



Revista Brasileira de Linguística Aplicada
ISSN: 1676-0786
rblasecretaria@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Botelho Borges, Flávia Girardo

Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 12, núm. 1, enero-marzo, 2012, pp. 119-140
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829640007>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil

Text genres on stage: a critical analysis of two text genres conception and their acceptance in Brazilian education

Flávia Girardo Botelho Borges*

Universidade Federal do Pernambuco
Natal - Rio Grande do Norte / Brasil

RESUMO: O tema “gêneros textuais” parece esgotado, visto a quantidade de pesquisas e publicações a respeito. Entretanto, um aspecto pouco notado sobre os gêneros é a adoção de uma das concepções teóricas sobre o tema como metodologia nas aulas de língua portuguesa, no Brasil. O tópico “gêneros textuais” passou a ser frequente após os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes elegeram uma das propostas de estudo sobre o tópico, a do grupo de pesquisadores de Genebra. Entretanto, outras propostas existem e neste texto pretendemos apresentar uma pequena história das teorias dos gêneros textuais, até encontrar as concepções do grupo de Genebra, depois passar ao grupo sociorretórico e, por fim, comparar essas duas linhas teóricas. Não pretendemos qualificar ou apenas desqualificar uma teoria, mas compreender, de maneira crítica, a elegibilidade de uma delas por um documento oficial e como orientação à prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais, Parâmetros Curriculares Nacionais, Aulas de Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The topic of “text genres” seems exhausted due to the amount of researches and articles about it. However, a seldom noticed aspect about genres is the adoption of one of the theoretical approaches about this topic as a methodology in Portuguese Language classes, in Brazil. The “text genres” topic became commonplace after being elected by the National Curriculum Parameters. These have elected one of the approach proposals on the topic, the one from the Research Group from Genève. Other proposals do exist, though, and in this article we intend to present a short history on theories of text genres, until we reach the

* flavia2b@gmail.com

conceptions from the Genève group, then we move on to the socio-rhetorical group and, in the end, we compare these two theoretical approaches. We do not intend to qualify or dis-qualify a theory but rather to understand critically the eligibility of one of them by an official resolution and as guideline to teaching praxis.

KEYWORDS: Text genres, National Curriculum Parameters, Portuguese Language Classes.

Introdução

Os gêneros textuais têm sido amplamente estudados na Linguística, a partir de trabalhos como os de Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (1999), Bazerman (2005, 2006, 2007), Miller (1984, 2008), Bathia (2009), Swales (2009), entre outros. Esses estudos tratam da natureza do gênero textual com diferentes enfoques teóricos, por sua conceituação e vinculação a uma prática social, sociorretórica, discursiva e / ou escolar, além de focalizar seu interesse no texto, na materialidade linguística e no sujeito, produtor, leitor, vivente dessa prática de linguagem.

No Brasil, o tema “gêneros textuais” entrou em cena¹ a partir da implementação, em todo o país, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, que consistem num documento de orientação materialista histórico-dialética e marxista. Esse documento, com base nas teorias e concepções sobre a linguagem, o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito de Vygotsky e de Bakhtin, indica ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno, seja de outros autores, baseada numa das teorias dos gêneros textuais e na gramática reflexiva.

Algumas dessas perspectivas receberam maior aceitação entre os professores e educadores brasileiros e outras ainda não atingiram um nível de aceitação tão amplo. A proposta deste artigo é discutir as concepções de duas correntes teóricas de gêneros textuais: o grupo teórico de Genebra e o grupo de estudos sociorretóricos dos EUA, e analisarmos os porquês da aceitação mais ampla de uma dessas propostas por parte dos professores brasileiros.

¹ Apesar de sabermos que, anteriormente ao lançamento dos PCN, houve trabalhos como os de Motta-Roth (doutorado, pela UFSC, em 1995, com tese cujo título foi “Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry, and economics”) e Biasi-Rodrigues (em 1998, defendeu seu doutorado com a tese de título “Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações”, também pela UFSC), julgamos que o documento nacional trouxe à questão dos gêneros maior visibilidade no cenário educacional brasileiro.

A escolha das correntes teóricas do Grupo de Genebra e do grupo sociorretórico dos EUA deve-se ao fato de que, em tese, concebem o gênero de maneira muito distinta (a primeira seguindo a tradição bakhtiniana de que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279) produzidos em esferas específicas de utilização da língua, e a segunda seguindo a definição de Miller (1984, p. 159), gêneros como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”) e com implicações, que, como supomos, seriam diferentes para a educação escolar no Brasil. Além do fato de uma certa *aceitação ingênua* da primeira corrente teórica pelos educadores, por sua disponibilidade nos PCN, sem que houvesse um questionamento crítico dessa vinculação a uma concepção de práxis pedagógica.

Neste texto, metodologicamente, apresentamos uma pequena história dos gêneros textuais, até o ano de lançamento dos PCN e ao conceito de gêneros textuais presente nesse documento; depois, analisamos as implicações dessa definição para o ensino. A seguir, passamos às concepções do grupo sociorretórico e as compararmos ao grupo de Genebra e, por fim, refletimos sobre estas concepções na atual situação da educação de língua materna no país.

