

## **GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: UM ESTUDO SOBRE AS PRINCIPAIS CONCEPÇÕES INFLUENCIADORAS DO REDIMENSIONAMENTO DE SUA PRÁTICA**

Maria Zenaide Valdivino da SILVA (Universidade Estadual do Ceará)

**RESUMO:** O conceito de gêneros textuais reconhecido na sua dimensão funcional e interacional, é oriundo de uma trajetória intensa de estudos. Contribuíram para essa mudança a concepção de gêneros de Bakhtin (2000), a concepção da Escola de Genebra com o Interacionismo Sócio-Discursivo representada, especialmente, por Dolz, Schneuwly (2004) e Bronckart (1999), e a Escola Norte-Americana representada, principalmente, por Miller (1984), Swales (1990) e Bazerman (2006). Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica, destacando, sobretudo, suas considerações para o ensino. Baseamo-nos, também, nos trabalhos de Carvalho (2005), Ramires (2005) e Machado e Guimarães (2009). O caráter interativo e a proposta sócio-comunicativa do gênero são pontos comuns desses estudos, e é o que tem caracterizado a abrangência dos gêneros textuais no ensino. Portanto, se concebidos como ações sociais, usados para atingir propósitos particulares, os gêneros podem contribuir para um ensino que atinja o nível de competência textual tão almejado pelos estudos de textos atuais.

**PALAVRAS-CHAVES:** Gêneros textuais. Concepções. Ensino.

### **1. Introdução**

De acordo com o que temos visto sobre o estudo dos gêneros textuais, percebemos sua evolução em termos de aspectos conceituais, o que, conseqüentemente, tem refletido na prática dos professores no contexto de ensino. No entanto, do conceito de gêneros textuais, visto do âmbito da literatura e de outras artes, até chegar ao reconhecimento na sua dimensão funcional, social, pragmática e interacional, foi necessária uma trajetória de estudos bastante extensa. Contribuíram para essa mudança importantes estudos que trouxeram concepções particularmente significativas. Podemos citar como fortes marcas dessa trajetória, a concepção de gêneros de Bakhtin (2000) - enfatizando o dialogismo e a interação verbal; a concepção da Escola de Genebra com o Interacionismo Sócio-Discursivo – uma concepção do desenvolvimento humano, baseada em trabalhos de Vygotsky e Bakhtin, e que foi representada, especialmente, por Dolz, Schneuwly (2004) e Bronckart (1999); e a Escola Norte-Americana com a nova retórica, representada, principalmente, por Miller (1984), Swales (1990) e Bazerman (2005, 2006).

Dessa forma, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre essas concepções, destacando, sobretudo, suas influências para o ensino, muito embora a primeira delas – a concepção bakhtiniana, não tenha tido como foco central o ensino-aprendizagem de línguas. Apesar disso, é considerada até hoje uma das principais referências para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula de línguas, que orientou e influenciou estudos e concepções que vieram posteriormente. Além das referências citadas acima, baseamo-nos, também, nos trabalhos de Carvalho (2005), Ramires (2005), Rodrigues (2005), Marcuschi (2008), Cristóvão e Nascimento (2009) e Machado e Guimarães (2009), por retomarem as concepções desses autores em seus trabalhos, sempre sublinhando a contribuição e a relevância destes para a prática com textos em sala de aula.

Sendo assim, nosso trabalho está dividido em três seções: a primeira discute a concepção bakhtiniana dos gêneros; a segunda sobre a Escola de Genebra com a concepção do interacionismo sócio-discursivo, começando pelas questões epistemológicas, e indo até às

suas implicações para o ensino; e a terceira e última, expõe sobre a Escola Norte-Americana, com a concepção da nova retórica. Além disso, apresentamos nas considerações finais, uma síntese do que pudemos perceber sobre essas três abordagens, destacando o que elas têm de diferente e de comum em seus pressupostos, como também os possíveis desdobramentos para o ensino-aprendizagem de línguas.

## 2. Bakhtin – a concepção sociodiscursiva

Bakhtin, cujas obras têm sido referências para o reconhecimento dos gêneros como práticas sociais, traz um conceito novo à discussão dos gêneros textuais. Segundo Rodrigues (2005, p. 153):

suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino a partir de meados da década de 1980. Suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área, mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino/aprendizagem de línguas. Apesar disso, há em seus textos considerações a respeito da temática que surpreendem pela contemporaneidade.

