

Artigo original

Distintas abordagens de ensino de língua materna baseadas nos gêneros discursivos: escolhas nunca neutras sobre a relação linguagem-sociedade

Distinct approaches to mother tongue teaching based on discursive genres: never-neutral choices regarding the language-society relationship

Diferentes enfoques de enseñanza de la lengua materna basados en los géneros discursivos: elecciones nunca neutras sobre la relación lenguaje-sociedad

Alcione Alves Hülse^{1*}  

Citação: Hülse, A. A. (2026). Distintas abordagens de ensino de língua materna baseadas nos gêneros discursivos: escolhas nunca neutras sobre a relação linguagem-sociedade. *InterteXto*, 20. <https://doi.org/10.18554/it.v20i00.8854>


Editor: Priscila Marques toneli e Juliana Bertucci Barbosa

Recebido: 01 dezembro 2025
Aceito: 01 maio 2025
Publicado: 20 maio 2025



Texto sobre copyright.



1. Universidade Federal de Santa Catarina , Brasil.
* Autor correspondente: alcione_brito@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo propõe uma discussão teórica sobre o ensino escolar de língua materna por meio dos gêneros discursivos. Busca-se, à luz dos fundamentos epistemológicos da Linguística Aplicada contemporânea, uma problematização de três perspectivas teórico-metodológicas distintas, nas quais vêm se alicerçando muitas das práticas pedagógicas que utilizam essa abordagem: Escola de Sidney, Escola de Genebra e Nova Retórica. Postula-se que – apesar de oriundo de uma premissa transgressora e emancipatória, contrária à visão hegemônica do ensino de língua materna – o trabalho escolar com os gêneros discursivos pode, a depender da concepção acerca da relação entre linguagem e sociedade nele implicada, incorrer no risco de reproduzir, em um novo formato, a tradicional prática prescritivista. Acredita-se que, mesmo propondo uma mudança, se voltada à transmissão de um pretenso padrão linguístico homogêneo, o ensino baseado nos gêneros discursivos poderá prestar-se à corroboração da manutenção da “ordem” social pela legitimação do silenciamento de muitas vozes.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua materna. Gêneros discursivos. Linguística Aplicada contemporânea.

Abstract: This article proposes a theoretical discussion on the teaching of the mother tongue in schools through discursive genres. From the perspective of the epistemological foundations of contemporary Applied Linguistics, it seeks to problematize three distinct theoretical-methodological frameworks, which underpin many pedagogical practices that adopt this approach: the Sydney School, the Geneva School, and New Rhetoric. It is posited that, despite stemming from a transgressive and emancipatory premise – which opposes the hegemonic view of mother tongue instruction – schoolwork with discursive genres may, depending on the underlying conception of the

relationship between language and society, run the risk of reproducing, in a new guise, traditional prescriptivist practices. It is argued that, even while proposing change, if focused on transmitting an alleged homogeneous linguistic standard, genre-based teaching may serve to reinforce the maintenance of the social "order" by legitimizing the silencing of many voices.

Keywords: Mother tongue teaching and learning. Discursive genres. Contemporary Applied Linguistics.

Resumen: Este artículo propone una discusión teórica sobre la enseñanza escolar de la lengua materna por medio de los géneros discursivos. Se busca, a la luz de los fundamentos epistemológicos de la Lingüística Aplicada contemporánea, una problematización de tres perspectivas teórico-metodológicas distintas, en las cuales se fundamentan muchas de las prácticas pedagógicas que utilizan este enfoque: la Escuela de Sídney, la Escuela de Ginebra y la Nueva Retórica. Se postula que – a pesar de originarse en una premisa transgresora y emancipadora, contraria a la visión hegemónica de la enseñanza de la lengua materna – el trabajo escolar con los géneros discursivos puede, dependiendo de la concepción sobre la relación entre lenguaje y sociedad en él implícita, incurrir en el riesgo de reproducir, bajo un nuevo formato, la tradicional práctica prescriptivista. Se sostiene que, aun proponiendo un cambio, si se orienta hacia la transmisión de un pretendido estándar lingüístico homogéneo, la enseñanza basada en los géneros discursivos podría servir para corroborar el mantenimiento del “orden” social mediante la legitimación del silenciamiento de muchas voces.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. Géneros discursivos. Lingüística Aplicada contemporánea.

1. Introdução

Haja vista a sua natureza histórica, o processo de apropriação conceitual de uma determinada corrente teórica se dá por filtros axiológicos e epistemológicos, o que ocasiona espraíamentos conceituais e implicações hermenêuticas. Nesse sentido, focalizando especificamente a abordagem de gêneros discursivos¹ nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna, considera-se que a sua consolidação, ampliação e legitimação se deu com desvios significativos das concepções fundantes, chegando ao ponto de, em boa medida, subverter a gênese do movimento de mudança (Cerutti-Rizzatti, 2012).

