

FERRAMENTAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS, SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E GÊNEROS TEXTUAIS: EIXOS SOCIOCOGNITIVOS DE LINGUAGEM EM DIÁLOGO NA PRODUÇÃO TEXTUAL

(Language-discursive tools, textual sequences and textual genres: sociocognitive axes of language in dialogue in the textual production)

(Herramientas lingüístico-discursivas, secuencias textuales y géneros textuales: ejes sociocognitivos de lenguaje en diálogo en la producción textual)

Rodrigo Albuquerque¹
Universidade de Brasília

RESUMO

Neste trabalho, afiliado à sociolinguística interacional e à linguística de texto, almejamos aventar uma reflexão teórica atinente à relação imbricada entre três eixos sociocognitivos de linguagem (ferramentas lingüístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais) na produção de textos diversos, bem como propor uma composição contínua entre as definições de gêneros textuais e textos. A partir do uso de um bilhete como exemplo, esperamos dar visibilidade tanto à sintonia entre os eixos mencionados na escrita de textos quanto às nuances conceituais entre gênero textual e texto, propondo, assim, um contínuo de propriedades relativas aos construtos.

Palavras-chave: ferramentas lingüístico-discursivas; sequências textuais; gêneros textuais; competência metagenérica; texto como prática sociocultural e sociocognitiva.

ABSTRACT

In this work, affiliated with interactional sociolinguistics and text linguistics, we aim to promote a theoretical reflection on the relationship between three socio-cognitive axes of language (linguistic-discursive tools, textual sequences and textual genres) in the production of various texts, as well as propose a continuous composition between the definitions of textual genres and texts. From the use of a note as an example, we hope to give visibility to the line between the axes mentioned in the writing of texts and to the conceptual nuances between textual genre and text, thus proposing a continuum of properties related to the constructs.

Keywords: linguistic-discursive tools; textual sequences; textual genres; metageneric competence; text as sociocultural and sociocognitive practice.

RESUMEN

En este trabajo, afiliado a la sociolingüística interactiva y la lingüística del texto, nuestro objetivo es promover una reflexión teórica sobre la relación imbricada entre tres ejes sociocognitivos de lenguaje (herramientas lingüístico-discursivas, secuencias textuales y géneros textuales) en la producción de textos diversos, así como proponer una composición continua entre las definiciones de géneros textuales y textos. A partir del uso de un billete como ejemplo, esperamos dar visibilidad tanto a la sintonía entre los ejes mencionados en la escritura de textos como a los matices conceptuales entre género textual y texto, proponiendo así un continuo de propiedades relativas a los constructos.

Palabras clave: herramientas lingüístico-discursivas; secuencias textuales; géneros textuales; competencia metagenérica; texto como práctica sociocultural y sociocognitiva.

¹ Sou professor do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas na Universidade de Brasília, mestre e doutor em sociolinguística interacional e graduado em Letras Português do Brasil como Segunda Língua pela mesma universidade. Atuo nas áreas de sociolinguística interacional, pragmática e linguística de texto no contexto de ensino de português brasileiro como língua materna e como língua adicional. E-mail: rodrigo.albuquerque.unb@gmail.com.

Recebido em: novembro 2018

Aceito em: maio 2019

DOI: [10.26512/les.v20i1.19226](https://doi.org/10.26512/les.v20i1.19226)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Produzir/ler um texto reúne diversos fatores, dos motivacionais/emocionais aos linguístico-discursivos. A linguística de texto tem dado conta de explicar uma série de fatores que estão em jogo no momento da produção/leitura de um texto, deixando, porém, de realizar algumas incursões que são fundamentais para uma maior autonomia dos interlocutores (autor e leitor) inscritos em tal processo. Em função desse cenário, proponho, neste trabalho, um olhar para o texto à luz da sintonia entre a linguística de texto e a sociolinguística interacional, dado o nosso interesse em um debate que conjugue mecanismos sociocognitivos e sociointeracionais na leitura e na escrita de textos. Reiteramos, em consonância com Bentes e Rezende (2017, p. 295), que “a produção de sentidos do texto é uma prática fortemente interacional, cabendo ao produtor produzir movimentos de várias naturezas que conduzam o interlocutor a ocupar um determinado lugar de compreensão”. Em outras palavras, o texto tem um estatuto, inegavelmente, interacional. Essa reflexão inicial nos leva a propor dois fatores que motivarão a escritura deste texto.

O primeiro fator seria o escasso foco dado à sintonia entre o uso de recursos linguístico-discursivos disponíveis em determinada língua e a atividade de leitura/produção de textos. Ao produzir dado texto, o sujeito o faz com base nas expectativas iniciais sobre o gênero ao qual seu texto se vincula, que, por sua vez, ganha força pragmática em decorrência do uso de dadas ferramentas linguístico-discursivas na composição de suas respectivas sequências textuais. Esse fator se relaciona com o nosso primeiro objetivo para este texto, que consiste em aventar uma reflexão teórica atinente à relação imbricada entre três eixos sociocognitivos de linguagem (ferramentas linguístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais) na produção de textos diversos.

O segundo fator teria forte ligação com o primeiro, na medida em que constatamos ser igualmente escasso o debate relativo aos limites e aos encontros entre os conceitos de gênero textual e texto. Não é incomum, na literatura em linguística de texto, um tratamento (quase que) isonômico aos construtos, ou um destaque à distinção entre estes, ou uma esquiva (ou até negligência) de definições mais precisas entre os conceitos. Logo, nosso segundo objetivo se volta para propor uma composição contínua entre as definições de gêneros textuais e textos.

Relacionados a esses dois objetivos, formulo as seguintes questões de pesquisa: (i) como se coordenam os três eixos sociocognitivos de linguagem (ferramentas linguístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais) na produção de textos diversos?; e (ii) em que medida os conceitos de gêneros textuais e de textos se aproximam ou se distanciam entre si?