Uma longa história até 1998

Os gêneros textuais têm sido objeto de estudo constante por parte dos pesquisadores preocupados com uma prática que privilegie a interação verbal e as diversas situações de interlocução. Entretanto, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Essa observação indica que, devido ao longo período de observações, o tema apresenta diversos enfoques teóricos ainda hoje.

Ao longo da história ocidental, os gêneros textuais receberam diversas definições. Na Antiguidade clássica, os gêneros eram definidos de acordo com os elementos: forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjutivo ou objetivo). Havia, então, três gêneros, o lírico, o épico e o dramático. Na Idade Média, a distinção referia-se à teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, distinção baseada no aspecto literário e no aspecto social, já que considerava o papel social ocupado pelos personagens na obra para poder classificá-la. Já no século 18, o modelo clássico proposto pelos gregos e assumido pelos renascentistas entra em decadência frente às revoluções que ocorreram nesse século. E, a partir do século 19, o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas com o surgimento da ciência da Linguagem, a Linguística. Por todo

o século 20 e início do 21, houve o desenvolvimento de variadas perspectivas² para a definição de gêneros textuais:

- a) sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- b) sociorretórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt);
- c) interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronkcart);
- d) comunicativa (Steger, Gúlich, Bergmann, Berkenkotter);
- e) sistêmico-funcional (Halliday);
- f) sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua (Swales, Bhatia);
- g) análise crítica (N. Fairclough, G. Kress).

Em linhas mais gerais, a perspectiva bakhtiniana iniciou uma tradição de estudos não somente no Brasil mas também nas correntes teóricas citadas anteriormente, e teve influência direta sobre as diretrizes oficiais e, por conseguinte, a prática de sala de aula no país.

A perspectiva bakhtiniana

O teórico multidisciplinar Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) é considerado um dos pensadores mais importantes no que tange ao estudo dos gêneros do discurso. Em diversos textos de suas obras,³ formulou a teoria sobre gêneros que viria influenciar o pensamento ocidental, aliada a uma concepção de linguagem que modificava o paradigma estruturalista⁴ e incorporava às

² Estes enfoques encontram-se mais detalhados em Marcuschi, 2008, p. 152-153.

³ No Brasil, este conceito está na obra “Estética da criação verbal”, publicado originalmente em 1979 e relançado em 2003, pela editora Martins Fontes. Esta obra é a reunião de escritos de Bakhtin que contemplam as três fases do autor, a fenomenológica, a marxista sociológica e a antropológica e sintética. O desenvolvimento dessa teoria está também presente nas obras elaboradas pelo Círculo de Bakhtin (ROJO, 1999).

⁴ O paradigma estruturalista tem em F. de Saussure seu maior representante e consiste, basicamente, em conceber a língua como um sistema, assim a privilegiando em detrimento da fala, por esta ser individual e sujeita a variações, o que implica numa visão de linguagem sem interação.

atividades de linguagem a visão de um sujeito sócio-histórico, ativo e crítico de sua condição, para quem a linguagem era um poderoso instrumento de mudança social.

Na teoria bakhtiniana, observamos que o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social no qual as palavras são entendidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material concreta que define as condições de vida de uma comunidade linguística. Assim, cada esfera de uso da língua utiliza-se de tipos relativamente estáveis, ou seja, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

São esses enunciados, constituídos de conteúdo temático, estilo verbal (seleção ordenada nos recursos da língua) e construção composicional que Bakhtin vai denominar como gênero discursivo.⁵ O gênero é assim formado por uma relação entre esses aspectos que se realiza a cada dada situação comunicativa, mas que, por ocorrência, mantém certa estabilidade, sendo considerados, então, relativamente estáveis.

Dessa forma, os gêneros são entendidos como tipos relativamente estáveis, realizadas em situações habituais de comunicação culturalmente estabelecidas, compartilhadas por toda a comunidade, de forma que se reconheça imediatamente o gênero após sua manifestação. São instrumentos maleáveis e dinâmicos da ação comunicativa humana. Surgem à medida que as situações de comunicação necessitam de novos meios para se realizar, o que se justifica dada a natureza virtual e inesgotável da atividade humana. Nesse tocante, para Bakhtin (2003, p. 280), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.

A teoria bakhtiniana faz distinção entre gêneros de discurso *primário* (simples) e gêneros de discurso *secundário* (complexo). Bakhtin chama de complexos os gêneros como o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros, que em sua realização absorveram ou transmutaram gêneros simples, como uma réplica do diálogo cotidiano ou uma carta.

⁵ Alguns autores da Linguística brasileira promoveram discussões sobre este tema, ver Rojo (2002), Gomes-Santos (2003). Sem nos entendermos reducionistas, adotaremos o termo gênero textual para a discussão promovida aqui.