De acordo com Bunzen (2004), esse tipo de abordagem despontou como uma alternativa voltada à desestabilização das práticas de ensino de línguas vistas como problemáticas, interpretadas por Rojo (2008) como formas autoritárias e não dialógicas de tratamento de sentido do texto. Erigida sobre a compreensão da linguagem como prática social, essa proposta trazia em seu cerne o reconhecimento dos vieses social, histórico e ideológico no uso que os falantes fazem da língua (Oliveira, 2012). Assim, inspirados explícita ou implicitamente na herança bakhtiniana sobre os

¹ Reconhecendo a distinção conceitual que a literatura especializada comumente opera entre gêneros discursivos e gêneros textuais, este artigo adota, por coerência teórico-epistemológica, a terminologia gêneros discursivos. Isso não significa ignorar a produtividade da noção de gêneros textuais no contexto pedagógico brasileiro, mas sim privilegiar o arcabouço conceitual que melhor sustenta a discussão proposta.

gêneros do discurso, como já apontado por vários estudos (Bezerra, 2016; Cerutti-Rizzatti, 2012; Geraldi, 2010; Lopes-Rossi, 2005; Motta-Roth; Heberle, 2015; Rodrigues, 2005; Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011; Rojo, 2005, 2008), encaminhamentos teórico-metodológicos distintos foram sendo desenvolvidos, a fim de orientar as práticas escolares de ensino de língua materna.

No cenário nacional, essa mudança de foco do ensino para as relações interpessoais que a língua institui fora da escola, priorizando as práticas sociais de uso da linguagem, relaciona-se à tomada do ensino de língua como objeto de reflexão crítica dos profissionais da área (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011). Isso se deu, sobretudo, a partir da década de 1980, quando a Linguística Aplicada (LA) – ao reconhecer a natureza diversa, complexa e dinâmica do seu objeto de estudo (Signorini; Cavalcanti, 1998) – passou a se orientar epistemologicamente pela compreensão da não neutralidade da linguagem e da sua indissociabilidade em relação à vida social, bem como pelo reconhecimento do compromisso político e ético dos linguistas aplicados com a transformação social (Celani, 1998; Kleiman, 1998; Moita Lopes, 1998, 2006; Pennycook, 1998, 2006). Nesse contexto, em meio à mudança paradigmática da LA, permeada pela penetração das obras de Vygotsky e de Bakhtin, foram produzidos, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que vieram a impulsionar e legitimar o ensino de língua materna com base nos gêneros discursivos (Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

Não obstante, em meio a esse processo, Geraldi (2010) aponta a gestação de um movimento de recrudescimento da correção gramatical, no qual se inclui o trabalho com os gêneros discursivos, que, seguindo a tradição dos estudos da linguagem, visa “[...] definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se” (Geraldi, 2010, p. 116).

De forma semelhante, Cerutti-Rizzatti (2012) demonstra preocupação com o enfoque em conhecimentos de referência e/ou da dimensão categorial ou taxonômica de que se tem revestido a educação em linguagem com base nos gêneros discursivos em alguns entornos. Logo, apesar de reivindicar, em sua origem, um ensino de língua materna ancorado nas práticas sociais de uso da linguagem, a teoria dos gêneros discursivos vem sendo utilizada para fundamentar também fazeres pedagógicos que caminham na direção oposta: aquela prescritivista, que toma os gêneros como abstrações desvinculadas das esferas comunicacionais nas quais eles são postos a funcionar (Geraldi, 2010).

Tendo isso em vista e atentando para o fato de que as apropriações teóricas sobre os gêneros discursivos, assim como qualquer enunciado, nunca são assépticas (Cerutti-Rizzatti, 2012), o presente artigo, situado no campo da LA e filiado ideologicamente à sua vertente contemporânea, propõe uma discussão teórica sobre o ensino escolar de língua materna baseado nessa abordagem. Busca-se, como indicado por Rojo (2008), analisar criticamente as articulações e apreciações de valor que têm sido construídas acerca do conceito de gêneros discursivos como objeto de ensino de língua materna, a partir da problematização de três correntes teórico-metodológicas nas quais, segundo Bunzen (2004), vêm se alicerçando as referidas práticas pedagógicas: Escola de Sidney, Escola de Genebra e Nova Retórica.

Para alcançar o objetivo aqui proposto, primeiramente, é feito um delineamento das três teorias em tela. Na sequência, é apresentado o viés paradigmático da LA contemporânea, sob o qual são problematizadas as referidas correntes teóricas, no sentido de contribuir com a construção de inteligibilidades acerca das suas motivações e implicações políticas e sociais. Por fim, são tecidas as considerações finais.

2. Três distintos olhares sobre um mesmo fenômeno

Contra-pondo-se a um suposto entendimento de que vigora no Brasil uma direção única para se abordar os gêneros discursivos em sala de aula, Bunzen (2004) aponta a heterogeneidade e a multiplicidade de perspectivas atuantes no cenário nacional, o que é corroborado por estudos como os de Bezerra (2016, 2023) e Motta-Roth e Heberle (2015). Objetivando promover uma reflexão sobre as implicações dessas diferentes abordagens para o ensino e aprendizagem de língua materna, Bunzen (2004) diferencia as escolas de Sidney, de Genebra e a Nova Retórica, com base, entre outros aspectos, nas respectivas concepções de linguagem, de gênero e de ensino e aprendizagem, bem como nos distintos contextos sócio-históricos em que foram originalmente fomentadas.