A contemporaneidade de suas teorias não está apenas em reconhecer, por exemplo, que não aprendemos a língua através de dicionário e gramáticas, ele sugere, também, que “na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes mais padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (BAKHTIN, 2000, p.301). Ou seja, há gêneros mais desenvolvidos e padronizados, que geralmente são os escritos. Porém, segundo Bakhtin, há ainda os gêneros mais simples, mais flexíveis. Sobre eles, o autor afirma que “a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos” (op.cit., p. 301). Em outras palavras, comunicamo-nos verbalmente por meio dos gêneros nos diversos campos da atividade humana.

Assim sendo, o autor divide os gêneros discursivos em duas classes: *primários* e *secundários*. A relevância de se saber sobre a variedade dos enunciados em geral, e particularmente da natureza dos gêneros primários e secundários, atribui-se ao fato de que, segundo Bakhtin (2000, p. 281), “a distinção entre os gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros”. Dessa maneira, ao dividir os gêneros discursivos em *primários* e *secundários*, Bakhtin defende que não apenas um tipo deles seja estudado, mas ambos, como uma forma de reconhecermos sua ligação com a história, com a vida real e com o que é concreto. Isso é possível estudando a natureza dos enunciados em geral. Segundo BAKHTIN (op. cit. p. 282),

uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Também para Carvalho (2005, p. 132), “esta distinção amplia, em primeiro lugar, o conceito de gênero, pois inclui não só o que tradicionalmente se compreendia como produção literária, mas também os gêneros do cotidiano”. Portanto, Bakhtin se antecipou em

considerar, para análise, textos outros que não apenas os literários, e hoje, testemunhamos análises de diversos gêneros de textos que circulam nas mais variadas esferas.

Faraco (apud MARCUSCHI, 2008b, p. 1) em sua obra sobre Bakhtin, faz uma distinção sobre esses dois tipos de gêneros. Para ele, os gêneros discursivos primários compreendem:

a totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo).

Desse modo, os gêneros primários são próprios do nosso cotidiano e estão presentes nas nossas rotinas, compreendendo os mais simples enunciados. Já os gêneros secundários (mais complexos), desenvolvem-se a partir dos primários, tais como o romance, o drama, o discurso científico, o discurso ideológico, etc., aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (BAKHTIN, 2000, p. 281). Sobre os gêneros discursivos secundários, o autor afirma que “compreende a totalidade das práticas sócio-ideológicas culturalmente mais elaboradas, como artes, as ciências, o direito, a filosofia, a religião etc.”. Nessa segunda esfera os gêneros contemplados são aqueles que exigem uma elaboração mais padronizada. De acordo ainda com Bakhtin, pode-se dizer que os gêneros secundários não estão mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato (ver BAKHTIN, 2000, p. 281). Nesse sentido, os gêneros primários se tornam parte dos gêneros secundários que agregam vários tipos dos gêneros cotidianos, embora construídos de forma mais complexa. Ou seja, os gêneros primários se transformam e o que era uma comunicação verbal espontânea perde sua relação com o contexto existente. O romance, por exemplo, é um gênero secundário que agrega vários gêneros primários. Noutra perspectiva, sobre o fato dos gêneros secundários estarem muito ligados à escrita, Bakhtin (2000, p. 285) ressalta que,

em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários [...], mas também pelos gêneros primários [...]. A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.).

Portanto, podemos considerar que, dentre outras contribuições de Bakhtin, a distinção entre os gêneros acima, serviram de base para que se entendesse que toda forma de comunicação, seja imediata, espontânea ou especializada, compreende um gênero; o que torna necessária a inclusão dos gêneros textuais como objeto de ensino, no sentido de preparar os alunos para os discursos que circulam e se realizam na sociedade. Assim, “Bakhtin já então se distancia da oração como unidade de análise ao reconhecer o enunciado como ‘unidade de comunicação verbal’ cujas fronteiras são delimitadas pela alternância dos falantes” (CARVALHO, 2005, p. 131).