Toda a reflexão a ser realizada neste artigo se fundamenta na necessidade que sinto de propor um debate teórico, mesmo em caráter provisório e sem qualquer pretensão de ineditismo, que transcenda a metalinguagem, pois concebo ser essencial, nesse momento dos estudos da linguística de texto, superar a mera rotulação de ações envolvidas na produção textual. Cabe a nós dar visibilidade aos processos linguístico-discursivos que atuam na produção de textos, condizentes com os propósitos sociais e particulares dos sujeitos em cena genérica². A tarefa de escrever, nesse caso, deve se constituir como processo mais consciente e reflexivo, respeitando, naturalmente, as demandas previstas no gênero textual e almejadas pelo sujeito-autor, de modo a reduzir, em certa medida, o caráter injuntivo/prescritivo que se estabelece no gênero (sobretudo por uma preocupação intensificada quanto à estrutura a que devemos “obedecer”), fazendo com que a manifestação legítima do sujeito se torne cada vez mais presente e, de fato, autoral.

Nosso trabalho se afilia na congruência entre a sociolinguística interacional e a linguística de texto, em virtude de esse encontro propiciar um olhar mais sociointeracional e sociocognitivo para os mecanismos discursivo-pragmáticos envolvidos no momento de produção de um texto. Nosso interesse, portanto, se pauta em uma concepção de gênero sócio-histórica e dialógica (cf. BAKHTIN, 2010 [1992]), em interface com as perspectivas interacionista (BRONCKART, 2007 [1999], 2001; MARCUSCHI, 2008, 2010, 2011) e sociocognitiva e cultural (MILLER, 1984; BAZERMAN, 2011), e em uma concepção de texto, assim como já destacamos, sociocognitiva e sociointeracional (KOCH, 2015a, 2015b; KOCH; ELIAS, 2012; BENTES; REZENDE, 2017).

Metodologicamente, este estudo, inscrito em um paradigma qualitativo, se divide em dois momentos: (1) uma proposição teórica para os três eixos sociocognitivos de linguagem (ferramentas linguístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais) na produção de um texto; e (2) o emprego desta proposição em um texto empírico, pertencente ao gênero “bilhete”.

Após essas considerações iniciais, procedo com mais três seções. Na primeira, proporei, com base em Resende e Vieira (2016) e em Albuquerque (2016), um estatuto (provisório) para os três eixos sociocognitivos de linguagem e para a noção de texto. Na segunda, empregarei os conceitos desenvolvidos na seção anterior em um bilhete. Na terceira, por fim, focalizarei as propriedades contínuas dos construtos, em atendimento às demandas de um sujeito, ao mesmo tempo, social e idiossincrático.

² Ao mencionar “cena genérica”, faço referência à imersão (pragmática, interacional e discursiva) do sujeito em algum gênero textual. Refiro-me, assim, à experiência vivenciada socialmente em dado gênero.

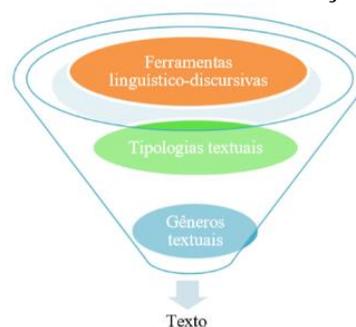
1. A GÊNESE DE UM TEXTO: UM OLHAR SOCIOCOGNITIVO

Assumimos, inicialmente, que a interação face a face, decorrente tanto de textos orais quanto de textos escritos, convoca interlocutores competentes para o uso de ferramentas linguístico-discursivas, as quais estão amplamente disponíveis em qualquer língua. A seleção de tais ferramentas dependerá, evidentemente, dos propósitos desses sujeitos e de suas demandas interacionais. Nesse viés, Bronckart (2001, p. 2) esclarece que cada língua reunirá formas semióticas organizadas em textos, com diferentes propósitos coletivos (comentar, esclarecer, avaliar), construídos com base no contexto das interações comunicativas, que podem abarcar situações distintas, como conversa oral informal, situação de conferência, redação para a imprensa, escrita literária *etc.*

Em consonância com a nossa proposta neste artigo, os eixos sociocognitivos de linguagem compõem a tarefa de produção textual, na medida em que lançamos mão de formas semióticas (evocadas por ferramentas linguístico-discursivas), que atendem a propósitos coletivos (gerados por sequências textuais³). Estes, por sua vez, ganham (ainda mais) caráter social (propiciado por gêneros textuais), por meio das necessidades não só interacionais como também culturais do sujeitos. Em suma, o texto, em nossa concepção, nasce do efeito cascata e do afunilamento (cf. ALBUQUERQUE, 2016) resultantes desses três eixos.

Diante dessa sintonia, propus, em Albuquerque (2016, p. 48), o seguinte modelo, que reúne o que denomino aqui de “eixos sociocognitivos de linguagem” e “texto”.

Figura 1: Metáfora do funil na materialização dos textos



Fonte: Adaptada de uma discussão conduzida pela professora Viviane Resende, na Universidade de Brasília⁴ (ALBUQUERQUE, 2016, p. 48).

³ Apesar de reconhecer o caráter discursivo reivindicado pelo termo *modalidades retóricas* (cf. Meurer, 2002), opto, neste trabalho, por *sequências textuais*, devido à maior adesão a uma perspectiva, concomitantemente, dinâmica e textual, em congruência com a nossa proposta: eleger o texto, que é dinâmico, como nosso objeto de estudo. Acrescento que outros termos, amplamente utilizados na linguística de texto, tais como *sequência tipológica*, *tipos textuais*, *tipologia textual*, focalizam um caráter mais metalinguístico do que linguístico-discursivo, razão que reforça, ainda mais, a nossa escolha.