Mesmo considerando a existência de conflitos internos em cada uma dessas escolas – que não se apresentam em blocos estanques e homogêneos, como pode aparentar esse tipo de análise – o autor busca estabelecer, em cada uma delas, um núcleo comum. Partindo especialmente desse trabalho de Bunzen (2004), as referidas correntes teóricas são caracterizadas a seguir.

2.1. A Escola de Sidney

A Escola de Sidney surgiu na Austrália, ao final da década de 1970, em oposição às práticas de ensino e aprendizagem de línguas baseadas no *Process Writing* e *Whole Language*, que não privilegiavam o ensino explícito e a correção gramatical e técnica. Os precursores da referida escola identificavam como problemáticos os seguintes aspectos decorrentes desses dois modelos: falta de preocupação com a sistematização dos gêneros curriculares e com as práticas de escrita fora do contexto escolar; pouca clareza quanto às questões de progressão curricular e de avaliação das produções textuais; desconsideração da natureza social e cultural das práticas de letramento (Bunzen, 2004).

Com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday, outros estudiosos do Departamento de Linguística da Universidade de Sidney – entre os quais destacam-se Hasan, Kress e Martin – iniciaram o movimento intitulado *Genre-based Approach*, que concebe a linguagem como um sistema de escolhas utilizadas em um determinado meio social para que seus usuários possam desempenhar funções sociais. Tais escolhas seriam socialmente determinadas pela interação do contexto de cultura e do contexto de situação. O gênero, nessa visão, corresponderia a cada tipo de atividade linguisticamente realizada, que, sendo parte de uma dada cultura, teria caráter proposital, orientação a um objetivo e desenvolvimento em etapas (Bunzen, 2004).

Nesse mesmo sentido, a partir de análises das teorizações de Hasan, uma das fundadoras da Escola de Sidney, Motta-Roth e Heberle (2005) indicam que os argumentos centrais da autora giram em torno da necessidade e da possibilidade de analisar a linguagem como um sistema sociosemiótico. Considerando, pois, a linguagem como um sistema de significação que medeia a existência humana, volta-se à investigação do componente semântico e do modo de sua realização, tendo como foco a análise no nível textual, ou seja, na “[...] maneira como os significados associados a atividades humanas (contexto) são realizados pelas metafunções de linguagem (texto)” (Motta-Roth; Heberle, 2005, p. 14). Tanto as metafunções quanto os padrões macroestruturais de um texto seriam determinados pelos valores associados às variáveis de um contexto de situação.

Para essa corrente teórica, dada a sua vinculação à LSF, quando da produção de um texto, as escolhas feitas com relação ao registro dependeriam do contexto de situação, ao passo que as escolhas referentes ao gênero dependeriam do contexto de cultura. As escolhas linguísticas seriam, portanto, socialmente determinadas pela interação dos contextos de cultura e situação. Isso marca o entendimento de que tanto o gênero quanto o registro são vistos como sistemas abstratos, materializados pela língua (Bunzen, 2004).

Em decorrência dessas e de outras premissas, bem como do contexto histórico de sua produção, a Escola de Sidney preconiza o ensino explícito dos gêneros e de suas características textuais e linguísticas, de forma transdisciplinar. Com uma pedagogia mais centrada no professor e nos objetos de ensino, possibilita, ainda, um trabalho que leve em conta a progressão dos textos ou um currículo em espiral (Bunzen, 2004).

2.2. A Escola de Genebra

A Escola de Genebra – fomentada na Suíça, a partir da década de 1980, por um grupo de pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, entre os quais destacam-se Bronckart, Schneuwly, Dolz, Pasquier e Haller – emergiu em oposição às práticas de ensino de língua materna vistas como tradicionais. Partindo da Teoria da Enunciação de Bakhtin e da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky, tal corrente propõe o interacionismo sociodiscursivo (ISD), que corresponde a uma base teórica para o desenvolvimento e funcionamento da linguagem de cunho sociointeracionista, a ser utilizada com finalidades didáticas (Bunzen, 2004).

Tendo o ISD como arcabouço teórico, essa escola compreende a linguagem como prática social e o gênero como um instrumento para agir discursivamente em um contexto sócio-histórico. Os gêneros funcionariam como mediadores das ações discursivas que acontecem entre sujeitos: como mega-instrumentos, dariam forma e viabilizariam a materialização de uma atividade de linguagem (Bunzen, 2004).

Enfatizando as capacidades de linguagem necessárias à produção dos distintos tipos de discurso, Bronckart (2006) compreende os textos como unidades comunicativas realizadas com a mobilização de recursos de uma língua natural, a partir dos modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa língua. A produção de texto implicaria, nessa concepção, um conjunto de escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os tipos de discurso corresponderiam a unidades linguísticas que, constantes da composição dos textos, representariam quatro possíveis atitudes de locução: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo.

Corroborando esse entendimento, Schneuwly (2004, p. 36) esclarece que, do ponto de vista psicológico, “[...] um tipo de texto é o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção [...]”, podendo estar envolvidas nessas operações decisões referentes à relação com a situação material de produção e a posição enunciativa com o dito. No primeiro caso, tem-se, no horizonte de possibilidades, a relação de implicação ou de autonomia.

