

TEORIAS DE GÊNEROS HOJE: PONTOS DE CONVERGÊNCIA

Francisco Eduardo VIEIRA

Universidade Estadual da Paraíba

RESUMO: Este artigo busca sistematizar os aspectos teórico-analíticos que caracterizam as teorias de gêneros mais produtivas em nosso solo acadêmico, focalizando, especialmente, seus pontos consensuais e possibilitadores da “síntese brasileira de gêneros” (BAWARSHI & REIFF, 2010). A sistematização parte da proposta taxionômica de Bhatia (2004) – Escola Norte-americana, Escola de Sidney e Escola Britânica –, acrescentando um quarto enquadre teórico, o da Escola de Genebra. Argumenta-se no sentido de que, na base dessas quatro escolas de gêneros, a despeito das diferenças de objetivos, categorias e métodos, reside a ideia de que os gêneros refletem e coordenam modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim representam maneiras valiosas de se investigar como os textos funcionam em diversos contextos e como os estudantes podem aprender a agir significativamente em tais contextos. Palavras-chave: Teorias de gêneros. Escolas de gêneros. Gêneros do discurso.

GENRES THEORIES TODAY: CONVERGING POINTS

Abstract: This paper aims at systematizing the theoretical-analytical aspects that characterize the most productive genre theories in our academic grounds, focusing, mainly, on its consensual points, which have allowed the so-called “Brazilian synthesis of genre” (BAWARSHI & REIFF, 2010). The systematizing departs from Bhatia’s taxonomic proposal (2004) – *North American School, Sidney School, British School* – and adds to it a fourth theoretical frame, the one of the *Geneva School*. It is argued that, on the basis of these four schools of genres, and despite the differences in their objectives, categories and methods, the remaining idea is that genres reflect and coordinate social manners of knowing the world and of acting in it, and, thus, they represent valuable ways of investigating how texts work in several contexts, as well as how students can learn to act meaningfully in such contexts.

Keywords: Genre theories. Genre schools. Discourse genres.

TEORÍAS DE GÉNERO HOY: PUNTOS DE CONVERGENCIA

Resumen: este artículo busca sistematizar los aspectos teóricos y analíticos que caracterizan las teorías de géneros más productivas en el área académica, enfatizando, especialmente, sus puntos consensuales y posibilitadores de la “síntesis brasileña de géneros” (BAWARSHI & REIFF, 2010). La sistematización parte de la propuesta taxonómica de Bhatia (2004) – *Escuela*

Norteamericana, *Escuela de Sídney* y *Escuela Británica* –, añadiendo una cuarta delimitación teórica, que es la de la *Escuela de Ginebra*. Discutiese en el sentido de que, en la base de estas cuatro escuelas de géneros, aunque hayan diferencias de objetivos, categorías y métodos, reside la idea de que los géneros reflejan y coordinan modos sociales de conocer y actuar en el mundo, y así representan maneras valiosas de se investigar como los textos funcionan en diversos contextos y como los estudiantes pueden aprender a actuar significativamente en tales contextos.

Palabras clave: Teorías de géneros. Escuelas de géneros. Géneros del discurso.

PRIMEIRAS PALAVRAS

Já é lugar comum falar que as teorias do gênero estão na ordem do dia de pesquisadores de variadas áreas de conhecimento, como a linguística, a crítica literária, a sociologia, a retórica, a pedagogia, as ciências cognitivas, entre outras. No Brasil, em particular, grande atenção tem sido dada a essas teorias principalmente a partir dos anos 1990, pelo menos em parte devido à publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), que, desde então, passaram a ser referenciais de ensino de língua materna no país. Baseando-se fundamentalmente na noção de gênero apresentada no ensaio *Os gêneros do discurso* (1952-1953), de Mikhail Bakhtin, tal documento defende que os gêneros devem ser objeto de ensino de língua portuguesa, destacando a importância de considerar suas características na leitura e na produção de textos orais e escritos:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