⁴ À ocasião da publicação de meu texto, a professora Viviane Resende ainda não havia publicado o seu modelo, o que me fez citar apenas a reflexão que a docente realizou em uma disciplina de pós-graduação. Entretanto, no mesmo ano (2016), a pesquisadora publica, em parceria com a professora Viviane Vieira, o seu modelo, o qual foi adaptado por mim neste artigo. As autoras (2016, p. 93) definem, muito apropriadamente, quatro níveis de linguagem (do mais

Ressaltei, em Albuquerque (2016, p. 48), que a representação metafórica do funil visa a “ilustrar o efeito cascata e o próprio processo de afinilamento na constituição genérica e na decorrente materialização textual”, o que implica compreender a existência concomitante de um acarretamento e de uma especialização na direção súpero-inferior. Neste artigo, em atendimento ao primeiro objetivo lançado na seção anterior, iremos conduzir algumas reflexões, mesmo que, ainda, de modo ensaístico, com respeito à imbricação entre os três eixos e o texto.

No plano sociointeracional, dispomos de diversas ferramentas (ou recursos) linguístico-discursivas (primeiro eixo da figura 1), que podem ser utilizadas em textos futuramente produzidos por nós. Ao fazermos uso de tais ferramentas, estamos previamente construindo ações mais gerais⁵, pertencentes aos campos do narrar, do descrever, do expor, do argumentar e do prescrever comportamentos. Aqui, damos destaque à relação imbricada entre os dois primeiros eixos sociocognitivos de linguagem: as ferramentas linguístico-discursivas compõem as sequências textuais (ou tipologias textuais⁶, que são o segundo eixo da figura 1).

Ao tratarem de tais sequências, Koch e Elias (2012) assumem que os verbos de ação, os tempos do mundo narrado (cf. WEINRICH, 1964, citado por KOCH; ELIAS, 2012) e os advérbios (temporais, causais e locativos) formam as sequências **narrativas**; a apresentação de propriedades, qualidades e o uso de verbos de estado moldam as sequências **descritivas**; as representações conceituais, os verbos do mundo comentado (cf. WEINRICH, 1964, citado por KOCH; ELIAS, 2012) e os conectores do tipo lógico integram as sequências **expositivas**; os elementos modalizadores, os verbos de opinião e os operadores argumentativos compõem as sequências **argumentativas strictu sensu**; e os verbos no imperativo, no infinitivo ou no futuro do presente dão forma às sequências

abstrato para o mais concreto) em uma imagem que simula um processo de afinilamento, a saber: (1) língua, como potencial abstrato para significação (todo o potencial de significação do sistema); (2) tipos textuais, como o recorte no potencial da língua (seleção de aspectos linguísticos conforme a ação discursiva); (3) gêneros discursivos, como organização do potencial da língua conforme funções sociais/propósitos comunicativos/comunidades discursivas; e (4) texto, como realização (o único conceito do funil que se refere a uma dimensão concreta).

⁵ Para realizarmos um contraponto, chamo de ações mais gerais as decorrentes das sequências textuais, que operarão a serviço das ações mais específicas, que serão demandadas pelos gêneros textuais. Compreendo que, na composição de um texto, tais ações se integram, ou melhor, se tornam mais específicas em atendimento às demandas genéricas. Isto é, os gêneros textuais convocam determinadas ações decorrentes das sequências textuais e as especializam. Para ilustrar tal relação, utilizo a definição de Boff *et al.* (2009, p. 3) sobre o artigo de opinião. Para as autoras (2009), o artigo de opinião é definido como “um gênero textual que se vale da **argumentação** para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado” (grifo meu). Ao analisar essa definição do gênero artigo de opinião, noto claramente que o ato de argumentar é o ponto de partida (ação inerente à sequência textual predominante no gênero), mas que se especializa devido à natureza do gênero (e seu decorrente propósito comunicativo), ao se voltar para as ações de “analisar, avaliar e responder a uma questão controversa” e “expor a opinião de um articulista”. Tal proposição reforça ainda a ideia de que a distinção que fazemos entre gêneros textuais e sequências textuais não visa a formar uma dicotomia, uma vez que, assim como admite Marcuschi (2008, p. 156), ambos são “aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”.

⁶ Em Albuquerque (2016), acabei utilizando, assim como podemos notar na figura 1, o termo *tipologias textuais*.

injuntivas. Na tarefa de produzir textos, o autor, ao avaliar as condições de produção, deve escolher entre tais sequências a que for mais apropriada (KOCH, 2015a; KOCH; ELIAS, 2012), selecionando, concomitantemente, as ferramentas mais apropriadas para o que denominamos aqui de ações mais gerais (narrar, descrever, expor, argumentar e prescrever comportamentos).

Nesse sentido, Marcuschi ratifica (2008, p. 154) que as sequências textuais são definidas “pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo)”, porém funcionam “muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados”. Em outras palavras, “são reconhecidas por suas marcas linguísticas e não são concretamente exemplares de texto” (ANTUNES, 2017, p. 131). Constatamos, a partir desses pensamentos, que as sequências textuais existem em plano paradigmático (e não material), na medida em que há diferentes ferramentas linguístico-discursivas (e, por conseguinte, sequências textuais formadas por tais ferramentas) disponíveis para uso. Quando o autor de dado texto elege determinadas ferramentas (e deixa de escolher outras) e as materializa em seu texto, sua produção passou por momentos de escolha (os três eixos por nós propostos) e, enfim, manifesta concretamente o sentido objetivado por seu produtor. Admitimos, em conformidade com Bonini (2005, p. 232), que as sequências, por si só, “não funciona(m) como unidade viva da língua”, uma vez que elas não portam propósitos comunicativos/interacionais, tampouco são mediadas por demandas socioculturais.

Embora Adam (2011) esteja inscrito em uma vertente distinta da nossa (linguística de texto afiliada à análise de discurso francesa), destaco ser ele um autor indispensável para o debate relativo às sequências, sobretudo por considerar que estas são “uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria” (2011, p. 205). Sem dúvida, concebemos que a relativa autonomia se dá em razão de as sequências integrarem diversos gêneros textuais (e, por extensão, diversos textos), e a organização interna é regida pelo caráter pragmático/acional que as ferramentas linguístico-discursivas assumem sob a demanda dos gêneros (e, evidentemente, na materialização dos textos). Em síntese, as sequências, adverte Marcuschi (2010, p. 24), são construtos teóricos (e não textos empíricos), em virtude de elas: serem definidas por propriedades linguísticas, serem constituídas por sequências linguísticas, serem limitadas a categorias teóricas e serem designações teóricas dos tipos narração, descrição, exposição, argumentação e injunção. Em nível semântico-pragmático, avança Machado (2005, p. 246), “elas se constituem como as formas mais canônicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário [...], de acordo com suas representações sobre o(s) destinatário(s) e sobre os efeitos que nele(s) quer produzir”.