Tendo isso em vista, observa-se que a Escola de Genebra preconiza um processo descendente de análise de textos, partindo das atividades sociais em direção às de linguagem e destas aos textos e respectivos componentes linguísticos. Dessa forma, as implicações didáticas dela decorrentes levam,

segundo Bunzen (2004), a uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais, bem como tendo como objetos de ensino as operações de linguagem dominantes. Nela, se propõe um trabalho com sequências didáticas para a construção de uma progressão ou de um currículo.

2.3. A Nova Retórica

De acordo com Bunzen (2004), a Nova Retórica foi constituída em sua origem por pesquisadores norte-americanos e canadenses (tais como Miller, Bazerman, Freedman, Freedman, Medway, Coe e Hunt), em um movimento de resposta ao ensino baseado tanto na retórica clássica quanto no beletrismo. A partir de posicionamentos oriundos de quatro grandes perspectivas relacionadas ao conhecimento humano e às questões de linguagem (a Virada Retórica, o Construcionismo Social, as Versões Retóricas da Racionalidade e a Teoria dos Atos de Fala), essa escola busca enfatizar a importância de uma redefinição do próprio conceito de gênero, sem a defesa explícita de uma nova pedagogia derivada dos seus estudos.

Ao conceber a linguagem como ação simbólica, os gêneros são tomados, nessa vertente teórica, como formas de ação social e discursiva em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura. Como explicitado por Carvalho (2005), essa noção mais dinâmica dos gêneros implica focar nas relações entre texto e contexto.

De acordo com Miller (2009 [1984]), o estudo dos usos típicos da retórica e das formas que ela assume nesses usos diz menos da excelência dos redatores e dos textos do que sobre o caráter da cultura e do período histórico. A autora defende que a forma, a substância e o contexto têm uma relação hierárquica entre si, correspondendo este último ao terceiro nível hierárquico do significado, que engloba tanto a substância quanto a forma. Seria, então, na combinação hierárquica da forma e da substância que as estruturas simbólicas se tornariam ações interpretáveis, ou seja, quando fundidos, os componentes substantivos e formais adquiririam significado em um determinado contexto.

Verifica-se, desse modo, como ressaltado por Miller (2009 [1984]), que não é possível, nessa concepção, a compreensão do gênero sem os seus elementos pragmáticos. Dito de outra forma, o entendimento do gênero como ação social apontaria para a adoção de critérios pragmáticos como demarcadores dos gêneros (Carvalho, 2005).

Também considerando o gênero como ação social, Bazerman (1994) demonstra como o modo de produção textual estaria indissociavelmente vinculado à produção de fatos sociais. Nesse sentido, destaca Carvalho (2005) que, em seus estudos, Bazerman dá atenção particular às intenções sociais reconhecidas nas regularidades das situações recorrentes. Isso significa que a noção de recorrência estaria fortemente atrelada aos usuários do gênero, que, uma vez envolvidos nas respectivas ações, teriam como interpretar se as situações e as respostas a elas são ou não recorrentes, extraindo as possíveis semelhanças significativas e, portanto, distintas para construir um tipo. Metodologicamente, isso implicaria a “[...] necessidade de consulta aos usuários de um gênero para verificar que regularidades são consideradas relevantes, não só em relação a características textuais, como também aos papéis sociais por eles assumidos” (Carvalho, 2005, p. 135).

A Nova Retórica, em sua proposição de gênero como ação social, busca o estabelecimento de uma relação de mão dupla entre a manifestação textual concreta do gênero e as interações sociais, indicando que a análise textual em si mesma seria insuficiente para a necessária compreensão dos motivos que levam o discurso a se materializar da forma que o faz, com padrões passíveis de

identificação por meio dos textos (Carvalho, 2005). Apostando em um movimento instável dos gêneros, essa corrente teórica resiste ao ensino explícito e prescritivo das formas genéricas e estimula a criação de estratégias para a aprendizagem da produção de discursos em gêneros. Seu foco está, conseqüentemente, no favorecimento da apreensão das situações retóricas que ajudariam a pensar nos propósitos comunicativos, na audiência, na circunstância e no gênero (Bunzen, 2004).

2.4. Distintos olhares: distintos objetos de ensino

A partir do esboço e da distinção básica entre as três escolas, conforme apresentado anteriormente, é possível considerar que, apesar de avançarem convergentemente para o deslocamento de foco das estruturas gramaticais isoladas para o texto, as respectivas formas de construção dos objetos de ensino parecem ser bem distintas entre as escolas, variando de um extremo ao outro. Se, por um lado, como indicado por Geraldi (2010), o texto é utilizado como modelo a ser seguido, como aplicação de regras e regularidades genéricas, por outro, ele pode ser tomado como o produto de elaboração própria, ou seja, como materialização de um discurso, que, situado sócio-historicamente, leva à invasão da sala de aula pela vida.

Face a essa possibilidade de divergência na didatização da abordagem de gêneros discursivos, que pode culminar, em um dos extremos, no agenciamento de uma “[...] nova gramática no nível do texto [...]” (Bunzen, 2004, p. 19), busca-se, na sequência, problematizar, à luz dos estudos contemporâneos da LA, as possíveis motivações e implicações envolvidas na opção de se privilegiar, como embasamento teórico-metodológico, uma ou outra corrente de pensamento.