É notória a ênfase que os PCN dão às características formais dos gêneros (“textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”), no que diz respeito a sua didatização. Entretanto, as teorias de gêneros, em linhas gerais, evidenciam sobretudo o caráter social e funcional destes em detrimento das suas peculiaridades estruturais, temáticas

e estilísticas. Parafraseando Marcuschi (2008), distinções entre gêneros são predominantemente funcionais, e não linguísticas, e dessa espécie de “bom senso teórico” partilha boa parte das teorias de gêneros em voga no mundo ocidental contemporâneo, independentemente de preocupações didáticas.

O fato de os PCN se valerem da noção de gênero discursivo de Bakhtin (1997), para fundamentarem teoricamente a mudança de paradigma no ensino de português que defendem, talvez possa explicar a popularidade do ensaio bakhtiniano sobre gêneros no Brasil e a conseqüente e ingênua ideia de que todos estudos de gêneros, em termos teóricos, analíticos ou pedagógicos, filiam-se aos escritos do pensador soviético. Na verdade, nas últimas décadas, surgiram muitas pesquisas sobre gêneros textuais feitas a partir de diferentes teorias ou de articulações de campos teóricos diferentes, e tais desdobramentos permanecem na agenda de pesquisadores nacionais e internacionais.

Desse modo, o presente artigo tenta sistematizar os aspectos teórico-analíticos que caracterizam as teorias de gêneros mais produtivas em nosso solo acadêmico, focalizando, especialmente, seus pontos consensuais e possibilitadores, no dizer de Bawarshi & Reiff (2010), da “síntese brasileira de gêneros” [*Brazilian genre synthesis*], que se caracteriza pela busca de compatibilidades em diferentes tradições teórico-analíticas, a fim de dar conta de múltiplas demandas de pesquisa e ensino. Nesse sentido, caminharemos procurando perceber a existência de uma base comum, de pontos de diálogo entre as diferentes teorias de gêneros. Acreditamos que essas várias abordagens teóricas, ainda que lancem mão de conceitos-chave específicos a cada uma, aproximam-se em aspectos cruciais. É o que veremos a partir de agora.

1. ESTUDOS DE GÊNEROS E ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS

A observação sistemática dos gêneros no Ocidente iniciou-se nas reflexões de Platão (427-347 a.C.) e se desenvolveu no interior da filosofia grega. A expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários. Aristóteles (384-322 a.C.), por exemplo, distinguiu entre a epopeia, a tragédia e a comédia. É claro que, atualmente, a noção já não mais se vincula apenas à literatura, e, como já frisado aqui, são várias as abordagens teóricas, as quais vêm se firmando na seara acadêmica desde os anos 1960.

A esse respeito, no seu livro *Worlds of written discourse: a genre-based view*, Bhatia (2004) divide o histórico e o desenvolvimento dos estudos de gêneros em três grandes momentos: a) textualização de recursos léxico-gramaticais, que compreenderia os anos 1960 e 1970; b) organização do discurso, que residiria em torno dos anos 1980 e 1990; e c) contextualização do discurso, que equivaleria aos anos 2000 até os dias atuais.

No primeiro momento, vinculado aos primórdios da linguística textual, o foco das análises era a superfície linguística dos gêneros. Não se fazia uma análise **do** gênero, mas uma análise dos recursos léxico-gramaticais (referenciação, por exemplo) **no** gênero. No segundo momento, o olhar se voltou para as regularidades da estrutura organizacional do gênero, por vezes centrando-se em aspectos lexicais a ele relacionados. No terceiro (e atual) momento, o contexto social ganha proeminência na teoria e análise, e aspectos externos da construção do gênero (propósitos, participantes etc.) se destacam na elucubração teórica sobre o fenômeno.