A perspectiva bakhtiniana está aliada a uma concepção de linguagem interacionista, e influencia, ainda hoje, muitos teóricos e estudiosos da Linguística e outras áreas e mais fortemente um grupo de estudiosos que trouxe muitas inovações à educação brasileira.

A perspectiva interacionista e sociodiscursiva – O grupo de Genebra⁶

O projeto do chamado grupo de Genebra,⁷ constituído, principalmente por autores como Dolz e Schneuwly, resgatou a proposta de gêneros do discurso postulada por Bakhtin e a aplicou em suas escolas, para desenvolver uma didática de produção de textos a partir de gêneros.

Dolz e Schneuwly, a partir das concepções estabelecidas por Bakhtin, definem gênero como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem” (1999, p. 7). Segundo eles, existem três dimensões para caracterizar um gênero: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos; e 3) as configurações específicas de unidades da linguagem. O gênero consegue, apesar da diversidade das práticas de linguagem, conservar certa regularidade, que lhe confere uma estabilidade de fato, podendo ser reconfigurada a partir de mudanças no curso da linguagem.

As atividades que se propõem a trabalhar com a linguagem não podem fazê-lo sem a presença dos gêneros. Segundo Dolz e Schneuwly (1999, p. 6), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”, justamente porque os gêneros são a realização prática daquilo que é a linguagem. A aprendizagem da linguagem situa-se justamente no espaço entre a prática e a atividade propriamente dita, pois é nesse espaço que acontecem as maiores transformações por parte do aprendiz para a construção de práticas de linguagem. Os gêneros são a referência intermediária para esta aprendizagem e, por isso, constituem-se como objetos de ensino e instrumentos

⁶ Para evitar mal-entendimento, referimo-nos apenas ao trabalho didático desenvolvido por Dolz e Schneuwly.

⁷ Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, entre outros, são os estudiosos do grupo que, há quase duas décadas, vêm desenvolvendo, na Universidade de Genebra, pesquisas sobre o ensino de língua com base nos gêneros.

de pesquisa de maior relevância para esta construção. Gênero é um “mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (1999, p. 7).

Nessa perspectiva, a prática dos gêneros está presente na escola, pois, nesse entendimento, nos comunicamos por meio de formas de linguagem cristalizadas. Dolz e Schneuwly (1999) indicam uma particularidade nessa relação escola-gênero, na qual o gênero perde seu caráter de instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, mantém-se como objeto de ensino-aprendizagem, como se, para o aluno, o gênero fosse somente real no contexto escolar. Assim, reconhecer que os textos apresentam um caráter sócio-histórico, isto é, pertencem a certos lugares, épocas, respondem a vozes sociais, implicam intencionalidade, entre outros aspectos bakhtinianos, característicos dos gêneros, tornam os textos reais, não fictícios dentro do contexto escolar, e esta foi a ideia das atividades propostas para a prática de gêneros no contexto escolar e, por isso mesmo, seu mérito.⁸

A questão estava centrada em não utilizar a prática de textos exclusivamente para e na escola, e sim partir para uma pedagogia de praticar os textos vivos, reais, que estão presentes no cotidiano dos alunos, ou seja, fora da escola. Os gêneros, como atividade de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, requerem práticas de socialização dos conhecimentos construídos, para que se possa pensar, interagir, inferir, questionar, acrescentar. O gênero precisa ser um condutor de novas ideias e visões de mundo, oportunizando conhecimentos plurais. Nesse sentido, segundo os PCN, a escola deve oportunizar às crianças textos em variados gêneros, que assume a seguinte definição neste documento (PCN, 1998, p. 22), “a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado”.

Para a concretização dessa perspectiva, adotou-se o conceito de “sequências didáticas”, que, para Dolz e Schneuwly (2004), são instrumentos que podem orientar os professores, gerando formas de intervenção social, ações sobre os alunos, sobre o grupo escolar, que são necessárias para a aprendizagem em geral e especial para os gêneros. Sequências didáticas são criadas, desenvolvidas, para promover o ensino e aprendizagem, com a transformação

⁸ Rojo (1999, p. 10) explica que, por vezes, o procedimento instrumental resulta num texto produzido pelos alunos, que permitirá os “processos de ensino-aprendizagem e apropriação dos discursos em sala de aula”.

gradual das capacidades iniciais dos alunos para que eles compreendam e produzam determinado gênero. Seu principal objetivo é “o domínio, em produção e recepção, dos gêneros textuais, enquanto instrumentos de adaptação e de participação na vida social e comunicativa” (AZEVEDO; CORDEIRO, 2004, p. 74), que auxiliam o professor na construção tanto dos objetos de ensino quanto dos modelos didáticos.

Assim, para Dolz e Schneuwly, uma sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” (2004, p. 51).

Podem ser entendidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), que constitui uma unidade de ensino, propiciando o desenvolvimento e a construção do conhecimento relativo à linguagem escrita e oral de um determinado gênero, respeitando as habilidades dos alunos. Para isso, as atividades propostas devem propiciar o desenvolvimento das capacidades de ação, das capacidades discursivas e das linguístico-discursivas, por meio de intervenções que o favoreçam.