Destaco, de toda a discussão até aqui empreendida, que as ferramentas linguístico-discursivas e as decorrentes sequências textuais, antes de serem empregadas efetivamente em dado texto, são consideradas, em um contínuo, menos materiais/concretas quando comparadas ao texto

produzido. No entanto, esse processo, de tendência mais cognitiva, ocorre de modo instantâneo, haja vista que, ao produzirmos dado texto, estamos selecionando esses dois primeiros eixos, com vistas a concretizar, até então, as ações mais gerais. Entre tais ações e o ato de escrever estão situadas as ações mais específicas, que serão contempladas pelas necessidades decorrentes do gênero textual em que o texto a ser produzido se situa.

De modo contínuo, considero que os gêneros textuais, sob esse prisma, se encontram em uma situação de transição, posto que preservam um traço menos material/concreto em relação ao texto empírico, mas já se projetam em direção à produção textual como um eixo em vias de materialidade/concretização. Eles, como terceiro eixo sociocognitivo de linguagem (vide figura 1), atuam como o grande articulador entre os dois eixos anteriores e o texto. Reconhecendo a importância de tratar desse tópico, mas reconhecendo, igualmente, a grande quantidade de produções em torno dos gêneros textuais, promovendo, nas palavras de Faraco (2009, p. 122), um debate inflacionado, optamos por trazer para este artigo mínima conceituação sobre o tema, dado que nossa finalidade, como segundo objetivo, consiste em propor uma definição de gêneros textuais e de texto em perspectiva contínua, e não tratar dos conceitos isoladamente.

Sendo assim, antes de me dedicar ao segundo objetivo, trago o conceito de gêneros textuais, à luz de Bakhtin (2010 [1992]), por representar a gênese do construto e por conceber os gêneros como sócio-históricos e dialógicos, em consonância com as contribuições, em especial, de Miller (1984) e Bazerman (2011), no que tange ao caráter sociopragmático e sociocultural, e de Bronckart (2007 [1999], 2001) e Marcuschi (2008, 2010, 2011), no que diz respeito a uma concepção sociointeracional e sociodiscursiva. Na sequência, articulo tais reflexões ao conceito de competência metagenérica (cf. KOCH, 2015b; KOCH; ELIAS, 2012) e ao olhar pedagógico em relação ao construto, para, a partir daí, estabelecer a relação contínua entre os conceitos de gêneros textuais e texto.

Ao fundar o conceito de gêneros textuais, Bakhtin (2010 [1992]) os considera forma-padrão relativamente estáveis, compostos por plano composicional, conteúdo temático e estilo. Apesar de ser uma definição clássica, ancorada originalmente em uma concepção sócio-histórica e dialógica, trago-a aqui para reforçar, assim como já fiz em Albuquerque (2017), a existência de dois componentes sociocognitivos nesse postulado: um objetivo (forma-padrão; plano composicional e conteúdo temático) e um subjetivo (relativamente estável e estilo). O primeiro componente, mais objetivo/estático, possui certa normatização e, em decorrência desse caráter, compreendo reunir o que é cognitivamente **previsível** (cf. Albuquerque, 2017, p. 172), ou seja, há forma-padrão, plano composicional e conteúdo temático cognitivamente previsíveis nos gêneros textuais.

Por sua vez, o segundo componente, mais subjetivo/dinâmico, dá visibilidade ao que é cognitivamente **possível** (cf. Albuquerque, 2017, p. 172), pois a relativa estabilidade e o estilo

conferem ao sujeito, que é sócio-histórico, certa liberdade em suas ações. Antecipo, nesse sentido, que o segundo componente, considerado, de fato, a tônica das reflexões bakhtinianas em torno dos gêneros, se aproxima da perspectiva de texto reivindicada neste artigo: um sujeito que se vale das possibilidades enunciativas para construir o seu texto (componente subjetivo), guiado (e não coagido) pelo componente objetivo.

Em alinhamento ao foco dado por Bakhtin, que, a meu ver, reúne processos interiores (sociocognitivos) e exteriores (dialógicos e interacionais) na composição da noção de gênero, acrescentamos, a partir de Miller (1984), que os gêneros textuais constituem ações retóricas tipificadas, oriundas de experiências socioculturais significantes e recorrentes. Em outras palavras, conforme assegura Bazerman (2011), os sujeitos inscritos em dadas práticas socioculturais passam a agir de modo típico e a reconhecer as ações de seus pares, partilhando mútua compreensão no que concerne aos enunciados padronizados proferidos por tais atores sociais, “que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias” (BAZERMAN, 2011, p. 30). Esse reconhecimento, alerta o autor (2011, p. 32), transcende características típicas dos gêneros, pois estes emergem nos processos sociais e são considerados fenômenos de reconhecimento psicossocial.

Associado a esse caráter sociopragmático e sociocultural, Bawarshi e Reiff (2013, p. 105) advertem que “para realizar ações, os gêneros devem estar ligados à cognição, uma vez que a forma como conhecemos e a forma como agimos estão mutuamente relacionadas”. Em tônica mais sociointeracional, mas também validando uma visão sociocognitiva, Bronckart (2007 [1999], p. 149) avalia que os gêneros se adaptam às necessidades das formações sociodiscursivas e, ao mesmo tempo, permanecem como modelos disponíveis socialmente.