Essa nova forma de pensar o trabalho com o texto na sala de aula, “faz surgir caminhos para o uso da linguagem como atividade sociointeracional, em que dá relevo à noção de gêneros do discurso” e acaba por superar concepções restritas sobre formas de usar a linguagem (NASCIMENTO, 2009, p. 54). Eis a grande contribuição desse que continua a influenciar o trabalho e as pesquisas de tantos outros profissionais.

### 3. A Escola de Genebra – a concepção do interacionismo sócio-discursivo: questões epistemologias segundo Jean-Paul Bronckart

Segundo Bronckart (1999) a expressão interacionismo social assinala uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e das ciências humanas. No entanto, o autor destaca que o que há de comum entre essas correntes é a aderência à premissa “de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21). Assim, de acordo com esse autor, a posição assumida pela corrente interacionista está interessada, sobretudo, no contexto em que se desenvolvem as formas particulares de organização social e as formas de interação de caráter semiótico. Essa propriedade sociosemiótica é o que torna possível a transformação de “pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve” (BRONCKART, 1999, p. 22).

O autor assinala a relação dessa corrente com as análises estruturais, afirmando que as inúmeras descrições das estruturas e das unidades das línguas naturais fornecidas pela linguística estrutural, “geralmente, se impedem de considerar os fatos da linguagem como traços de condutas humanas socialmente contextualizadas” (BRONCKART, 1999, p. 23). Nesse sentido, Bronckart ressalta que a abordagem interacionista pode se aproveitar dessa corrente para uma primeira análise, visto que é “às abordagens que integram essas dimensões psicossociais que o interacionismo se refere, de preferência” (Op.cit.).

Citando as proposições que expandiram a concepção das interações entre formas de vida e jogos de linguagem, e a que, portanto, se refere o interacionismo, o autor cita Bakhtin e sua análise de gêneros e tipos textuais, e a análise das formações sociais proposta por Foucault. Também, não deixa de sublinhar a influência de Vygotsky, no que se refere aos processos de construção do psicológico, afirmando que é a essa teoria que se articula a sua abordagem.

Ao afirmar isso, Bronckart se demora um pouco, expondo sobre a teoria Vygotskiana, explicando o papel e a influência da psicologia. Nesse contexto,

o homem é, evidentemente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem. A psicologia tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado.

Dentre as contribuições de Vygotsky que o autor cita, está a zona de desenvolvimento proximal, uma concepção original das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, que enfatiza a importância das intervenções das pessoas para tornar possível a apropriação e a estruturação das unidades de significação da língua.

O autor deixa claro que “a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42). Também desenvolve essa ideia em outras passagens do livro e acaba por assumir a postura de que “a prática da linguagem, da criança e depois do adulto, consiste essencialmente, na prática dos diferentes gêneros de ‘discurso’ em uso nas formações sociais nas quais cada indivíduo se insere” (op.cit., p. 60). Ou seja, a prática da linguagem na sociedade está intimamente ligada ao uso dos gêneros de textos, sejam eles primários ou secundários, uma vez que, conforme o autor já

tinha assinalado, “conhecer um gênero de texto, é também conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia, ou de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (Op.cit., p. 48).

Portanto, na visão do sociointeracionismo, defendida pelo autor ora citado, e que segue orientações epistemológicas, “as produções de linguagem, em primeiro lugar, devem ser consideradas em sua relação com a atividade humana em geral” (BRONCKART, 1999, p. 107), o que leva a uma delimitação, na atividade coletiva, das ações de linguagem, “como *unidades psicológicas sincrônicas* que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (Op., cit., grifos do autor). Nesse contexto, têm participação efetiva os gêneros de texto que, como construtos históricos, adaptam-se à evolução das questões sociocomunicativas, sendo, assim, considerados portadores de inúmeras relações sociais (BRONCKART, 1999).