Por conseguinte, a ideia de uma instrumentalização para se trabalhar com um gênero foi muito bem aceita pela comunidade docente brasileira. Houve uma intensa produção de livros⁹ e manuais para se ensinar como desenvolver este ou aquele gênero textual dentro da escola, com a seção “Gênero Textual”, dentro da atividade de produção textual, que fornecia informações sobre a forma e função do gênero, geralmente com ênfase na forma, por vezes desconsiderando que é a prática social que constitui o gênero e não a forma materializada, cristalizada no papel.

É neste sentido que acreditamos que a adoção de uma prática de ensino-aprendizagem de gênero na escola com base nessa concepção trouxe um grande benefício à educação: a introdução do trabalho com gênero na escola, entretanto, que trabalho foi esse? Didatizar o gênero pode conservá-lo num mesmo lugar, pode aprisioná-lo a uma forma obrigatória, o que a linguagem, de uma perspectiva bakhtiniana, não permite. A linguagem, constituição

⁹ Em contribuição a essa didatização, a obra “Gêneros orais e escritos na escola” (2004) traz uma série de tabelas com propostas de agrupamentos de gêneros, encaminhamentos de atividades, entre outras.

humana, é livre, heterogênea, espontânea e criativa, na sua materialização em texto escrito ou oral. Pode servir a determinados propósitos, ela pode assumir diversas formas e funções, dados os contextos de atuação.

Entendemos que, com essa forma de trabalhar o gênero na escola, estamos no apoio a uma concepção de linguagem e sujeito subjacentes que não condizem com a ideia de gênero que fará com que o aluno alcance a autonomia no uso da linguagem, no caso aqui, da produção de textos. Além de que se torna visível nessa prática uma concepção de linguagem que se alterna entre a estrutura e a instrumentalização, apenas troca de informações entre professor e aluno. Não é uma posição que defenda a linguagem como uma atividade sociointerativa, por mais que a teoria de Dolz e Schneuwly se baseie na atividade de linguagem, sua concretização por meio de sequências didáticas, como instrumentalização do gênero na escola, nega esta ação em linguagem.

Obviamente, não há como abandonar a forma do gênero, como ensina Marcuschi, “quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas” (2008, p. 62) e nem se pretende defender isso neste artigo. A questão é que há muito mais a considerar no estudo de gênero do que suas formas, além disso “as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes”.¹⁰

Visto isso, passamos agora à análise da teoria de gêneros do grupo americano da sociorretórica, em especial Charles Bazerman. Para nós, é provável que esta corrente de estudos de gênero apresente um constructo teórico e prático que poderia contribuir para a construção da autonomia linguística tanto dos professores quanto dos alunos brasileiros.

A perspectiva sociorretórica – Gêneros como formas de vida

“Genres have long been seen metaphorically
as having lives: being born,
growing, and sometimes dying.”

Amy Devitt

A perspectiva sociorretórica / sócio-histórica e cultural é formada por um grupo de estudiosos americanos, com influência de antropólogos, sociólogos e etnógrafos, da nova retórica, e também pelo teórico russo Bakhtin. Para Marcuschi, essa corrente

¹⁰ MARCUSCHI, 2008, loc. cit.

preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os toma como altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta ao ensino, e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder (MARCUSCHI, 2008, p. 153).

Centrada nos conceitos de atividade, fatos sociais e tipificação, essa teoria desenvolve o conceito de gêneros como formas de vida (BAZERMAN, 2006), na qual claramente se vê a presença da segunda fase da filosofia de Wittgenstein.¹¹ De acordo com Marcuschi,

todos nós sabemos que a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias. Mas muito mais uma forma de vida e uma forma de ação, como dizia o segundo Wittgenstein. E como as atividades discursivas estão organizadas em gêneros, esses são as verdadeiras formas de vida (MARCUSCHI, 2005, p. 11).

A linguagem, entendida como atividade humana, está em constante movimento, num processo dinâmico, e assume diversas formas para cumprir seu papel comunicativo-interativo, uma dessas formas são os gêneros textuais. Os autores mais representativos desta corrente são C. Miller, C. Bazerman e A. Devitt, sendo Miller (1984) a precursora da forma de pensar o gênero como ação social.

Para esta autora, a noção de gênero integra os campos da comunicação social e da retórica. Segundo Reinaldo (2010, p. 166), Miller introduziu a noção de gênero como “uma forma de ação social, tornando-o dependente da estrutura e complexidade de cada sociedade”. Em sua teoria, trata de dois aspectos

¹¹ Wittgenstein, na segunda fase de sua trajetória filosófica, dirige sua atenção aos jogos de linguagem, definidos como “processo de uso de palavras” (2009, p. 18), “totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (2009, p. 19), “parte de uma atividade ou de forma de vida” (2009, p. 27), nos quais a linguagem ganha vida e as palavras ganham sentido no uso cotidiano. Os jogos de linguagem são parte da vida cotidiana, parte de uma forma de vida e praticados no meio social em que falamos e vivemos. Não somente as palavras pertencem aos jogos como também seus participantes, objetos e elementos contextuais. Daí a razão de se considerar a linguagem no seu uso, na atividade cotidiana, como parte das ações humanas entendidas como parte da vida.

relevantes para a nova visão do gênero: a noção de situação retórica recorrente, entendida como tipificação, e a fusão entre forma, substância e situação.