3. Entendimentos da LA contemporânea e o ensino de língua materna com base nos gêneros discursivos: em busca de inteligibilidades acerca das distintas escolas

Como, desde o final da década de 1980, a LA vem revendo seu objeto de estudo, ancorando-se em uma visão mais crítica acerca da linguagem em sua relação com a sociedade, considera-se fundamental o entendimento dessa nova perspectiva para a construção incessante de inteligibilidades sobre os aspectos aos quais se dedica esse campo, que, no caso específico deste artigo, diz respeito ao ensino de língua materna por meio dos gêneros discursivos. Ressalta-se, porém, que, coerentemente à filiação ideológica defendida, objetiva-se apenas contribuir com o desenvolvimento de uma postura inquieta e questionadora dos profissionais afetos ao tema, uma vez que se aposta na fluidez como um modo privilegiado de construção do conhecimento sobre a vida contemporânea, assumindo uma postura contrária às calcificações, engessamentos ou certezas (Fabrício, 2006).

Tal qual toda práxis, a discussão ora proposta exige, de acordo com Geraldi (1997), construção permanente, sem cristalizações de caminhos, elegendo o movimento como ponto de partida e de chegada. Nesse sentido, as próximas duas subseções se propõem a refletir sobre os distintos posicionamentos político-pedagógicos para esse ensino, referendados em cada uma das três escolas apresentadas, tendo como norte o panorama epistemológico da LA contemporânea.

3.1. Um novo paradigma: uma nova visão da relação entre linguagem e sociedade

Segundo Fabrício (2006), imbricada na revisão das bases epistemológicas em curso na LA, está a compreensão da linguagem como prática social, à qual subjaz o reconhecimento de que as práticas

discursivas não são neutras; intencionalmente ou não, elas envolvem escolhas ideológicas e políticas, perpassadas pelas relações de poder, que impactam de formas distintas a sociedade. Nesse horizonte axiológico, a reconfiguração desse campo passa pela adoção de uma postura crítica perante a linguagem, a partir de uma orientação explicitamente comprometida – política e eticamente – com a transformação social. Como proposto por Moita Lopes (2006), vislumbram-se nos estudos contemporâneos descrições para um sujeito heterogêneo, constituído em sua sócio-história, e não situado em um vácuo social, por meio das lentes homogeneizantes da tradição autônoma da LA.

Como porta-voz dessa nova perspectiva em curso, Signorini (2006) denuncia a dimensão política do projeto de homogeneização dos usos da língua, que se sustenta na difusão de uma padronização nos modos de falar e de escrever e na universalização da mitologia do poder da cultura letrada como vetor de progresso e emancipação individual e coletiva. Para a autora, a polarização diglósica, ao dicotomizar e hierarquizar as duas linhas de força que orientam os movimentos da língua em uso – força centrípeta, de consolidação do poder regulador do padrão, e força centrífuga, de subversão desse valor – projeta a distinção entre língua culta e não culta, padrão e não padrão e, enfim, entre porta-vozes e afásicos.

Opondo-se a tal projeto, a autora propõe o deslocamento do foco das regras e códigos linguísticos para a língua em uso, com um entendimento aprofundado da dimensão histórica, social e política da língua, bem como dos seus modos de participação na configuração do que se apresenta como realidade objetiva, tanto para o falante quanto para o analista. Dessa forma, a mudança de foco repercutiria também nas práticas científicas de construção do objeto de estudo, uma vez que a língua, vista por esse prisma, não pode ser concebida como algo pronto, anterior ou dado.

De modo semelhante, Geraldi (2010) questiona o projeto de uniformidade voltado à construção de sujeitos silenciosos. Ao reconhecer a linguagem como prática sócio-histórica, ele consagra esse deslocamento de foco para as práticas como o ponto de partida para a tomada da interlocução como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos, esclarecendo que:

[...] não se trata de linguagem vista como repertório, pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar; nem da linguagem como tradução de pensamentos que lhe seriam prévios; menos ainda da linguagem como um conjunto de figuras de enfeite retórico; e muito menos ainda da linguagem vista como forma correta, ortográfica, de palavras ou sentenças. [...] Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal (Geraldi, 2010, p. 34-35).

Concluindo, o autor reforça que se trata de instaurar a singularidade dos sujeitos em constante constituição, ao “[...] erigir a *disponibilidade estrutural para a mudança* em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado” (Geraldi, 2010, p. 35, grifos do autor).

Partindo dessa mesma premissa, Rojo (2005), ao advogar a primazia das práticas discursivas sobre as formas da língua, destaca que a análise metodológica para o estudo desta deve seguir a ordem real de sua evolução, qual seja: das relações sociais para a comunicação e a interação verbal. De acordo com a autora, a adoção dessa perspectiva implicaria uma análise do tipo *top-down*, ou seja, da enunciação para as propriedades do texto e suas formas composicionais. Assim, tendo como base uma análise detalhada dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando-se a vontade

enunciativa do locutor (sua apreciação valorativa sobre os interlocutores e temas discursivos), seriam posteriormente buscadas as marcas que refletem os aspectos dessa situação no enunciado/texto.