### 3.1 O interacionismo Sociodiscursivo no Brasil e implicações pedagógicas

No Brasil, as ideias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD de agora em diante) trazido por essa escola chegaram num contexto sócio histórico-cultural de muitas mudanças. Segundo Machado e Guimarães (2009, p. 24), na primeira metade da década de 1990, tínhamos um quadro com as seguintes características: movimento de reconstrução do país; reformas neoliberais em curso; mobilização de pesquisadores para intervenção na escola pública; problemas a serem resolvidos na teoria e na prática sobre o ensino de leitura e produção; difusão maior da teoria vygotskiana sobre ensino-aprendizagem; difusão maior das ideias bakhtinianas sobre linguagem, desenvolvimento maior da Linguística Textual e da Análise do Discurso; no campo educacional, especificamente no ensino de línguas, a convivência de várias teorias isoladas, sem um quadro unificador e coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas. Inclusive, as autoras reconhecem alguns problemas na elaboração dos PCN (como, por exemplo, sobre questões de autoria), e deixam claro que a “proposta de se focar o ensino de língua materna nos gêneros de textos surgiu por influência direta das ideias desenvolvidas pelo grupo de Genebra, particularmente por Schneuwly e Dolz, embora Bakhtin seja o único citado como fonte inspiradora” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p.27-28).

Como dissemos anteriormente, os autores mais expressivos dessa abordagem foram Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean- Paul Bronckart, cujos trabalhos são baseados em teorias de Bakhtin e de Vygotsky. De Bakhtin, segundo Ramires (2005, p. 59), “pode-se dizer que Schneuwly adotou a noção da tripla dimensão constitutiva de um gênero, ou seja, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo”. De Vygotsky, a influência mais marcante nos trabalhos desenvolvidos por esse grupo é expressa pela preocupação com o desenvolvimento da linguagem. Assim, o autor demonstra preocupação com a “transformação profunda que se realiza com a entrada da criança na escola, ocasionada pelo contato com os conceitos de gênero primário e secundário” (RAMIRES, op.cit. 2005, p. 60). Surge a chamada “postura sócio-histórica vygotskiana, em que o foco passou a ser o lugar do outro e a linguagem concebida como interação no processo de construção do sujeito” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 30). Isso significa que o outro tem um papel fundamental no processo de formação do sujeito e que a linguagem é responsável por intermediar a interação e a influência de um sujeito em relação ao outro. Dolz e Schneuwly explicitam o enfoque dado às práticas da linguagem e à sua relação com o gênero na perspectiva interacionista, quando, segundo eles, essa mediação (práticas de linguagem-interação social) gera o princípio que funda o conjunto de seus enfoques: “o trabalho escolar, no domínio da produção da



linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não”. (SCHNEUWL; DOLZ, 2004, p. 51).

A partir dessa afirmação, fica claro o interesse desses autores em relação ao trabalho com gêneros textuais no âmbito de sala de aula, visto que o trabalho com a linguagem é, de qualquer forma, mediado por eles. Assim, uma das características principais das correntes teóricas dessa escola é o fato de se voltar para a questão do ensino de língua materna. Na concepção de Cristóvão e Nascimento, a divulgação de pesquisas feitas sobre a leitura e a produção de textos na abordagem do ISD, a partir de seus resultados, “pode contribuir para o deslocamento de foco, da cognição individual para a interação social - cerne da noção de gênero textual que se deseja ver aplicada” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 29). Isto é, pode-se chegar ao trabalho com texto em sua função essencial: a valorização do social em detrimento ao individual, como, muitas é considerada a relação do indivíduo com o texto.

Para Machado e Cristóvão (2009, p. 125), o interacionismo sociodiscursivo assume e defende cinco princípios básicos: a) as ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condições humanas; b) todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nas diferentes construções sociais existentes em uma determinada sociedade; c) o desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir; d) os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do *mesmo* desenvolvimento humano; e) a linguagem desempenha um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro dos quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos. Cristóvão e Nascimento (2008, p. 30-31), defendem que,

no Interacionismo sócio-discursivo (ISD), assim como proposto por Bronckart, parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações da linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades.

De acordo com Nascimento (2009, p. 84), os conceitos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo, inclusive no quadro de formação de professores, constituem um referencial tanto teórico quanto metodológico “para ajudar os professores a refletirem sobre o seu agir na missão de propiciar desenvolvimento ao aluno pela apropriação de instrumentos que abram possibilidades para novos conhecimentos, saberes e possibilidades para as práticas sociais”. Sobre essa questão metodológica, Machado e Cristóvão (2009), reconhecem a necessidade de se elaborar materiais didáticos, que propiciem “a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com o nível das capacidades dos alunos”. Como toda questão relacionada ao ensino de línguas no Brasil, essa não é também uma questão fácil de resolver.