Ainda nesta corrente, Charles Bazerman (2005) entende o gênero como uma construção psicossocial, que é acionada pelo sujeito para reconhecimento e construção de ações tipificadas em situações retóricas recorrentes, não como uma categoria linguística modelizada por certas características textuais. Já Devitt (2004) releu a noção de gênero como ação social e integrou a isso outros três elementos: a cultura, a situação e outros gêneros. Reinaldo (2010) explica que,

com esse conjunto de elementos definidores do gênero, Devitt (2004) amplia o conceito de gênero de Miller, defendendo que um gênero não é uma resposta a uma situação recorrente, mas um elo entre ações de um indivíduo e um contexto socialmente definido, numa dinâmica recíproca em que as ações dos indivíduos constroem e são construídas pelo contexto recorrente da situação, contexto da cultura e contexto de gêneros (REINALDO, 2010, 174).

Sobre a questão da definição e caracterização de um gênero, Bazerman (2009, p. 49) esclarece que “a criação de cada autor de um texto num gênero identificável é tão individual em suas características que o gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento”, o que nos leva à questão de como, então, proceder para definir um gênero, nesta corrente teórica?

A questão se torna mais complexa, pois exige uma compreensão de linguagem em termos de mudança, de constante movimento, de idas e vindas, um pouco diferente da visão tradicional de linguagem e língua. Para os estudiosos da sociorretórica, os gêneros pertencem às atividades humanas e as refletem, assim como a linguagem muda, mudam os gêneros, ou seja, se as situações sociais, históricas e culturais se modificam, modificam-se os gêneros que as refletem, ou emergem novos gêneros a partir de gêneros antecedentes.

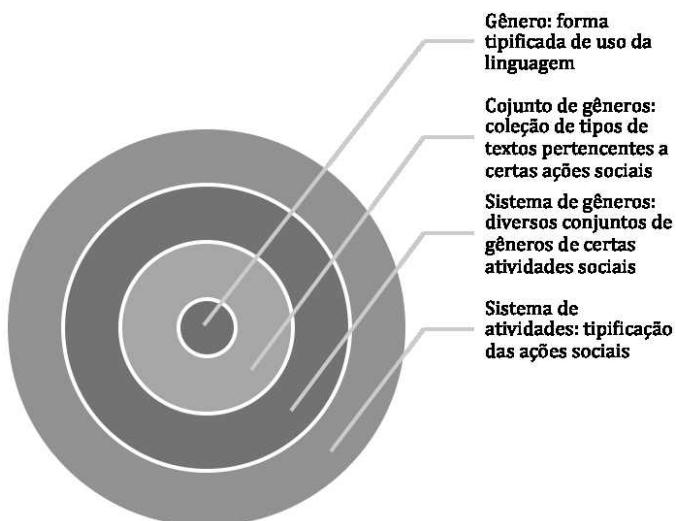
Gêneros não são estáticos e, assim como a linguagem, mudam para acompanhar as atividades humanas. Para Devitt (2004) as mudanças culturais, assim como as pessoais, mudam os gêneros, o processo é tão genérico, num nível social, quanto específico, num nível individual, já que os propósitos individuais das pessoas também podem ocasionar mudanças nos gêneros.

Esse direcionamento nos leva a perceber o gênero como um fato social, entendido como aquilo em que se acredita como sendo verdadeiro, afetando o modo como se definem as situações sociais, “na medida em que as pessoas o tomam como real e na medida em que essa realidade sócio-psicológica influ

na sua compreensão e no seu comportamento” (BAZERMAN, 2009, p. 50). Cada texto bem-sucedido cria para seus leitores um fato social, consiste numa ação social significativa realizada pela linguagem, que Bazerman (2009) entende como atos de fala.¹²

Nesse sentido, os atos de fala se realizam por meio de formas textuais padronizadas, tipificadas, os gêneros textuais, que, por sua vez, formam, em conformidade com o contexto de produção, no trabalho, na profissão, conjuntos de gêneros, entendidos como “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (BAZERMAN, 2009, p. 32). O conjunto de gêneros forma um sistema de gêneros, que “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (2009, p. 32). O que nos leva a um sistema de atividades, pois o *sistema de gêneros* é também parte do *sistema de atividades*, pois quando situamos nosso sistema de gêneros, criamos um *frame* que tende a organizar nosso trabalho, atenção e realizações, o que, nesta teoria é visto como tipificação das ações sociais.