Em nosso trabalho, trouxemos distintas reflexões relativas aos gêneros textuais, porém todas elas, em certa medida, advogam em torno de uma noção genérica sócio-histórica, dialógica, sociopragmática, sociointeracional e sociocognitiva, articulando, em suma, as experiências socioculturais dos sujeitos e os enquadres sociocognitivos que esses atores sociais fazem. O contato entre tais noções é indiscutivelmente coerente, uma vez que tal interdisciplinaridade colabora com um olhar mais focalizado para os aspectos mais plásticos, negociáveis, maleáveis, dinâmicos e flexíveis dos gêneros, de sorte que eles possam ser concebidos como “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

A integração entre as percepções de gênero como ações retóricas tipificadas (cf. Miller, 1984), fenômenos de reconhecimento psicossocial (cf. Bazerman, 2011), modelos disponíveis socialmente (cf. Bronckart, 2007 [1999]) e formas culturais e cognitivas (cf. Marcuschi, 2011) se compatibiliza fortemente com o conceito de competência metagenérica, a qual torna possível os sujeitos interagirem de modo adequado, na medida em que se engajam em dada prática social (KOCH,

2015b, p. 153). Ao termos contato com determinados gêneros textuais, disponíveis socialmente tanto em nossas atividades de leitura e de escrita (textos escritos) quanto em nossas práticas de interação face a face (textos orais), adquirimos tal competência, que, nas palavras de Koch e Elias (2012, p. 54), nos situa quanto às escolhas textuais mais adequadas para as situações comunicativas em que nos inscrevemos. É claro que, como todo processo de aquisição, quanto mais experiência com dado gênero os interagentes tiverem, mais competentes vão se tornando, não havendo, todavia, um “grau máximo” de competência. Logo, a tendência é de que o sujeito fique, gradativamente, mais familiarizado com os gêneros, na medida em que o vivencia socialmente e realiza enquadres sociocognitivos de tal experiência.

Em se tratando do contexto escolar, tal familiarização possibilita ao estudante reconhecer determinadas sequências textuais a partir de um conjunto de características comuns (cf. KOCH; ELIAS, 2012, p. 63), que transcendem aspectos estruturais, ao identificar a ferramenta linguístico-discursiva utilizada na construção de dada sequência textual, em consequência da demanda do gênero em questão. Durante a leitura de uma receita de bolo de chocolate (**texto**), podemos, por exemplo, reconhecer os propósitos comunicativos e sociais do **gênero** (preparar um alimento qualquer), em decorrência de nossa competência metagenérica para este gênero, assim como reconhecer as **ferramentas linguístico-discursivas** na construção das **sequências textuais**, como é o caso do uso de verbos no imperativo na composição da sequência injuntiva, que visa a oferecer orientações culinárias.

Bronckart (2001, p. 3) reforça que, ao desempenharmos dada ação de linguagem, estamos mobilizando um conjunto de representações relativas, concomitantemente, ao conteúdo referencial a ser semiotizado e à situação de comunicação (das dimensões físicas às sócio-subjetivas). Em nossa leitura, o autor integra os três eixos que por ora teorizamos, concebendo, para tanto, que as ações de linguagem (desencadeadas, em nossa análise, por ferramentas linguístico-discursivas) são geradoras, ao mesmo tempo, de processos de semiotização e de situações comunicativas, inerentes à construção genérica, que lança mão, portanto, de sequências textuais. Aderimos fortemente à proposta do autor e acrescentamos que tais ações de linguagem seriam, assim como já anunciamos, mais gerais (desencadeadas pelos atos inerentes às sequências textuais) e mais específicas (oriundas das demandas sociocognitivas dos gêneros textuais, na especialização das ações mais gerais decorrentes das sequências textuais).

Sob essa ótica, Dolz e Schneuwly (1996, p. 57), ao realizarem um trabalho escolar centrado na produção de linguagem, justificam as razões que fundamentam a escolha pedagógica pela teoria de gêneros. Para os autores (1996), as práticas linguísticas, acumuladas pelos grupos sociais em geral, constituem ferramenta de interação social que promovem mediações comunicativas, cristalizadas sob

a forma de gêneros, em prol da (re)construção dos significados sociais. Ainda nessa esfera pedagógica, reiteramos que situar o estudante na cena genérica, em simulação às experiências as quais ele pode vivenciar socialmente, implica considerar que sua escrita necessita se inserir em dada prática social, estando ela sujeita às convenções genéricas (ANTUNES, 2016, p. 15).

Resgatando, então, a nossa metáfora do funil, percebemos que os eixos vão se tornando, em sentido descendente, cada vez mais concretos, à proporção que se aproximam da atividade de produção textual. Tal constatação se dá por considerarmos as ferramentas linguístico-discursivas e as sequências textuais como opções textualmente disponíveis para o sujeito-autor do texto (mais virtuais, menos materiais), que serão, futuramente, materializadas; ao passo que os gêneros textuais seriam enquadres sociocognitivos (mais virtuais, menos materiais) realizados por tal sujeito, devido às suas experiências sociointeracionais/culturais com os gêneros sob o formato de textos empíricos (menos virtuais, mais materiais).

Assim, os gêneros se situam em uma espécie de zona de transição entre a não materialidade e a materialidade, posto que só conseguimos fazer um enquadre genérico por meio da materialização de tal gênero, o que nos leva a crer que os conceitos entre gêneros textuais e texto são muito mais contínuos do que dicotômicos. Como adquirimos competência metagenérica a partir do contato com textos empíricos (seja nas tarefas de leitura, de escrita ou de oralidade), acreditamos que os gêneros tendem a ser não materiais, em decorrência dos enquadres cognitivos feitos por nós, mas preservam certa materialidade, uma vez que só temos acesso a eles mediante o contato sociocultural com um texto que circula na sociedade.

Se os gêneros fossem integralmente não materiais, não adquiriríamos, assim, competência metagenérica, pois não disporíamos de modelos concretos para realizarmos os enquadramentos genéricos demandados por nossas atividades socioculturais. Portanto, nossa postura pela defesa de um contínuo⁷ entre gêneros textuais e textos, em atendimento ao nosso segundo objetivo, se dá justamente pelo fato de os gêneros textuais reunirem componentes cognitivos e sociais (sociocognitivos), assim como defendemos no percurso de Bakhtin a Marcuschi, justificando, portanto, nossa inscrição em um paradigma interdisciplinar quanto à concepção de gêneros. Entretanto, assumimos que o gênero textual apresenta, em comparação ao texto, um traço mais paradigmático, centrado nas expectativas (possível e previsível). O texto, por sua vez, é mais sintagmático, centrado na materialização das expectativas genéricas.

