavam na época como formas autoritárias, prescritivas, centrípetas, uma vez que os gêneros são mais flexíveis e permitem uma abordagem mais reflexiva, crítica, centrífuga. Relacionando a teoria bakhtiniana e Vigotsky, a abordagem da escola de

Genebra – que, assim como no caso dos PCN, também propõe os gêneros como objeto de ensino – tece a ideia de gênero como *me gainstrumento* de comunicação, levando-o ao campo do ensino, por meio da proposição da Sequência Didática (SD). Rojo (2005), ao comparar essas duas perspectivas, questiona sobre que tipos de resultados tais aproximações teóricas geraram para a melhoria das práticas didáticas. Segundo a autora, a corrente dos gêneros textuais (ISD) enfatiza um trabalho com uma abordagem das formas do texto (focalizando sua finalidade, sua construção composicional e estilo). Já o enfoque bakhtiniano, tem sido muitas vezes mal interpretado, derivando, muitas vezes, em um ensino prescritivo, agora do gênero.

Acerca da diversidade de abordagens do gênero, Borges (2012, p.122), mesmo sem especificamente se referir ao campo do ensino, mas respaldando a ideia de que pesquisas linguísticas sobre gêneros no contexto brasileiro ganham características próprias e abrem espaço para diálogos entre essas teorias, destaca algumas perspectivas predominantes: sócio-histórica/dialógica (M. Bakhtin); sociorretórica/sócio histórico-cultural (C. Miller, J. Swales, C. Bazerman, A. Devitt); interacionista/sociodiscursiva voltada para o ensino de língua materna (B. Schneuwly, J. Dolz e J. P. Bronckart); comunicativa (H. Steger, E. Gülich); sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua (J. Swales, V. Bhatia); sistêmico-funcional (M. Halliday); análise crítica (N. Fairlough, G. Kress).

A partir do exposto, posicionamo-nos no sentido da inexistência de uma só “síntese brasileira”. Embora observemos um certa predominância de uma abordagem pedagógica fundamentada sobretudo na teoria do ISD e na tradição suíça de gêneros, ao nosso ver, em sintonia com o perfil específico da LA brasileira, o suposto “modelo brasileiro” caracteriza-se como uma “síntese híbrida” e aberta a diferentes combinações entre teorias com alguns aspectos comuns como a consciência do gênero, a análise das regularidades linguísticas e retóricas, além da atenção especial ao contexto social em que se inserem (e que orientam) os gêneros.

Considerações finais

Nesse trabalho, como dito, procuramos apresentar considerações acerca das principais perspectivas teóricas e suas contribuições para o ensino de língua(s) mediado pelos gêneros. Partindo de um levantamento dessas tendências no exterior, indicamos em seguida algumas de suas refrações no contexto brasileiro de ensino de Língua Portuguesa (LP). Por fim, posicionamo-nos sobre a suposta existência de uma *escola* dentro deste âmbito.

Sob nossa perspectiva, mesmo considerando a predominância dos estudos pautados no ISD e sua interação com os estudos bakhtinianos que culminariam na proposição de uma *síntese*, assumimos a posição de que o que ocorre é uma abertura para diferentes diálogos teóricos mestiços, a partir de aproximações entre aspectos comuns e que muito podem colaborar para o ensino de língua. Assim, embora reconheçamos a amplitude do ISD e seus diálogos frutíferos com outras teorias no contexto brasileiro, distanciamos-nos da ideia da existência de um só “modelo”, uma vez que, dada a multiplicidade de combinações entre teorias distintas de gênero, o que se observa é a existência de diversas “sínteses” brasileiras.

Em comum, as escolas aqui referidas, embora apresentem diferentes embasamentos teóricos, defendem a ideia do ensino de língua materna pautado (implícita, explícita ou interativamente) nos gêneros. Todas as diferentes abordagens aqui delimitadas consideram a relação entre o texto (configurado no gênero) e o contexto, porém, cada linha teórica contempla em sua ênfase conceitos (que, ao migrar de um campo a outro, sofrem ressignificações) e trajetórias analíticas diferentes, trazendo implicações para a maneira com que cada perspectiva encaminha o trabalho com os gêneros no contexto escolar.