Esquematicamente:



¹² A teoria dos atos de fala foi desenvolvida pelo filósofo inglês Austin, na segunda metade do séc. 20. Entendia que alguns enunciados, em determinados contextos, representavam ações, atos realizados e essa noção gerava uma série de implicações ao falante, como o compromisso com o dito.

O sistema de compreensão da atividade humana ligada à linguagem de Bazerman mostra, claramente, a ideia de gênero como uma ação, no caso, uma ação social. Este conceito foi desenvolvido por Miller (1994 / 1984) a partir da guinada dos estudos retóricos no cenário educacional norte-americano, denominada de nova retórica. Carvalho (2005) indica a nova retórica como um movimento associado à melhoria do ensino de composição argumentativa, que se iniciou por volta dos anos 1960, sendo os modelos de Toulmin (1958) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) aqueles que mais inspiraram a retórica no contexto acadêmico.

Desse modo, as noções de propósito e contexto foram as maiores influências ao conceito de gênero que iria se formar, e a partir do qual “passa-se então a olhar a fala ou a escrita como instâncias cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social, em vez de se prestar atenção exclusiva ao texto ele mesmo, como artefato linguístico apenas” (CARVALHO, 2005, p. 131).

Embebida desse propósito, Miller desenvolveu um dos conceitos mais esclarecedores sobre gêneros no nosso entendimento, gênero como “ações retóricas recorrentes” ou “artefatos culturais”, como “forma de ação social” (1994 / 1984), já que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização” (2004, p. 22).

Como constructo teórico, Miller entende o gênero a partir das seguintes características:

refere-se a categorias do discurso que são convencionais, por derivarem de ação retórica tipificada; é interpretável por meio das regras que o regulam; é distinto em termos de forma; mas é uma fusão entre forma e substância; constitui a cultura; é mediador entre o público e o privado (CARVALHO, 2005, p. 134).

Para Miller (1984, p. 151), “compreender os gêneros socialmente pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos”, já que os textos orais e escritos orientam nossas práticas cotidianas, nossa forma de agir no mundo, uma vez que podem nos esclarecer, ensinar, guiar em meio à quantidade de saberes que dispomos. Nossas práticas sociais são permeadas pelas práticas de letramento de forma que não há como realizar ações sem que alguma forma de linguagem esteja envolvida. Nesse sentido, Bazerman (2006) concebe que

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (p. 23).

Como atividade social, os gêneros se tornam as ferramentas para o convívio social, que se orientam para aspectos sociais das comunidades. Gêneros podem impor opiniões, mudar regras sociais, reforçar valores de grupo, isto é, ter efeitos sobre a vida das pessoas. Entendendo que, dessa forma, comunicamo-nos por meio de gêneros, estes estão presentes em nossas ações diárias, na forma como organizamos nosso cotidiano, o que resulta em formas tipificadas, facilmente reconhecíveis.¹³

Os gêneros respondem às situações retóricas a que pertencem, de maneira que, como as situações são diversas, os gêneros são flexíveis e, sendo assim, são profundamente dinâmicos. Devitt (2004, p. 90) aponta que “even the nature of our world, fluid and inconstant, requires that we understand genre as dynamic”,¹⁴ e sendo as atividades humanas cada vez mais fluidas, num mundo em constante modificação tecnológica, os gêneros tendem a acompanhar essa fluidez.

Assim, as duas correntes teóricas apresentadas, o grupo de Genebra e o grupo sociorretórico, entendem a questão da natureza do gênero de maneira distinta, o que, por conseguinte, resulta em posicionamentos docentes também distintos ao se adotar uma ou outra postura teórica. Sobre a questão da escolha, partimos, além dos argumentos oferecidos pelos próprios PCN, dos dados de um dos maiores eventos científicos sobre gêneros textuais do Brasil, o SIGET.

A questão da escolha

No que tange às políticas de educação, desde 1998, temos como documento oficial os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados a partir

¹³ Algumas dessas, desenvolveram-se historicamente e pertencem à vida sociocultural de tal forma que as reconhecemos assim que entramos em contato com elas, por exemplo, a lista de compras, um bilhete. Bazerman (2005) traça um belo estudo do gênero carta, na abordagem sócio-histórica.

¹⁴ Tradução nossa: mesmo a natureza do nosso mundo, fluido e inconstante, requer que nós compreendamos gênero como dinâmico.

das teorias de Vygotsky e Bakhtin, sobre a linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, ambos considerados pensadores da corrente materialista histórico-dialética e marxista. Este documento orienta o professor para uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno ou de outros autores, baseada na teoria dos gêneros textuais e na gramática reflexiva.

Os PCN apontam que a linguagem é uma atividade discursiva que tem o texto como unidade de ensino. Assim, as atividades da aula de Língua Portuguesa correspondem a atividades discursivas com

uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (MEC, 1998, p. 27).

Dessa forma, as atividades de linguagem entendem o texto como um objeto de ensino e pressupõem que estes textos sejam diversificados, que pertençam a gêneros diferentes, de forma a ampliar a experiência do aluno como leitor e produtor de textos, ou seja, de linguagem.