Com esse cenário atual, empreender uma classificação das teorias de gêneros não tem sido tarefa fácil, ainda que diversos autores tentem agrupar certas propostas teóricas a partir de seus fundamentos mais marcantes. Alguns maximizam as diferenças existentes entre as correntes, como Marcuschi (2008), por exemplo, que indica sete perspectivas teóricas de análise de gêneros, em curso internacionalmente: i) perspectiva sócio-histórica e dialógica (Bakhtin); ii) perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter); iii) perspectiva sistêmico-funcional (Halliday); iv) perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de língua (Swales, Bhatia); v) perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly); vi) perspectiva de análise crítica (Fairclough, Kress); e vii) perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural (Miller, Bazerman, Freedman). Marcuschi (2008) ainda nos previne sobre a precariedade e maleabilidade desses enquadres, que não representariam todas as possibilidades teóricas existentes no momento. Nesse sentido, frisa que critérios mais finos de classificação poderiam dar outros resultados, que talvez pudessem melhor refletir a complexidade dessa empreitada taxionômica.

Em contrapartida, outros autores minimizam as diferenças das teorias e concentram-se nos seus pontos em comum e mais salientes. É o que fazem, por exemplo, Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005), pesquisadores que agrupam os trabalhos sobre gêneros em três grandes

conjuntos: abordagens sociossemióticas, abordagens sociorretóricas e abordagens sociodiscursivas. Vemos aqui o prefixo ‘sócio’ recorrer na nomeação dos três enquadres, em função deles, em alguma medida, se aterem mais ao caráter social do gênero que ao estrutural, já que se situam no terceiro momento apontado por Bhatia (2004), o da “contextualização do discurso”.

A propósito, esse último autor também distingue três grandes escolas de gêneros, mas, ao contrário dos enquadres de Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005), concentra-se no Ocidente anglófono. Destarte, Bhatia (2004) divisa a *Escola Norte-americana*, inspirada na nova retórica¹, cujos principais representantes são Miller, Bazerman, Berkenkotter e Huckin²; a *Escola de Sidney* (Austrália), baseada na abordagem da linguística sistêmico-funcional de Halliday e representada por Martin, Paltridge, Christie e Rothery; e a *Escola Britânica*, que, embora de natureza sociorretórica, aparece em Bhatia (2004) desvinculada da Escola Norte-americana, por trabalhar no domínio do Inglês para Fins Específicos (*English for Specific Purposes* – ESP) e voltar-se para o ensino de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais. Swales e o próprio Bhatia seriam os representantes dessa Escola Britânica.

Para os objetivos deste ensaio, partiremos dessa proposta taxionômica de Bhatia (2004) – Escola Norte-americana, Escola de Sidney e Escola Britânica –, acrescentando um quarto enquadre teórico, o da *Escola de Genebra* (Suíça), o que grosso modo equivale à “perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna”, mencionada em Marcuschi (2008), ou às “abordagens sociodiscursivas”, apresentadas em Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005). Ainda que o forte da Escola de Genebra não resida no campo teórico, mas no de uma metodologia para o ensino de gêneros pautada fundamentalmente na perspectiva de Bakhtin (1997), é inegável sua importância no cenário brasileiro de estudos de gêneros, como mostramos no início deste ensaio. Não considerá-la, portanto, mascararia o que muito se faz por aqui, principalmente em se tratando de uma pedagogia de gêneros.

¹ É válido lembrar que a Nova Retórica em si não é a teoria de gêneros da Escola Americana, mas o sustentáculo conceitual dessa teoria.

² Dentre esses quatro representantes da Escola Norte-americana, os trabalhos de Carolyn Miller e Charles Bazerman são mais evidentes no Brasil, muito por causa de projetos em comum com o departamento de Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Passemos então a síntese das configurações teórico-metodológicas dessas quatro “escolas de gêneros”, tentando entrever os pontos de convergência entre elas.