⁷ Avalio ser a noção contínua entre os dois construtos (gêneros textuais e textos) tão intensa, que Miller, ao ter sido questionada em entrevista se tais noções eram diferentes, fez clara distinção entre ambos os termos (gênero – acordo social; texto – modo de materialização), em sintonia com a afirmação prévia de Bazerman a esse respeito e com o que sustentamos neste trabalho, porém confessou que ela “de algum modo os usaria um pelo outro” (DIONÍSIO *et al.*, 2011, p. 21), o que já nos oferece pistas quanto à forte imbricação conceitual dos construtos.

Ao conceituar gêneros, Marcuschi (2008, p. 155), uma incontestável autoridade (não só) nos estudos de linguística de texto, os concebe como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes [...] textos que encontramos em nossa vida diária”. Concordamos, igualmente, com Bezerra (2017, p. 36) no que diz respeito à confusão teórica e prática que a aproximação entre os dois conceitos pode gerar, mas compreendemos que Marcuschi (2008) estaria fazendo alusão aos modelos de gêneros, materializados sob o formato de textos. Como já revelamos anteriormente, defendemos, neste artigo, que os gêneros textuais se materializam a partir de textos com os quais temos contato em nossa vida diária, o que significa compreender ser o texto (construído ou materializado) “orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível [em dada] situação” (BEZERRA, 2017, p. 37). Nesse viés, entendemos, assim como muito bem define Bronckart (2007 [1999], p. 138), que “todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero”, o que reforça a importância de enxergarmos os dois construtos de modo muito mais integrado do que distinto.

Por mais que haja uma separação entre os eixos sociocognitivos de linguagem e o texto, que visa tão somente a dar visibilidade às funções de cada eixo na produção textual, esbarramos, com frequência, em conceitos que integram o texto a um desses eixos. Ao assumir que o texto é “o resultado de operações cognitivas e processos linguísticos em situações comunicativas”, Marcuschi (2012, p. 29) está, em certa medida, confirmando que as ferramentas linguístico-discursivas (operações cognitivas e processos linguísticos), as sequências textuais (formadas pelas operações cognitivas e pelos processos linguísticos) e os gêneros textuais (situações comunicativas) são eixos que compõem o processo de produção textual. Por esse ângulo, Bronckart (2001, p. 3) acrescenta que cada texto produzido, considerado singular, é produto de uma realização semiótica de dada ação linguística, graças ao contato com modelos genéricos disponíveis em dada língua.

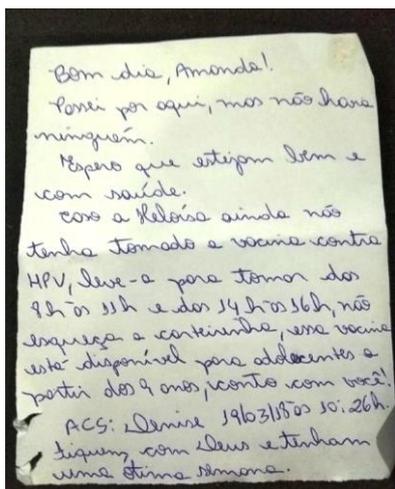
O conceito de gêneros textuais, mais uma vez, se aproxima do conceito de texto, à proporção que a manifestação estilística, prevista no construto bakhtiniano referente aos gêneros textuais, integra fortemente à atividade de produção textual, pois os sujeitos buscam, em suas referências genéricas, estilos possíveis para que sejam expressos (materializados) em seus textos. Koch (2015a, p. 65) reitera que tais sujeitos necessitam adaptar o modelo de gênero a seus valores particulares e, com essa ação, adotar um estilo próprio. Ao reconhecer que “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”, Marcuschi (2008, p. 72) reforça esse caráter idiossincrático inerente aos textos.

Para finalizar essa cascata de reflexões teóricas em torno dos eixos sociocognitivos de linguagem e da noção de texto, ressalto, em leitura ascendente da figura 1, que um produtor competente na tarefa de escrever textos necessita, assim como prevê Bronckart (2007 [1999], p. 320),

se projetar como agente da ação de linguagem, ao se responsabilizar por todas as ações típicas do processo de escrita, tais como: “decidir sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, escolher um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, selecionar e organizar os tipos de discursos, gerenciar os diversos mecanismos de textualização *etc.*” (com adaptações). Fazendo uma leitura descendente da figura 1, concordamos com Antunes (2017, p. 27) que qualquer situação de linguagem: sempre articula elementos linguísticos e cognitivos, sempre acontece por meio de dado gênero (dentro de dado contexto sociocomunicativo específico e vinculada a determinado propósito) e sempre se realiza em textos. Fazendo referência direta a nosso modelo, tendemos a avaliar que a situação de linguagem articulará ações que variam tanto do mais abstrato ao mais concreto quanto do (uso) mais geral ao mais específico.

2. A GÊNESE DE UM TEXTO: UMA BREVE EXEMPLIFICAÇÃO

Antes de iniciar propriamente esta seção, reforço que o meu intuito aqui não consiste em construir uma seção, de fato, analítica, mas, como anunciado no título, trazer uma breve exemplificação (talvez próxima de uma análise), com a finalidade de aplicar o construto teórico construído na seção anterior, que se dedicou, concomitantemente, a dar visibilidade à relação entre os eixos sociocognitivos de linguagem e a noção de texto, e a revisitar autores/as essenciais para a reflexão teórica, uma vez que boa parte do que dispomos na seção anterior é fruto de pesquisa já consolidada em linguística de texto. Vamos, então, ao nosso exemplo.