As autoras em referência continuam sua teoria apontando alguns problemas que podem surgir com essa teoria da transposição didática, como: a seleção dos conteúdos a serem ensinados por levar em conta o conhecimento científico e as práticas de linguagem, o processo de autonomização de determinados objetos do conhecimento científico que quando transpostos para serem ensinados, ganham sentidos específicos, e outras significações diferentes da teoria global e da problemática científica. Outro problema em relação à transposição didática diz respeito à compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial devido aos vários sistemas

teóricos em concorrência. A partir da necessidade de superar esses problemas, é que foi criado o conceito de sequência didática (SD daqui em diante) que foi oficialmente assumido em 1996 nos programas oficiais para o ensino de línguas na França (Cf. MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009). Dentre as definições apresentadas dessa abordagem, podemos considerar a seguinte: trata-se de “um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final” (op.cit., p. 133). As autoras ressaltam também que não se tratava ainda de sequências baseadas em gêneros de textos, mas eram sequências abertas a diferentes objetos de conhecimento (op.cit.).

Além de ser uma tentativa de superar os problemas supracitados, o interesse por essa abordagem é justificado, segundo as autoras, pela SD permitir um trabalho global e integrado; porque considerar-se-ia tanto conteúdos de ensino fixados quanto os objetivos de aprendizagem específicos; a SD supriria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados; ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um calendário pré-fixado; ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros; ela propiciaria a motivação dos alunos por permitir explicitar os objetivos das atividades e do objetivo geral que as guia (op.cit.).

Contudo, não demorou para que se sentisse a necessidade da criação de sequências didáticas centradas no ensino de gêneros. Sob essa ótica, temos a seguinte definição do procedimento de sequência didática: “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Assim, “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008a, p. 214). Essa necessidade levou a criação de modelos didáticos, implicando na análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos (op.cit.): as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, a construção composicional dos gêneros, o seu estilo (as configurações específicas de unidade de linguagem), as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes, as características dos mecanismos de coesão nominal, verbal e de conexão, as características dos períodos e dos lexicais. Schneuwly & Dolz (2004), apresentam o que eles chamam de “estrutura base de uma sequência didática”: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos (no início deles, trabalham-se os problemas que aparecerem na primeira produção, em seguida, podem-se variar as atividades e exercícios, incluindo observações e análises de textos, e, no último módulo, é o momento de capitalizar as aquisições); e a produção final, para o aluno colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos.

Em resumo, nas palavras desses autores, “as sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.114). No entanto, os autores completam afirmando que essas abordagens sozinhas não dão conta do trabalho de ensino de língua em sua totalidade, havendo a necessidade de apoiar-se em conhecimentos outros, uma vez que as abordagens são complementares (op.cit.).

Também, vale destacar que conforme coloca Cristóvão e Nascimento, a contribuição do ISD vai além do desenvolvimento de capacidades de linguagem, podendo também “contribuir para o desenvolvimento sobre as coerções e sobre os construtos sociais, o que implica o despertar da consciência prática partindo de situações concretas” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2008, p. 35). Ou seja, de acordo com essa concepção, o ISD contribui para desenvolver nos nossos alunos a capacidade discursiva, o que significa também, desenvolver a capacidade reflexiva e crítica dos alunos.

#### 4. A Escola Norte-americana – a concepção da nova retórica

Outra importante perspectiva do estudo dos gêneros textuais é representada pela *Escola Norte-americana* representada principalmente por Carolyn Miller, Swales e Bazerman. Carolyn Miller (1984 e 1994, apud Ramires, 2005), por exemplo, considera que,

numa perspectiva de articulação entre os processos sociais e os usos da linguagem, propõem mostrar como compreensão de gêneros pode ajudar no modo como enfrentamos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos, e como modelos hierárquicos de comunicação podem ajudar a esclarecer a natureza e a estrutura de determinada ação retórica. A partir dessa premissa, o conceito de gênero passa a ser entendido como ação social, no sentido de que se representa ação, deve envolver situação e motivação, porque ações humanas, simbólicas ou de outro tipo, são interpretadas somente num contexto de situação e pela atribuição de motivações.