Recorrendo a Freire (1989) para melhor elucidar o cerne da mudança em curso na LA, é possível considerar que o que está posto é o reconhecimento do direito do educando de dizer a sua palavra. Isso implica, em contrapartida, o dever de escuta do educador, pois, quem apenas fala e nunca ouve – na tentativa de imobilizar o conhecimento e transferi-lo aos estudantes – não se posiciona a favor da democracia: consciente ou inconscientemente, atua a favor da preservação das estruturas autoritárias, ensejando práticas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que – dicotomizando a leitura do texto da leitura do contexto social – mais escondem que desvelam a realidade. Afinal, a leitura da palavra, além de precedida pela leitura do mundo, é, também, “[...] uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo [...]” (Freire, 1989, p. 13, grifos do autor).

3.2. Inteligibilidades possíveis acerca das escolhas e de suas implicações político-sociais

Como já exposto, apesar de as três escolas – australiana, genebrina e norte-americana – terem, em seus horizontes teóricos, a influência de uma fonte comum, as premissas bakhtinianas sobre os gêneros do discurso, elas conduzem à construção de objetos de aprendizagem distintos e, até mesmo, divergentes entre si. Isso impõe, da perspectiva da LA contemporânea, a necessidade de análise crítica de tais encaminhamentos teórico-metodológicos. Faz-se mister compreender em que medida tais propostas corroboram ou não o ensino e a aprendizagem da língua em uso, como prática social, e, portanto, perpassada por relações de poder e constituída em sua pluralidade de vozes, de dizeres.

No que tange à Escola de Sidney, percebe-se um tratamento ainda abstrato da língua, uma vez que seu foco incide, conforme Ramalho (2012) e Silva e Ramalho (2008), na estrutura do texto, tendendo à priorização das formas textuais mais estáveis (Silva; Ramalho, 2008). Mesmo que se desloque do nível das palavras e das frases para o do texto, parece não haver, nesse movimento, a proposição de um trabalho consubstancialmente pautado na língua viva – tal como preconizado pela LA contemporânea – que envolva de forma ativa os alunos, não apenas como sujeitos que têm muito a dizer, mas também como capazes de compreender o caráter axiológico de suas próprias falas e das falas dos outros. Assim, cumpre ressaltar, como argumentado por Bakhtin (1997 [1952-1953]), que ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso, em qualquer área do estudo linguístico, conduz ao formalismo e à abstração, enfraquecendo, desse modo, o vínculo entre a língua e a vida.

Paradoxalmente, essa corrente sustenta sua proposta metodológica no princípio de que o domínio dos gêneros por parte dos alunos corresponderia a um instrumento de mudança social e empoderamento. Nessa perspectiva, ao estudarem explicitamente os gêneros escritos mais valorizados no contexto escolar, os alunos passariam a apropriar-se dos conhecimentos legitimados pela escola e, assim, teriam igualdade de acesso às oportunidades de aprendizagem (Bunzen, 2004).

Em oposição a esse posicionamento, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) defendem que é o domínio da linguagem situada em contextos de uso e em práticas socioculturais específicas que poderia permitir ao sujeito sua inserção efetiva nos diferentes espaços sociais, tendo, em última instância, implicações de cidadania. De modo semelhante, César e Cavalcanti (2007) questionam se a eleição de um padrão de língua prestigiado – cujo domínio representaria, por si só, a emancipação dos sujeitos socialmente marginalizados – não contribuiria para lhes sufocar a autonomia e a capacidade

crítica, o que, em vez de fornecer instrumentos para ultrapassar esse fosso, marcaria ainda mais a distância.

Frente a tais considerações, é possível depreender, ainda, que essa escola leva a um tipo de abordagem *bottom-up* de ensino de línguas com base nos gêneros discursivos, que, para Rojo (2005), parte da descrição exaustiva e paralela deles para posteriormente considerá-los em relação aos aspectos da situação social ou de enunciação.

Com esse mesmo viés crítico, voltando-se agora o foco para a Escola de Genebra, proeminente no contexto pedagógico de ensino de língua materna no Brasil (Motta-Roth; Heberle, 2015), observa-se que – mesmo preconizando um processo de análise descendente de textos, das atividades sociais aos componentes linguísticos textuais – abordagens reducionistas podem ser engendradas a partir dessa corrente teórica. Logo – não obstante a indicação positiva e promissora de intervenções didáticas nacionais inspiradas nos estudos do grupo genebrino, tanto no âmbito da educação básica quanto da superior, demonstradas por Baltar et al. (2006), Baltar et al. (2008), Baltar (2010) e Cristovão e Nascimento (2005) – verificam-se também apontamentos negativos, especialmente com relação ao processo de didatização dos pressupostos dessa corrente.

Nesse sentido, Cerutti-Rizzatti (2012) questiona se o processo de categorização dos gêneros por adequação a faixas etárias distintas, como proposto nos referenciais curriculares, não promoveria um empacotamento da vida da linguagem. Para a autora, o arrolamento dos gêneros discursivos por séries pode encerrar implicitamente uma artificialização da linguagem, pois lhe confere contornos e previsibilidades que não lhe são característicos; os usos da língua não são passíveis de catalogação a priori, de forma universalizante.