- 1 Bom dia, Amanda!
- 2 Passei por aqui, mas não havia ninguém.
- 3 Espero que estejam bem e com saúde.
- 4 Caso a Heloísa ainda não tenha tomado a vacina
- 5 contra HPV, leve-a para tomar das 8h às 11h e
- 6 das 14h às 16h, não esqueça a carteirinha, essa
- 7 vacina está disponível para adolescentes a partir
- 8 dos 9 anos, conto com você!
- 9
- 10 ACS: Denise 19/03/18 às 10:26h. Fiquem com
- 11 Deus e tenham uma ótima semana.

Fonte: www.obemdito.com.br/noticias-umuarama/moradora-fica-comovida-com-bilhete-deixado-por-funcionaria-de-posto-de/16260. Acessado em: 27 mar. 2018.

O atencioso bilhete de Denise, uma agente de saúde, motivou Amanda, moradora do bairro Jardim Cruzeiro (Umuarama – PR), a publicar em sua página de *facebook* uma nota de agradecimento,

em virtude de Amanda ter ficado bastante comovida com o texto, que, segundo ela, revelava a dedicação e o compromisso da funcionária. O bilhete, sob formato telegráfico, geralmente reúne recursos menos formais, uma vez que, com frequência, é destinado a interlocutores mais próximos. Entretanto, a relação estabelecida entre as interagentes marca um maior distanciamento, pois pressupomos que ambas, anteriormente, estiveram inscritas em um gênero textual oral marcado, de igual modo, por certo distanciamento: uma conversa motivada por um provável atendimento no posto de saúde.

Esse grau de formalidade se estabeleceu por meio de ferramentas linguístico-discursivas empregadas no texto, tais como “bom dia” (linha 1), “não havia ninguém” (linha 2), “Espero que estejam bem” (linha 3), “Caso a Heloísa ainda não tenha tomado a vacina contra HPV” (linhas 4 e 5), “leve-a para tomar” (linha 5), “não esqueça a carteirinha” (linhas 6 e 7) e “essa vacina está disponível” (linha 7). Se o bilhete tivesse sido endereçado a um/a interlocutor/a mais próximo, não seria incomum termos, respectivamente, os seguintes usos: “**oi**” (linha 1), “não **tinha** ninguém” (linha 2), “**Tomara** que esteja **tudo joia**” (linha 3), “**Se** a Heloísa ainda **não tiver tomado** a vacina **pra** HPV” (linhas 4 e 5), “**leva ela pra** tomar” (linha 5), “não **esquece da** carteirinha” (linhas 6 e 7) e “**tem** essa vacina” (linha 7).

Mesmo que o gênero bilhete seja compatível com recursos linguístico-discursivos menos formais, somos partidários de que o grau de (in)formalidade se estabelece em um gênero a partir da relação de seus interagentes. Isto é, quem regula a linguagem (as ferramentas em uso) são os interlocutores e a (as)simetria interacional constituída por eles. A esse respeito, imagino que o bilhete, como gênero textual, preveja, preferencialmente, um estilo informal, mas possa ser modalizado para atender a propósitos de interlocuções mais formais. O e-mail, similarmente, pode portar linguagem formal ou informal, a depender dos atores sociais envolvidos na interação em curso.

Em um gradiente no eixo de formalidade, não seria incompatível com o gênero (e, conseqüentemente, com os interlocutores inscritos nesta cena genérica) que Denise, por exemplo, empregasse, à linha 5, “traga-a para tomar...”, mesmo que a relação semântica seja distinta: levar e trazer têm, respectivamente, movimento de afastamento e aproximação. Contudo, em minha leitura, não seria tão compatível com “encaminhe-a para tomar...” ou “conduza-a para tomar...”, posto que tais usos parecem revelar uma formalidade excessiva para o gênero bilhete, justificando, talvez, que esses enunciados pudessem ser inseridos em gêneros que convocassem interlocutores muito distantes, como patrão e empregado, por exemplo, cuja assimetria se constitui com maior intensidade. Um outro argumento para essa possível incompatibilidade seria, assim como esclarece Marcuschi (2008, p. 192), o fato de o bilhete ser materializado em meio gráfico, porém possuir uma concepção oral, o que

justifica esperarmos em um bilhete a presença de recursos típicos da oralidade, apesar de pertencer a uma modalidade escrita.

Saindo desse campo estilístico, regulado pelas necessidades sociointeracionais de Denise, temos uma produção textual guiada por uma demanda genérica (centrada nas ações específicas de transmitir uma informação breve e de, comumente, realizar um pedido), que se vale de específica composição de sequências textuais (narrativa, descritiva, expositiva, injuntiva e argumentativa *lato sensu*⁸), por meio de dadas ferramentas linguístico-discursivas.

Partindo, então, para um olhar voltado para a materialização das ferramentas linguístico-discursivas e, de modo consequente, das sequências textuais, presenciemos no bilhete de Denise (texto), com base nas expectativas do bilhete (gênero), uma predominância argumentativo-injuntiva, na medida em que tais sequências textuais predominam nas tarefas de prescrever comportamentos (que, nas palavras de Bronckart (2007 [1999]), está associado ao “fazer agir”) e de persuadir a mãe a levar sua filha para tomar vacina (caso ainda não tenha sido imunizada). A prescrição de comportamentos se consolida no texto quando Denise cumprimenta a interlocutora⁹ (linha 1), sugere à mãe alguns comportamentos por meio de verbos no imperativo (“leve-a”, à linha 5; “não se esqueça”, à linha 7), seleciona, semântica e pragmaticamente, verbo de conteúdo injuntivo (“conto”, à linha 9) e manifesta desejo de modo injuntivo (“fiquem”, à linha 10; “tenham”, à linha 11). A persuasão, por sua vez, não é marcada textualmente, porém decorre do funcionamento pragmático do gênero: o caráter injuntivo mobiliza uma estratégia argumentativa, cujo foco consiste em convencer a mãe a vacinar sua filha.