Assim, surgiu a nova retórica, “conhecida como um movimento com preocupações pedagógicas acerca do ensino de composição argumentativa” (CARVALHO, 2005, p. 130). Segundo a mesma autora, vêm à frente, nessa perspectiva, as noções de *propósito e de contexto* (op.cit., grifos da autora). Miller, por exemplo, define o gênero como ação social, considerando, também, a situação do contexto social e cultural. Além disso, utiliza o termo “situação retórica” em vez de “situação”, que segundo Carvalho (2005, p. 133), isso se deve ao fato da autora perceber “que os propósitos dos usuários são componentes essenciais da situação”. Assim, a motivação dos participantes do discurso de quererem realizar algo, precisa ser considerada, como também, os efeitos por eles desejados.

Carvalho (2005, p. 135) chama a atenção para o fato de Swales (1990) e Berkenkotter e Huckin (1995), avaliarem como “extremamente positivo o distanciamento que Miller toma das noções mais tradicionais de gênero, aquelas que classificam textos com base em seu conteúdo e forma apenas ou as que desconsideram as práticas retóricas do dia-a-dia”.

Entretanto, segundo Araújo (2000, p. 188),

é o estudo de Swales que tem influenciado estudiosos e professores de Inglês para Fins Acadêmicos, que veem na aplicação da teoria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar os estudantes a produzirem e compreenderem melhor os seus textos como também os de outros autores.

A contribuição de Swales (1990), que também se insere na escola norte-americana dos gêneros, diz respeito, principalmente, à discussão acerca do propósito comunicativo, já que para ele, gênero é “uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Tais propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva<sup>1</sup>” (SWALES, 1990, p. 58). O que Swales denomina como “comunidades discursivas” surge e se mantém relativamente estável em torno dos propósitos e necessidades comunicativas de seus integrantes. Ou seja, não são grupos comuns de fala, mas indivíduos que “dominam e utilizam, por exemplo, convenções peculiares de gênero que são desconhecidas aos estranhos. O uso de tais convenções marca a filiação dos membros particulares a uma dada comunidade discursiva”. Isso significa que cada

<sup>1</sup> Todas as traduções apresentadas aqui são de responsabilidade da autora. Eis o que diz o texto original: A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community (SWALES, 1990, p. 58).



grupo domina um tipo de gênero específico. Swales (1990) considera que, os gêneros, além de apresentarem um propósito comunicativo específico, também são marcados por padrões de similaridade quanto à estrutura, o estilo, o conteúdo e a audiência pretendida. Uma vez preenchidas essas expectativas, a comunidade discursiva reconhecerá um dado exemplar de gênero em sua prototipicidade. Ou seja, os gêneros têm sua função comunicativa, mas a forma, o estilo, o destinatário, dentre outros, também determinam o tipo de gênero. Com relação ao propósito comunicativo, Bhatia (1993), cuja teoria é bem próxima de Swales, relaciona-o com a noção de subgênero. Para o autor, um mesmo gênero poderá abrigar subgêneros, e como exemplo, ele cita o artigo de pesquisa, podendo enfatizar uma visão panorâmica, fazer uma revisão de literatura ou situar o estado atual daquela área de pesquisa.

Bhatia (1993) demonstra muito bem a extensão dos gêneros quando sugere sete passos para sua análise: 1) Situar o texto-gênero em um contexto situacional, que examina as experiências e o conhecimento de mundo de alguém; 2) Pesquisar a literatura existente, quando inclui estudos de análises linguísticas do gênero, ou estuda sobre interações, histórias, crenças da comunidade acadêmica que usa o gênero em questão; 3) Refinar a análise situacional/contextual, quando, por exemplo, define o escritor do texto, a audiência, seu relacionamento e suas metas; 4) Selecionar o *corpus*, que inclui definir o gênero e subgênero baseado nos propósitos comunicativos, e também decidir critérios para uma seleção adequada do *corpus* de acordo com um propósito específico; 5) Estudar o contexto institucional, que inclui o sistema e/ou metodologia, no qual o gênero é usado e as regras e convenções que governam o uso da linguagem em ambientes institucionais; 6) Níveis de análise linguística que se subdividem em: a) análise dos traços lexicais gramaticais (análise quantitativa/frequência); b) análise do padrão textual ou textualização (a maneira que os membros da comunidade particular determinam valores a vários aspectos de uso da língua); c) interpretação estrutural do gênero (aspectos cognitivos de organização da linguagem); 7) Informação do especialista em análise do gênero.