2. SUMARIZANDO E APROXIMANDO AS ESCOLAS DE GÊNEROS

Como já dito, a *Escola de Sidney* utiliza os aportes da teoria sistêmico-funcional de Halliday no tratamento dos gêneros. Em suas principais preocupações está incluído o ensino de língua inglesa em diferentes contextos. A esse respeito, Bawarshi & Reiff (2010) afirmam que a abordagem de Sidney surgiu em resposta ao currículo nacional para alunos do ensino fundamental e médio. Seus representantes maiores são, dentre outros, Ruqayia Hasan, John Martin, Brian Paltridge, Gunther Kress, Joan Rothery e Eija Ventola.

De acordo com Motta-Roth & Heberle (2005), a concepção hallidayana de discurso postula que o contexto da situação (o que Halliday chama de “registro”) compreende tudo aquilo que é relevante para a interação e se define por três variáveis: *campo* (a natureza da prática social), *relação* (a natureza da conexão entre os participantes) e *modo* (a natureza do meio de transmissão da mensagem). Essas três variáveis do contexto são realizadas através das seguintes metafunções da linguagem: *ideacional* (conteúdo), *interpessoal* (interações sociais entre sujeitos) e *textual* (estrutura). Segundo Bawarshi & Reiff (2010), o contexto de situação é frequentemente recorrente como *tipo de situação*, um conjunto de relações semióticas e semânticas tipificadas que constituem um cenário de pessoas, ações e eventos a partir dos quais as coisas que são ditas derivam seu sentido. À medida que se tornam convencionalizados, esses tipos de situação especificam as configurações linguísticas (padrões semânticos e configurações léxico-gramaticais) que o falante normalmente irá realizar, o que inclui o gênero e o registro.

Nesse sentido, os valores que associamos às variáveis do contexto da situação determinam os padrões macroestruturais dos textos – inclusive o gênero –, que acaba sendo definido como um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos (MARTIN, 1992; VIAN JR. & LIMA-LOPES, 2005), e posteriormente como “processos sociais

graduais e guiados por objetivos, através dos quais os sujeitos sociais vivem suas vidas em uma dada cultura”³ (MARTIN, 1997, p. 43 *apud* BAWARSHI & REIFF, 2010).

Por exemplo, numa ‘defesa de tese de doutorado’, observamos que há elementos comuns às defesas, independentemente de serem de áreas do conhecimento distintas, o que significa que as defesas de tese devem possuir uma “estrutura potencial comum”, no dizer de Hasan (1994 *apud* MOTTA-ROTH & HEBERLE, 2005). Ao mesmo tempo, esses textos são realizados em situações distintas, mostrando que diferenças no relacionamento entre as pessoas (relações), no assunto tratado (campo) e na forma de expressão (modo), levarão a diferenças perceptíveis no gênero.

De acordo com Bawarshi & Reiff (2010), a metodologia de análise de gêneros na Escola de Sidney vai do contexto para os elementos da língua: parte da identificação do propósito social conforme representado nos elementos genéricos estruturais, passa para a análise do registro do texto (campo, relação e modo) e das metafunções da linguagem, e deságua nas microanálises de traços semânticos, léxico-gramaticais e fonológicos/grafológicos. Os autores mostram que, no âmbito pedagógico, a metodologia de ensino reside no que é chamado de “ciclo de ensino-aprendizagem”, processo que compreende os seguintes estágios: *modelagem*, em que os estudantes entram em contato com textos representativos de um dado gênero e refletem sobre contexto cultural e situacional, propósitos sociais e relação entre estrutura e funções; *negociação conjunta do texto*, em que pesquisas, tomadas de nota, esquemas são realizadas em conjunto com o professor e seguidas da produção do gênero; e *construção independente do texto*, em que cada aluno produzirá de forma independente uma versão do gênero, ainda que trocando ideias com o professor e os colegas. Pontos positivos do ciclo de ensino-aprendizagem de gêneros são mostrar para os alunos a relação entre estrutura linguística e função social, além de proporcionar flexibilidade na escolha dos gêneros a serem trabalhados no interior do círculo.