Especificamente sobre leitura, os PCN propõem uma seleção de textos de forma que o aluno construa representações sobre o funcionamento da linguagem, entenda as diferenças entre os gêneros, articulando-as à prática social de sua linguagem. Ainda, esse documento ressalta que ler e escrever são práticas discursivas que devem servir como reflexão sobre a língua e, para tanto, devem ter prioridade entre os objetos de ensino. Assim, no caderno referente ao Ensino Fundamental, o documento orienta que

no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN, 1999, p. 32).

A ideia que subjaz a esse trecho parece ser a de que as práticas de linguagem são atividades que conduzem a um sujeito ativo, participativo de seu processo de construção do conhecimento, que utiliza a linguagem com um propósito comunicativo eficiente. Também está presente no documento a ideia de texto como uma construção social, que se organiza em determinado gênero, para determinados contextos e fins, segundo os PCN (1999, p. 21) “todo texto se

organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”.

Nesse mesmo trecho do documento, segue a definição de gênero adotada pelos PCN,

os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (PCN, 1999, p. 21).

Ora, essa definição expõe claramente a concepção adotada pelos PCN, e sendo o documento oficial que orienta a educação no país, deduz-se, então, de que forma a adoção da perspectiva interacionista e sociodiscursiva foi incorporada às práticas educacionais.

Para reforçar, basta observarmos a quantidade de trabalhos publicados sobre as diversas perspectivas de estudo de gêneros no país. Gomes-Santos realizou um levantamento sobre diversas facetas do estudo de gêneros, como o número de artigos científicos em periódicos da área, coletâneas publicadas aos aportes teóricos do tratamento do conceito de gênero. Sobre os resultados, Gomes-Santos (2003, p. 320) apresenta que a perspectiva bakhtiniana, seguida pelo grupo de Genebra, tem o maior número de publicações e aporte teórico dos 133 artigos analisados, conforme a reprodução da TAB. 1:

TABELA 1
Aportes teóricos do tratamento do conceito de gênero

Aportes teóricos	Nº de artigos científicos	%
1. Estudos em linguística textual e / ou análise da conversação conjugados a estudos de tendências variadas	31	19,7
2. Bakhtin; grupo de Genebra e / ou outros autores	26	16,6
3. Bakhtin e outros autores de tendências variadas	28	17,8
4. Estudos anglo-saxões (Fairclough, Swales, Bathia etc.) e/ou autores brasileiros de tendência similar	20	12,7
5. Bakhtin; teoria do discurso de linha francesa e / ou estudos de história das ideias e mentalidades	12	7,7
6. Bakhtin e estudos de gênero anglo-saxões	7	4,5
7. Bakhtin e estudos em linguística textual e análise da conversação brasileiros	4	2,5
8. Grupo de Genebra e / ou outros autores	3	1,9
9. Escola francesa de análise do discurso e outros estudos enunciativo-discursivos	2	1,3

Ainda sobre a comunidade científica, no Brasil, ocorre bianualmente um evento de porte internacional que prestigia a discussão sobre gêneros, o SIGET, Simpósio Internacional de Estudo de Gêneros Textuais, que teve uma edição em agosto de 2009, na cidade de Caxias do Sul-RS.

Para entendermos como qual perspectiva teórica tem mais adeptos no Brasil, utilizamos os dados disponíveis pelo V SIGET,¹⁵ por ser o maior evento no Brasil sobre o tema e o mais recente até a produção deste artigo. Pesquisamos, então, entre as formas de comunicação disponíveis¹⁶ do simpósio, os minicursos, as mesas-redondas e os painéis, e esquematizamos na TAB. 2. A critério de organização das correntes teóricas, utilizamos a proposta por Marcuschi (2008) para os aportes teóricos.

¹⁵ A análise aqui realizada, mesmo que superficial, limitou-se à 5ª edição do SIGET.

¹⁶ A conferência de abertura foi realizada pelo pesquisador genebrino B. Schneuwly.

TABELA 2
Análise dos trabalhos do V SIGET e seus aportes teóricos do
tratamento do conceito de gênero

Atividade/ Perspectiva	Minicursos (21)	Mesas-redondas (12)	Painéis (12)	Total (45)
Sócio-histórica e dialógica (Bakhtin)	3	1	2	6
Sociorretórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt)	1	2	2	5
Interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltadapara a língua materna (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolze Jean-Paul Bronkcart)	14	6	1	21
Comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter)	0	0	0	0
Sistêmico-funcional (Halliday)	1	0	2	3
Sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua (Swales, Bhatia)	0	2	1	3
Análise crítica (N. Fairclough, G. Kress)	2	1	1	4
Outros aportes	0	0	3	3

Pelos dados, podemos perceber que o modelo de estudo de gêneros textuais proposto pelo grupo de Genebra tem a maior preferência entre os pesquisadores brasileiros, visto a quantidade de trabalhos apenas nesse evento. Esses dados nos levam a algumas conclusões a respeito desse paradigma de estudos de gêneros.