Em resumo, podemos destacar as contribuições de Swales em três aspectos: primeiro, a preocupação com o texto que permeia toda a obra do autor. Swales entende o texto como imbricado no contexto retórico e social; segundo, deve-se ressaltar a abrangência da aplicabilidade de sua teoria que, em princípio, se destina a aplicações no ambiente acadêmico e profissional tanto na pesquisa como no ensino, mas que vai além desses contextos; e terceiro, a criação do modelo CARS (Create a research space) que se caracteriza pela regularidade dos movimentos retóricos, com a força e a flexibilidade suficientes para ser aplicado nos mais variados contextos (BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009). Swales aplica a sua visão de gênero discursivo “à descrição do uso da linguagem em termos de ‘rhetorical moves’ (movimentos retóricos) e seus componentes ‘steps’ (estágios) como unidades de análise do texto” vistas como unidades de informação que caracterizam o conteúdo e a organização retórica do gênero (ARAÚJO, 2000, p. 189).

Ainda fazendo parte dessa escola, podemos mencionar os trabalhos de Bazerman sobre gêneros e propósitos sociais. Bazerman (2006, p. 31), em seus estudos recentes sobre gêneros e interação, por exemplo, afirma que,

a definição de gênero como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança do modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Bazerman (2005, 2006), também trabalha na mesma perspectiva de gênero como ação social, considerando as recorrências de forma e de conteúdo originadas das situações recorrentes que, segundo Carvalho (2005, p. 135), “está estreitamente atrelada aos usuários do

gênero, à proporção que só os envolvidos têm como interpretar certas situações, e as respostas a elas, como recorrentes e dali extrair semelhanças significativas e distintivas para constituir um tipo”. Bazerman denominou essas características recorrentes de “tipificação” e assume a concepção de que temos textos altamente tipificados que criam fatos sociais e que afetam não somente a forma do texto, mas a forma de vida das pessoas (Cf. BAZERMAN, 2005, 2006). Dentre as contribuições desse autor, está a discussão acerca dos *atos de fala*, em que o autor adota a divisão de Austin e de John Searl que os engloba em três níveis: o que foi literalmente dito (*ato locucionário*); o ato pretendido (*ato ilocucionário*); e o efeito real, as reações subsequentes (*o efeito perlocucionário*). O autor considera que essa análise pode ser aplicada, por exemplo, a textos escritos, no entanto, com menos possibilidades de reparo imediato (BAZERMAN, 2005). Por esse motivo é que o autor sugere que ajamos da forma mais típica possível com nossos textos, de maneira que eles possam ser reconhecidos facilmente e que possamos realizar nossos atos em determinados contextos.

Outra contribuição importante trazida por Bazerman diz respeito à ideia do *conjunto de gêneros* que ele define como “coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”. Assim, cada instituição, cada contexto social elabora seu *sistema de gêneros* que “compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos” (BAZERMAN, 2005, p.32-33, todos os grifos do autor). Na sala de aula, por exemplo, temos um sistema de gêneros que através de um *frame*, organiza o trabalho, o objetivo e as realizações. O sistema de gêneros, por sua vez, acaba se tornando parte de um *sistema de atividades*.

Vale ressaltar que, o foco da concepção de Bazerman é na tipificação dos gêneros, mas isso não tira o caráter funcional da linguagem e nem distancia os gêneros das atividades sociais. Pelo contrário, o autor associa essa tipificação a esses aspectos (sociais e funcionais), ao afirmar que são “as características de fácil reconhecimento que sinalizam a espécie de texto que são. E, frequentemente, essas características estão intimamente relacionadas com as funções principais ou atividades realizadas pelo gênero” (BAZERMAN, p. 2005, p.38). Dessa forma, somos orientados a pensar no gênero seguindo determinadas características que têm uma razão funcional e social de ser.