Em suma, estudos de gêneros pautados na perspectiva sistêmico-funcionalista têm como foco o modo como a estrutura linguística se interrelaciona com o contexto e a função social, de modo que estes realizem aquela e vice-versa. Talvez possamos dizer que a

³ Citação recorrente e importante nos trabalhos da Escola de Sidney.

abordagem de gêneros dessa escola tende a um formalismo não encorajado pelas outras, uma vez que se concentra na organização do gênero, embora não ignore aspectos sociais. É verdade que pode soar contraditória a ideia de uma abordagem exclusivamente formal do gênero, pois o próprio conceito de gênero transcende a imanência da forma. Todavia, de certo modo, são simpáticos a esse ponto de vista Bawarshi & Reiff (2010), para os quais, na Escola de Sidney, haveria um alto grau de formalismo no que tange à pedagogia dos gêneros, a partir do momento em que modelos de gêneros são usados para ensinar os alunos a escrever textos de acordo com uma estrutura *a priori*, promovendo uma pedagogia de transmissão acrítica e linear no estágio de modelagem e pondo em segundo plano a evidência de que os gêneros não possuem padrões estruturais e linguísticos estáticos.

Por seu turno, a *Escola Britânica* de gêneros, também conhecida como área do Inglês para Fins Específicos – ESP (BAWARSHI & REIFF, 2010), em que se enquadram as pesquisas de Swales e Bhatia, é voltada para os gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais, em particular para o estudo e ensino de variedades especializadas do inglês.

De acordo com Hemais & Biasi-Rodrigues (2005), a noção de gênero proposta por Swales é eclética, resultado do entrelaçamento de tradições de vários campos de estudo, como os estudos retóricos, os estudos de folclore, a teoria literária e a linguística. Para Swales (1990), o gênero não pode ser visto como uma fórmula textual, o que, como dissemos anteriormente, vai ao encontro da perspectiva da Escola de Sidney, que defende que a forma só se sustenta como recurso para atingir determinados fins ou funções específicas. Em particular, para Swales (1990), o gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Nesse ponto, também podemos estabelecer relações de proximidade entre a recorrência de propósitos comunicativos na identificação do gênero na Escola Britânica e a noção de recorrência de tipo/contexto de situação expressa como um dos fundamentos do conceito de gênero na Escola de Sidney.

Em linhas gerais, as grandes contribuições de Swales residem na formulação de três conceitos-chave e interrelacionados: *gênero*, *propósito comunicativo* e *comunidade discursiva*, este último definido como rede sociorretórica que se forma a fim de atuar em favor de um conjunto de objetivos comuns, os quais se tornam base para propósitos comunicativos que são realizados a partir dos gêneros (SWALES, 2004). Importante observarmos que o propósito

comunicativo não deve ser tomado sob a ótica da produção ou “recepção” do gênero. O propósito liga-se à convenção social de como aquele gênero funciona, para que ele serve na sociedade, e não a intenções psicológicas do falante/escritor, por exemplo. Propósitos também não são os objetivos da comunidade; para cumprir tais objetivos, os participantes de uma comunidade podem se valer de uma série de gêneros, utilizando diferentes propósitos. Em suma, o propósito comunicativo reside no gênero, e não nos interlocutores, pois só podemos realizar determinados propósitos por meio de determinados gêneros.

Ainda sobre a noção de propósito comunicativo, outro esclarecimento fundamental, dessa vez sugerido por Bhatia (2009), é que tal conceito ora pode ser identificado em um nível realmente alto de generalização (um único propósito comunicativo), ora pode ser limitado a um nível bem específico (vários propósitos comunicativos). Dependendo do nível de generalização e do detalhamento em que o propósito comunicativo é especificado, pode-se chegar à identificação de um gênero e diferentes subgêneros, ou de vários gêneros em particular. Assim, o analista de gêneros pode focar tanto as semelhanças como as diferenças entre os vários gêneros de uma colônia de gêneros, variando de níveis mais baixos a níveis mais altos de generalidade.