A autora esclarece que, nesse processo categorial, os textos são organizados em tipologias e tomados como artefatos abstraídos dos processos interacionais. Dessa forma, os gêneros deixam de ser instrumentos para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de usos da linguagem e se tornam objetos em si e por si mesmos, o que contradiz a própria concepção genebrina de gêneros. Como mega-instrumentos, os gêneros não poderiam ser o foco do processo de ensino e aprendizagem da língua, e sim meio para que esta se dê. Isso significa que o entendimento dos tipos relativamente estáveis de enunciados que é oriundo da teoria bakhtiniana “[...] não autoriza empacotamentos exaustivos e taxionômicos acompanhados de propostas de esquadramento de um rol de itens previamente estabelecidos como relevantes na abordagem em turmas de alunos social e historicamente situadas” (Cerutti-Rizzatti, 2012, p. 254).

De fato, compreende-se que, para Bakhtin (1997 [1952-1953]), os gêneros orientam os falantes no processo interlocutivo e lhes são dados historicamente, não sendo criação dos falantes. Ao se constituírem a partir de situações da vida social relativamente estáveis, os gêneros estão imersos nas esferas sociais diversas, cada qual historicamente constituída e com finalidades discursivas próprias.

Isso indica, como bem esclarecido por Marcuschi (2005), que a concepção bakhtiniana de estabilidade vem sendo utilizada com intuítos tão divergentes, que beiram a incongruência, variando desde a priorização do enfoque discursivo até o estrutural. Se a noção de estabilidade vem sendo destacada por aqueles que buscam a afirmação da forma, sobre o prisma histórico-social da língua, é a noção de relatividade que ganha ênfase, sobrepondo-se aos aspectos estritamente formais, captando os históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros.

Reforçando o tom da crítica, Rojo (2005) sustenta que a Escola de Genebra não concebe o gênero como regulador das interações e dos discursos materializados em enunciados decorrentes das relações sociais. Pelo contrário, o gênero é tomado como “[...] uma designação convencionalizada, uma

‘noção’ que recobre uma família de similaridades e que se encontra ‘representada’ no conhecimento dos agentes como um modelo canônico [...]”, tal qual uma abstração durkheimiana (Rojo, 2005, p. 194, grifos da autora).

Em um movimento aparentemente oposto ao enfoque das abordagens de gêneros mais centradas na estrutura textual e nas regularidades genéricas, insere-se a Nova Retórica, que, segundo Silva e Ramalho (2008) – por fundamentar-se em uma perspectiva de cunho mais sociológico – afasta-se de uma visão estática dos gêneros, concebidos como conjuntos de traços textuais fixos, ordenados e previsíveis. Ainda assim, embora reconheçam que, para essa corrente teórica “[...] mais importante do que descrever elementos textuais é investigar maneiras como os gêneros respondem a diferentes exigências retóricas e socioculturais [...]” (Silva; Ramalho, 2008, p. 23), as autoras ponderam que ela carece de um aprofundamento das possíveis implicações políticas e ideológicas da ação realizada pelo gênero.

Apesar dessa crítica e do reconhecimento do não desenvolvimento de uma proposta explícita de abordagem didática para o ensino de língua materna, parece coerente o entendimento de que essa escola tende a orientar um trabalho escolar que aproxima mais a língua da vida. Como explicitado por Carvalho (2005), o reconhecimento de que a análise textual em si mesma é insuficiente para compreender por que a materialização do discurso se dá em padrões textuais passíveis de identificação permite o estabelecimento de uma relação de mão dupla entre as interações sociais e as suas manifestações textuais concretas.

Nesse horizonte, considera-se que uma visão crítica acerca da relação entre linguagem e sociedade pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas focadas no ensino e aprendizagem da produção de discursos. Acredita-se que, quando o foco se volta mais para a ação social e menos para a forma textual (Ramalho, 2012), negando a reprodução de modelos estáveis, homogêneos (Silva; Ramalho, 2008), e promovendo o deslocamento para o lado centrífugo da força (Bunzen, 2004; Signorini, 2006), mais convergentemente caminha uma determinada corrente teórico-metodológica dos gêneros discursivos em relação à perspectiva contemporânea da LA.

Embora o texto possa ser abstraído da interação, para efeito de estudo teórico, como elo irrepetível e inalienável da cadeia discursiva, deve ser visto como meio interacional, em sua dupla dimensão constitutiva: a verbal (ou outro material semiótico) e a social. Portanto, a fim de se promover a apropriação das diversas práticas de linguagem, tal qual elas se dão no tecido social, há que se considerar, também no contexto de ensino e aprendizagem, o texto como enunciado e o aluno “[...] como sujeito do seu dizer e orientado para a reação-resposta do outro, bem como adotar postura pedagógica que considere diversidade das interações sociais” (Rodrigues, 2008, p. 171). Com isso, vislumbra-se, em uma perspectiva mais ampla, o alargamento das possibilidades de inserção do sujeito nos diferentes espaços sociais e, em última análise, o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, que, como já indicado por Freire (1989), robustece o espírito crítico-democrático, tão necessário neste Brasil de fortes tradições de arbítrio ou, nas palavras de Signorini (2006), de porta-vozes e afásicos.