Ademais, não seguindo caminhos cristalizados, em consonância com características da Linguística Aplicada na modernidade recente, sua vocação metodológica interventiva (cf. Kleiman, 2013) e natureza inter/transdisciplinar, as abordagens/sínteses mestiças brasileiras demonstram uma preocupação em produzir conhecimento responsivo a questões de nosso tempo. Mestiças ou não, todas as escolas aqui mencionadas colaboram sobremaneira no sentido de trazer contribuições para a reconstrução de novas ações em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, tornando-se uma alternativa para as práticas pedagógicas tradicionais.

CONSIDERATIONS OF LANGUAGE TEACHING AND THEIR MAIN THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract: In the last decades the genres are increasingly being recognized as social practices of verbal interaction, as ways of acting socially mediated by language. This idea has caused deep reflexes on researches on a variety of places and fields, and its implications have been explored at several levels. These studies have generated different approaches and traditions that have influenced our understanding of genres and have served as the basis for the elaboration of various methodological resources related to them. Based on this, considering the panorama of Applied Linguistics (AL), we aim to reflect on the role of the genres and present considerations on the main perspectives (in Brazil and abroad) of its didactic-methodological elaboration in the context of language teaching. Our search to develop a responsive understanding related to this universe is based on the concern of our approach to an activity in line with the AL, which collaborates in some way for the identification of ways to solve socially relevant linguistic problems, in this case, the question of teaching Portuguese Language in Brazil based on the genres and their perspectives of enhancing the mobility of students in their social spheres of circulation.

Keywords: Textual/ discursive genres. Teaching and learning of languages. Didactic-methodologic resources.

Referências

BAKHTIN, M. [1979]. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

_____. [1929]. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi.] 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. [1929]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. [1975]. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

BAWARSHI, A. S. & REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução de Benedito Gomes Bezerra[et al.]. 1. ed. São Paulo: Parábola, [2010] 2013.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: the genre and activity of experimental article in Science**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1988.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, B. G. A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n.2, p. 465-491, 2016.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Org. e trad.de Anna Rachel Machado *et al.* Campinas – SP: Mercado de Letras, 2006.

BORGES, F. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. *In:* **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte: UFMG/ALAB. V. 12, n. 1, p. 119-140. 2012.

BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três tradições:** implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Covre et al. Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso. 2004, p.221-257.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. *In:* MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré (orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.130-149.

COPE, B., KALANTZIS, M. **The powers of Literacy:** A Genre Approach to Teaching Writing. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores. *In:* Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (orgs). **Gêneros Textuais e práticas discursivas** – Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim., e colaboradores.

Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FREEDMAN, A. **Beyond the text:** towards understanding the teaching and learning of genres. *In: TESOL QUATERLY*, Vol. 33, nº 4, 1999.

HALLIDAY, M. Literacy and linguistics: a functional perspective. *In: Hasan & Williams (Orgs.) Literacy in Society.* London: Longman. _____. **Language as social semiotic – the social interpretation of language and meaning.** London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. & HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: OUP, 1989.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In: MOITA-LOPES (org). Linguística Aplicada na modernidade recente.* ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD** – Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. *In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs) Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.* 1ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2009. Pag. 17-42.

MARTIN, J. R. Analysing Genre: Funcional Parameters. *In: CHRISTIE, F., MARTIN, J. R. (orgs). Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School.* London: Cassel, 1997, p. 3-39.

_____. A contextual Theory of Language. *In: COPE, B., KALANTZIS, M. (orgs) The powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. *In: FREEDMAN & MEDWAY (orgs). Genre and the New Rhetoric.* London, Taylor & Francis Publishers, [1984] 1994.

_____. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia.** Recife: Universitária da UFPE, 2008.

MOTTA-ROTH, D. Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e pesquisa de linguagem. *In: D.E.L.T.A.*, 24:2, 2008, 341-383.

OLIVER, R. **Another look at genre in the teaching of writing.** IFTE Conference The power of language, Warwick, 1999.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In*: SIGNORINI, I. (org) **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, 73-108.

SWALES, J. M. **A text and its commentaries**: toward a reception history of “Genre in three traditions” (Hyon, 1996). *Ibérica*, n. 24, p. 103-116, 2012.

Data da Submissão: 20/09/2018
Data da Aprovação: 17/12/2018