Por sua vez, Askehave & Swales (2009) afirmam que o propósito comunicativo não pode, por si mesmo, ajudar os analistas a decidirem indiscutivelmente quais dentre diferentes textos pertencem a um determinado gênero, pois o que é imediatamente manifesto ao analista não é o propósito, e sim a forma e o conteúdo. Os autores, portanto, em consonância com a teoria sistêmico-funcional, que se apoia na existência e na disposição de elementos estruturais obrigatórios para essa classificação, defendem o abandono do propósito comunicativo como método imediato de classificar os discursos em gêneros, devendo o analista considerar tal conceito como um valioso resultado final da análise. Dito de outra forma, o propósito comunicativo deixa de ser o ponto de partida da análise, e passa a ser seu ponto de chegada e validação.

Outra grande contribuição de Swales para os estudos dos gêneros vem pelo viés metodológico: trata-se de seu *modelo CARS (Create a Research Space)*, modelo de análise de organização retórica do gênero, que descreve os movimentos ou unidades retóricas do gênero (movimentos obrigatórios) e seus respectivos passos ou subunidades retóricas (movimentos

opcionais). O modelo CARS é aplicado largamente em estudos acadêmicos ao redor do mundo, inclusive no Brasil, como em Bezerra (2006), tese que esclarece, à luz da análise de gêneros de linha swalesiana, aspectos da constituição e identificação dos gêneros introdutórios em livros acadêmicos.

Ainda que parta de modelos, o processo de análise de gêneros em ESP não é linear, mas, como na Escola de Sidney, tende a partir do contexto para o texto, sendo que o contexto fornece o conhecimento do propósito comunicativo e da identificação dos gêneros pelos membros da comunidade discursiva. Ou seja, primeiro identifica-se o gênero dentro da comunidade discursiva e define-se (provisoriamente) o propósito comunicativo que ele deve realizar; em seguida, estuda-se a organização do gênero: os movimentos retóricos e os aspectos textuais e linguísticos que os realizam. Transpor para a pedagogia do ensino de gêneros essa metodologia de análise de ambas as escolas, que navega do macro ao micro, da cultura à língua, ainda que a partir de instrumentos analíticos e teóricos diferentes, move pesquisadores brasileiros no tocante a propostas didáticas de ensino de gêneros, o que resulta em mais um ponto convergente que deságua naquilo que Bawarshi & Reiff (2010) chama de “síntese brasileira de gêneros”.

Em pesquisas mais recentes, Swales (2004) vem tentando ver os gêneros não como objetos singulares e separáveis, mas como partes de uma complexa “rede de gêneros”⁴, o que instaura não apenas novos pontos de vista, mas também inevitáveis encruzilhadas na lida com a teoria, a análise e o ensino de gêneros. Ancorado no dialogismo bakhtiniano (e aproximando, por conseguinte, à base teórica da escola de Genebra), o autor chega a afirmar que um gênero vem de outros gêneros, isto é, um novo gênero é sempre a transformação de um gênero anterior ou de diversos gêneros anteriores, por inversão, deslocamento, combinação. Assim, uma rede de gêneros vem a ser a totalidade de gêneros que circulam num determinado setor, num dado momento sincrônico, embora, na realidade, haja pouca estabilidade e maior fluidez, isto é, mudanças relativas aos gêneros ocorrendo a toda hora e lugar. Nesse trabalho, o autor permanece no universo dos gêneros de pesquisa acadêmica, compreendendo-os na sua relação com certas tendências contemporâneas das sociedades mais desenvolvidas, como a