As demais sequências textuais e suas decorrentes ferramentas linguístico-discursivas ocorrem em plano secundário. A sequência narrativa, presente às linhas 2 e 4, reúne verbos dinâmicos (acionais) em tempo pretérito, pertencentes ao mundo narrado: “passei”, “havia” e “não tenha tomado”. Destaco que os dois primeiros verbos, situados à linha 2, buscam uma espécie de contextualização do bilhete, enquanto a última ação, localizada à linha 4, prepara para a formação de uma sequência injuntiva (“caso a Heloísa não tenha tomado, leve-a”). Quanto à sequência expositiva, presente às linhas 3 e 7, notamos que ela se consolida com o uso de verbos do mundo comentado (tempo presente), ao informar o desejo da interlocutora (“espero” e “estejam”, à linha 1) e a

⁸ Como concebemos que todo texto é ideológico e que a argumentação veicula posicionamentos ideológicos, assumimos que todo texto terá, em sua composição, a sequência textual argumentativa. Se todo texto é, então, argumentativo (*lato sensu*), consideramos que a argumentação *strictu sensu* ocorrerá quando o autor do texto lançar mão de ferramentas linguístico-discursivas propriamente da argumentação.

⁹ Pressupomos, em consenso com Köche *et al.* (2009, p. 8), que a sequência textual injuntiva guia os sujeitos para a execução de dada atividade e/ou normas para direcionar determinadas práticas sociais. Em nossa leitura, o cumprimento tem caráter injuntivo por se relacionar a uma conduta recomendada em nossas práticas sociais.

disponibilidade da vacina (linha 7). Por fim, a sequência descritiva, presente às linhas 6 e 10, porta informações que almejam situar a interlocutora temporalmente (data e horário).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para motivarmos o leitor deste artigo a realizar reflexões em torno da relação entre os três eixos sociocognitivos de linguagem e o texto, responderemos, mesmo que provisoriamente, às questões de pesquisa inicialmente lançadas:

- (i) Os três eixos sociocognitivos de linguagem (ferramentas linguístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais) e a produção de textos se situam em uma relação imbricada (eixos e texto), garantida pela partilha de propriedades em modo contínuo, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 – Relação contínua entre os eixos sociocognitivos de linguagem (ferramentas linguístico-discursivas, sequências textuais e gêneros textuais) e o texto

Ferramentas + Sequências Textuais	Gêneros Textuais	Texto
+ abstrato		+ concreto
+ virtual		+ real
+ paradigmático		+ sintagmático
+ usos coletivos		+ usos idiossincráticos
+ ações mais gerais		+ ações mais específicas

- (ii) Os conceitos de gêneros textuais e de textos apresentam propriedades comuns entre si, mas também propriedades graduais, variando do mais injuntivo, coletivo, paradigmático (possibilidades de realização) e virtual/imaterial até o mais criativo, idiossincrático, sintagmático (materialização) e real/material, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 – Relação contínua entre gêneros textuais e texto (aspectos comuns e graduais)

Gêneros (sociocognitivamente previsto)	Gêneros (sociocognitivamente possível)	Texto (efetivo uso)
	motivações sociocognitivas	
	motivações socioculturais	
	manifestação estilística	
	propósitos comunicativos	
	ações pragmáticas	

+ injuntivo	+ criativo
+ coletivo	+ idiossincrático
+ paradigmático	+ sintagmático
+ virtual / + imaterial	+ real / + material

Sem dúvida, almejamos, com este artigo, abrir espaço para a discussão dos temas aqui evocados na produção de um texto, tornando possível, devido à visibilidade dada, colaborar não só no âmbito pedagógico, mas também (e em especial) no social, haja vista que só realizamos concretamente a linguagem por meio de textos. Mais do que estabelecer fronteiras, desejamos instigar, em futuras pesquisas, um olhar mais aproximador entre os eixos e o texto, a fim de que a tarefa de escrita se torne, paulatinamente, menos injuntiva e mais criativa.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE, R. Formação da competência leitora no ensino superior: uma prática de leitura analítico-reflexiva da coerência textual em artigo científico. **Desenredo**, v. 12, n. 2, p. 496-516, jul./dez 2016.

ALBUQUERQUE, R. A noção de gêneros textuais no ensino de português brasileiro como língua adicional (PBLA): por uma prática centrada na cena genérica. *In*: SILVA, F. C. O.; VILARINHO, M. M. O. (org.). **O que a distância revela**: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional. Brasília: UAB, 2017.

ANTUNES, I. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In*: COELHO, F. A. e PALOMANES, R. (org.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1992].

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa e ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. *In*: DIONÍSIO, A. P. e HOFFNAGEL, J. C. (org.). **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- BENTES, A. C.; REZENDE, R. C. Linguística Textual e Sociolinguística. *In*: SOUZA, E. R. F.; PENHABEL, E.; CINTRA, M. R. (org.). **Linguística Textual**: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, p. 1-12, 2009.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007 [1999].
- BRONCKART, J-P. L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. **Research on Child Language Acquisition**. New York: Cascadilla Press, 2001.
- DIONÍSIO, A. P.; MILLER, C.; BAZERMAN, C.; HOFFNAGEL, J. (org.). **Gêneros Textuais**: Charles Bazerman, Carolyn Miller. Tradução de Benedito Gomes Bezerra *et al.* Recife: [s.n.], 2011.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, n. 37/38, p. 49-75, 1996.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015a.
- KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015b.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Práticas Comunicativas. *In*: KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F.; BOFF, O. M. Os gêneros textuais e a tipologia injuntiva. **Caderno Seminal Digital**, ano 15, n. 11, v. 1, p. 5-24, 2009.
- MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola, 2012.

MEURER, J. L. Genre as Diversity, and Rhetorical Mode as Unity in Language Use. Florianópolis. **Ilha do Desterro**, n. 43, p. 61-83, 2002.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quartely Journal of Speech**, v. 70, p. 151-67, 1984.

RESENDE, V. M.; VIEIRA, V. C. Leitura e Produção de Texto na Universidade por meio de Roteiros de Aula: Um Exemplo da Abordagem. **Gláuks**, v. 16, n. 1, p. 75-97, 2016.