4. Considerações finais

Norteados pelos fundamentos epistemológicos da LA contemporânea, este artigo teve como objetivo promover uma discussão teórica sobre o ensino escolar de língua materna baseado nos gêneros discursivos. A partir da problematização de três correntes teórico-metodológicas ensejadoras das práticas pedagógicas ancoradas nessa abordagem, buscou-se demonstrar o quão diferentes podem

ser os objetos de ensino decorrentes de cada uma delas, especialmente no que respeita à relação entre linguagem e sociedade.

Os gêneros discursivos poderiam, como força centrífuga, trazer para a escola – espaço marcado pela força centrípeta – o plurilinguismo, o heterogêneo (Bunzen, 2004), favorecendo “[...] um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados” (Rojó, 2008, p. 92). Contudo, a prática pedagógica deles decorrentes pode facilmente ser reduzida ao seu ensino metalinguístico, reforçando, assim, o lado centrípeta da força, ao qual estaria, originariamente, em oposição. Como indicado por Bunzen (2022), a “era dos gêneros” pode significar um esvaziamento do potencial de ação social desse recurso, convertendo-o em um novo objeto de normatização, ao atualizar – sob novo rótulo – a tradição prescritiva.

Nesse cenário, o ensino de língua materna exige dos profissionais da área a decisão de optar ou não por uma ênfase tradicional, prescritiva e descritiva, o que corresponde à definição de filiação a diferentes concepções dos modos de pensar a vida social e as relações entre os sujeitos. Ou se reconhece que estes são marcados pelas relações de poder inscritas na linguagem ou se ignora essa realidade, tomando a língua como algo abstrato, fixo e neutro.

Num país como o Brasil, historicamente dicotomizado entre os que “falam e escrevem bem” e os que “não sabem falar e escrever”, quando “[...] a ‘casa grande’ dos letrados volta a ter ouvidos sensíveis [...]” aos modos populares de falar (Geraldini, 2010, p. 114, grifos do autor), impõe-se, de forma ainda mais contundente, a necessidade de discernimento consciente dos profissionais da área do ensino de língua materna acerca das implicações de suas opções sobre a relação entre linguagem e sociedade. Dessa forma, o estudo e a compreensão sobre os gêneros discursivos são indispensáveis ao professor, tanto em formação quanto em atividade, pois isso envolve o exercício da cidadania crítica e responsável (Bezerra, 2023).

Reconhecendo a limitação da discussão aqui levantada, considera-se relevante não só a proposição de outras análises sobre o tema, mas também a ampliação para as demais escolas de influência no cenário nacional, vislumbrando, inclusive, as possíveis combinações entre elas. A esse respeito, é importante considerar que Motta-Roth e Heberle (2015) apontam a existência de um movimento de articulação entre as principais escolas e delas com o conhecimento local acerca dos problemas linguísticos localmente situados em contextos educacionais.

Por fim, propõe-se a adoção de um movimento de constante reexame e estranhamento das próprias construções e dos possíveis vestígios de abordagens não alinhadas com a politização da LA, partindo de um questionamento ético das práticas sociais (Fabrício, 2006), no que respeita ao ensino e aprendizagem da linguagem, especialmente sobre sua relação com as teorias dos gêneros discursivos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1952-1953]. p. 277-326.

BALTAR, Marcos. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177-190, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12151/7545>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BALTAR, Marcos et al. Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 6, n. 3, p. 375-387, 2006.

BALTAR, Marcos et al. Notícia radiofônica: apropriação de um gênero de texto na implantação de rádios escolares. **Signo**, v. 33, n. 55, p. 96-116, 2008. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/411>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BAZERMAN, Charles. Systems of genres and the enactment of social intentions. *In*: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

BEZERRA, Benedito Gomes. A propósito da "síntese brasileira" nos estudos de gêneros. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, n. 2, p. 465-491, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/28377>. Acesso em: 15 dez. 2025.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Teorias de gêneros textuais/discursivos**. Recife: UNICAMP Digital, 2023. *E-book*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376493172_Teoria_de_generos_textuais_discursivos. Acesso em: 29 dez. 2025.

BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 121-160.

BUNZEN, Clécio. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. **Letramento do professor**, v. 1, 2004.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção textual escrita no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022, v. 1, p. 239-264.

CARVALHO, Gisele. 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, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-149.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: CAVALCANTI, Marilda do Couto; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CÉSAR, América Lúcia; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. *In*: CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 35-59.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-66.

FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares: uma introdução. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: CAVALCANTI, Marilda do Couto; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 79-93.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 17-33.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Orgs.). **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. da UFPE, 2009 [1984]. p. 21-44.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane M. O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.

MOTTA-ROTH, Désirée; HEBERLE, Viviane M. A short cartography of genre studies in Brazil. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 19, p. 22-31, 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? *In*: CAVALCANTI, Marilda do Couto; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 113-128.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-43.

OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. Gêneros textuais e língua inglesa em uso: uma análise das coleções aprovadas pelo PNLD/LE no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 51, n. 2, p. 305-317, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: CAVALCANTI, Marilda do Couto; SIGNORINI, Inês (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RAMALHO, Viviane. Gêneros discursivos e ideologia: elementos para estudos críticos. *In*: MELO, Iran Ferreira de (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2012, p. 139-187.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

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

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 7-19.

SILVA, Denise Elena Garcia da; RAMALHO, Viviane. Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, p. 19-40, 2008.

Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.