⁴ Alguns autores costumam usar o termo *sistema de gêneros* para se referir ao que Swales (2004) chama de *rede de gêneros*; todavia, Swales prefere o termo “rede”, uma vez que “sistema” sugere que tudo se encaixa num sistema perfeitamente compreendido, o que está longe de ser verdade. Para Swales, a realidade dos gêneros é tão complexa, que não se pode falar em sistema.

mercantilização do ensino superior e a disseminação tecnológica. Swales (2004) também chama atenção para o aumento da “generificação” [*generification*] de nossa vida acadêmica e administrativa, imersa numa cultura tomada por gêneros, o que torna ainda mais complexa a investigação e apropriação das relações entre gêneros. Daí haver a necessidade de uma abordagem do fenômeno que não se restrinja a um gênero singular, mas que o apreenda em suas múltiplas e diferentes relações e conexões, que o considere no interior das redes de gêneros das quais faz parte.

Diante disso, Swales (2004) aponta para a relevância de algumas categorias no tratamento teórico e analítico dos gêneros, dentre as quais destacamos as noções de *cadeia de gêneros*, que consiste na ordenação cronológica incontornável entre gêneros; *gêneros oclusos*, ou seja, gêneros que pertencem a uma determinada cadeia de gêneros, mas que não estão ao alcance de todos os participantes da cadeia ou de estranhos a ela; e *conjunto de gêneros*, parte da rede total de gêneros à qual um indivíduo ou uma classe se engaja, consumindo-os e/ou produzindo-os como práticas ocupacionais ou institucionais cotidianas.

Em última instância, considerar tais conceitos questiona o valor de se pesquisar um único gênero em um trabalho acadêmico, uma vez que qualquer gênero sempre dialogará com outros em seus contextos de produção/circulação. A rigor, desconsiderar na análise de gêneros as inter-relações que o gênero analisado estabelece com outros, se por um lado se adéqua a uma abordagem pedagógica do conceito, o afasta do mundo real. Por outro lado, pensar uma pedagogia de gêneros considerando toda a complexidade que envolve o fenômeno provavelmente inviabilizaria o trabalho em sala de aula. Eis uma implicação pedagógica advinda desses conceitos da Escola Britânica de gêneros que causa desconforto e suscita reflexões a respeito. Reflexões dessa ordem, inclusive, são propostas não só pelos representantes dessa escola, mas estão no centro das preocupações de outros teóricos de gêneros, como os representantes da Escola Norte-americana de Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), próximo foco de nossa discussão.

Já dissemos que os trabalhos da *Escola Norte-americana*, conhecidos no Brasil sobretudo pelos trabalhos de Miller e Bazerman, mantêm pontos de contato com os das escolas precedentemente comentadas, em particular com a Escola Britânica, a ponto de Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005) os reunirem num único enquadre, o das abordagens

sociorretóricas. Talvez isso se explique porque a influência da nova retórica norte-americana traz para a abordagem dos gêneros na Escola Britânica as noções de propósito e contexto, ambas fundamentais para as pesquisas em ESP. Nesse sentido, o olhar da Escola Norte-americana é lançado para o texto como instância cujo objetivo é atingir determinado propósito em certa situação social, em vez de se prestar atenção exclusiva ao texto como artefato linguístico em si, o que também, vale dizer, coaduna com a perspectiva sistêmico-funcional de análise de gêneros.

O conceito de gênero desenvolvido por Miller (1994) tem como noções-chaves as de *recorrência* e *ação retórica*. Para a autora, gênero é ação retórica tipificada, que funciona como resposta a situações retóricas recorrentes e definidas socialmente. Miller usa o termo “situação retórica” por perceber que os propósitos dos usuários são componentes essenciais da situação. Nessa linha, quando interpretamos situações novas como sendo similares ou análogas a outras, criamos um “tipo” ao produzirmos uma resposta retórica a tal situação, que passa a fazer parte de nosso conhecimento, para que seja aplicado a novas situações. Por exemplo, uma vez que alguém se familiariza com cartas comerciais de reclamação como um tipo de resposta a circunstâncias particulares, pode começar a identificar uma determinada situação como uma ocasião que exige uma carta de reclamação. Assim, aprender um gênero não equivale a aprender um conjunto de padrões formais para atingir determinados objetivos, e sim aprender que objetivos podemos ter numa dada sociedade; ou seja, os gêneros são *formas de inserção sociocultural*.