Conclusão

A questão dos gêneros textuais apresentada focou-se em dois grupos intelectuais que representam práticas diferentes de ensino de Língua Portuguesa. Para Platão, um paradigma era semelhante a um modelo, o qual desenha para o novo cientista uma espécie de mapa, de roteiro de como proceder, pois para Kuhn (2007, p. 60) “uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível”.

Paradigmas são modelos de explicação científica, dos quais surgem novas tradições que são aceitas para as pesquisas científicas. Quando um paradigma

é aceito, entende-se que ele responde às questões que aquele tema levanta, no caso deste artigo, os gêneros textuais. A proposta do grupo de Genebra pretende “levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p. 9). É um estudo localizado e enraizado nas práticas escolares e dessa forma congela seu próprio objeto, os gêneros textuais, a este contexto, o da prática escolar. Em contrapartida, o paradigma de estudos de gêneros textuais proposto pelo grupo americano concentra-se na contextualização e propósito das práticas de linguagem, materializadas nos gêneros textuais, além da escola, além do trabalho, presentes na vida cotidiana.

Entendemos que o *status* adquirido pelo paradigma genebrino se estabeleceu, pois as deficiências localizadas de leitura e escrita no Brasil incomodavam profundamente os professores e pesquisadores e este modelo vinha justamente responder ao anseio de como se ensinar melhor, mais eficientemente.

Entretanto, observando os mais de dez anos decorridos desde o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como orientação oficial, e adoção, em geral, desse modelo de ensino, considerando-se os pequenos avanços¹⁷ nos níveis de leitura e escrita, talvez seja o momento de avaliarmos melhor qual o paradigma de estudo de gêneros seria mais adequado àquilo que já estamos desenvolvendo nas aulas de Língua Portuguesa do país.

Um novo paradigma exige novas pesquisas e aplicações, além do abandono do paradigma antigo, o que exigiria grande esforço intelectual por parte dos professores e pesquisadores. Tal comprometimento traria, por sua vez, avanços significativos no campo científico da Linguística, já que ciência se faz com rupturas, com quebras de modelos, com o surgimento de novos modelos, como defendeu Kuhn (2007).

Propor esse tipo de mudança é como revolucionar cientificamente um modelo, mudar a prática vigente, romper com a tradição, todavia a ciência

¹⁷ Desde 2005, vem sendo realizada a Prova Brasil, que define o índice de desenvolvimento da educação básica por escola, por município, por estado e em nível nacional. A prova mensura a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, numa escala com cinco níveis de aprendizado, estabelecidas a partir do número de acertos em cada prova. É a partir do nível quatro que o aluno está dentro do esperado. Em 2005, a média foi de 3,8 pontos, em uma escala de 0 a 10. Em 2007, subiu para 4,2, todavia esse número representou que 71% dos alunos não atingiram a pontuação indicada como ideal.

assim se estabeleceu e a esta prática está vinculada. Desse modo, é uma atitude extraordinária pensar em alterar as agendas de estudo de uma comunidade e avaliar qual modelo seria melhor, mais contextual e pertinente àquela comunidade. Certamente teríamos um episódio não cumulativo de ciência, de mudança para a educação no Brasil.

Referências

- AZEVEDO, I. M.; CORDEIRO, G. S. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, v. 2, n. 2, p. 73-84, jul/dez 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007. 215 p.
- BAZERMAN, C. *Gêneros, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BAZERMAN, C.; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005. 167 p.
- BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernadete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª à 4ª série)*. Brasília, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (5ª a 8ª série)*. Brasília, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Ed.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 130-149.

- DEVITT, Amy J. *Writing genres*. Southern Illinois University Press, 2004. 268 p.
- DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 31-49.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.
- GOMES-SANTOS, S. N. A linguística textual na reflexão sobre o conceito de gênero. *Caderno de Estudos Linguísticos*, jan/jun, n. 44, p. 315-323, 2003.
- KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 264 p.
- MARCUSCHI, L. A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 296 p.
- MICHELAN, I. de A.; CORDEIRO, G. S. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, v. 2 n. 2, p. 73-84, jul/dez 2004.
- MILLER, Carolyn. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia de Carolyn R. Miller*. Recife: Universitária da UFPE, 2009. 232 p.
- MILLER, Carolyn R. *Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Recife: Universitária da UFPE, 2008.
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Org.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REINALDO, M. A. G. M. O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas. *Revista Investigações*, v. 23, n. 2, p. 161-189, jul. 2010.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2002.

ROJO, Roxane. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. Trabalho apresentado no CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, *Anais...* Florianópolis, 1999.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 240 p.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org. e trad.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SWALES, John. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito G.; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica M. (Org.). *Gêneros e sequências textuais*. Recife: EDUPE, 2009. p. 197-220.

TOULMIN, S. E. *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press, 1958.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. Marcos G. Montagnoli. 6^a Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

Recebido em 17/2/2011. Aprovado em 7/9/2011.