Vemos, então, que o caráter interativo e a proposta sócio-comunicativa do gênero são defendidos não só pelos estudos de Bazerman, mas por todos os estudos mais recentes sobre gêneros textuais (BATHIA, 1993; MILLER, 1984 citada por RAMIRES, 2005; SWALES, 1990 etc.). E, apesar de serem muitas e diferentes as perspectivas em que esses autores definem e abordam os gêneros textuais, vale observar que, como ressalta Araújo (2000, p.187), “estas definições têm um ponto em comum: gênero textual é visto como ação social, que enfatiza as situações sociais recorrentes, práticas da vida cotidiana e seu uso para atingir propósitos retóricos particulares”. Esse é um dos aspectos que tem feito a diferença nos atuais estudos acerca dos gêneros textuais, pois, a consciência desse fato por parte de professores e de alunos pode ser considerado o ponto de partida para um ensino de texto que comece a ser visto pelo seu sentido mais amplo, o que, provavelmente, pode contribuir para atingir o nível de competência textual tão almejado pelos estudos de textos atuais.

## 5. Considerações finais

A partir da realização desse trabalho, notamos que as teorias aqui apresentadas podem até diferir em relação ao foco que cada uma dá ao gênero no ensino aprendizagem de línguas, como por exemplo: a concepção bakhtiniana que ampliou o conceito de gênero a partir da divisão entre gêneros primários e secundários, mesmo que a preocupação inicial não tenha sido com o ensino; o ISD que se preocupa com o desenvolvimento humano através da

linguagem e com a importância do outro na mediação do ensino; a Escola Norte-Americana, cujo foco está no gênero como ação social para Miller, no propósito comunicativo para Swales e na tipificação sem esquecer a funcionalidade para Bazerman. No entanto, percebemos que o caráter interativo e a proposta sócio-comunicativa do gênero são pontos comuns desses estudos, e é um dos aspectos que tem caracterizado a abrangência dos gêneros textuais no ensino.

Assim sendo, percebemos que a consciência, por parte de alunos e de professores, em torno dos gêneros como ações sociais recorrentes no cotidiano, e usados para atingir propósitos particulares, pode ser considerada o ponto de partida para um ensino de texto que comece a ser visto pelo seu sentido mais amplo, o que, provavelmente, poderá contribuir para atingir o nível de competência textual tão almejado pelos estudos de textos atuais.

## Referências

- ARAÚJO, A.D. Análise de Gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: **Aspectos da Linguística Aplicada**. Mailce. B.M. Fortkamp & Leda M.B. Tomitch (orgs) Florianópolis: Insular, 2000. pp.185-200.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. DIONÍSIO, Ângela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.) – São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, Ângela Paiva. HOFFNAGEL, Judith Chambliss Hoffnagel (Org.) – São Paulo: Cortez, 2005
- BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B. ARAÚJO, J.C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In.: **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade), p.17-32.
- BHATIA, V.K. Approach to genre analysis. **Analysing Genre: Language use in professional settings**. London: Longman, 1993 pp. 13-41.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Pérciles Cunha.- São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e uma sugestão de adequação. In.: **Gêneros: teorias, métodos, debates**.
- MEURER, J. BONINI, A., D. MOTA-ROTH (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.131-149.
- CRISTÓVÃO.V.L.L.; NASCIMENTO.E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: I-KARWOSK, ACIR MARIO; GAYDECZKA, BEATRIZ. BRITO; KARIM. SIEBENEICHER (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008, p. 29-45.
- MACHADO, A.R.; GUIMARÃES, A.M de M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: **Linguagem e educação: o ensino aprendizagem de gêneros textuais**. Lília Santos Abreu Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, (orgs.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p.17-42.
- MACHADO, A.R.; CRISTÓVÃO.V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: **Linguagem E educação: o ensino aprendizagem de gêneros textuais**. Lília Santos Abreu Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão, (orgs.). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009, p. 123-151.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. p. 146-225.

- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: I-KARWOSK, ACIR MARIO; GAYDECZKA, BEATRIZ. BRITO; KARIM. SIEBENEICHER (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008b, p. 15-28.
- MILLER, C.R. **Genre as social action**. Quarterly Journal of Speech: 1984, p.151-167.
- NASCIMENTO. E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: **Gêneros textuais; da didática das línguas aos objetos de ensino**. NASCIMENTO.E.L. (Org.). São Carlos – SP: 2009, p.51-90.
- RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações- Linguística e Teoria Literária**. V.18, n.2, 2005, p. 39-68.
- RODRIGUES. R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In.: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. MEURER, j. BONINI. A., D. MOTA-ROTH (org.) – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.152-183.
- SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2004, 278 p.
- SWALES.J.M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.