Também partilham dessa perspectiva de ação retórica tipificada os escritos de Bazerman (2006, 2009). Para o autor, os textos se encontram encaixados em atividades sociais estruturadas e dependem de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social. Desse modo, os gêneros seriam formas padronizadas, típicas e facilmente reconhecíveis de se realizar textos. Se percebemos que certo gênero textual funciona bem numa situação e pode ser compreendido de uma certa maneira, quando nos encontrarmos numa situação familiar a tendência é usá-lo. Esse processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, é chamado de “tipificação” (cf. BAZERMAN, 2009).

Talvez possamos afirmar que as noções basilares de recorrência e tipificação, fundamentais ao conceito de gênero nos estudos norte-americanos, estão presentes, em certa medida, no cerne do desenvolvimento das ideias da Escola de Sidney e da Escola Britânica. Nesta última, a noção de recorrência pode ser vislumbrada na noção, presente em Swales (1990), de propósitos comunicativos recorrentes, como apresentamos anteriormente. Já na Escola de Sidney, o conceito de recorrência aparece quando é tomada a ideia de tipos/contextos de situação específicos, os quais, quando convencionalizados, especificam as configurações linguísticas, inclusive a forma composicional do gênero. Por sua vez, também nessa última escola, pode-se entrever a noção de tipificação no conceito de “estrutura potencial comum”, de Hasan, pois, segundo os partidários dessa ideia, a convencionalização de contextos de situação implica em possibilidades estruturais típicas, vetores dialéticos para pensar o gênero teórica, analítica e didaticamente.

Diante dessas semelhanças, os estudiosos norte-americanos, na mesma linha de pensamento dos australianos e britânicos, afirmam que o ensino de gêneros não pode ser visto somente como uma pedagogia formal, preocupada apenas com formas linguísticas. Tal perspectiva reduziria o ensino de gêneros ao ensino de uma disciplina abstrata, separada de seus usos, resultando na falta de motivação, interesse, atenção e compreensão dos alunos. A abordagem defendida pela Escola Norte-americana vê o gênero como um *meio de agência* e não pode ser ensinado divorciado de situações tipificadas de uso do gênero. Gêneros não são apenas formas, mas *frames* para a ação social, uma categoria que usamos para reconhecer e construir ações tipificadas dentro de situações tipificadas (BAZERMAN, 2009). Acreditamos que tal ideia, em seus fundamentos mais basilares, não contradiz as diretrizes teóricas e pedagógicas das outras duas escolas de gêneros.

Em trabalhos recentes dos pesquisadores da Escola Norte-americana, emergem alguns conceitos-chave para os estudos retóricos dos gêneros, tais como apreensão, sistemas de gêneros, conjuntos de gêneros e sistemas de atividades (cf. BAZERMAN, 2009; BAWARSHI & REIFF, 2010). Importante retomarmos sinteticamente alguns desses pontos porque, de sua compreensão, surgem fortes implicações e desafios para a pesquisa e pedagogia de gêneros.

A primeira noção é a de *apreensão*. Tem a ver com o modo complexo como os gêneros se relacionam e se ligam uns aos outros em sistemas de atividades. Mais precisamente,

consiste na habilidade de saber como negociar os gêneros e como aplicar e transformar as estratégias (regras) desses gêneros em práticas textuais. Conhecer um gênero é saber apreendê-lo em um sistema de relações. A essa ideia se liga o par *sistema de gêneros* e *conjunto de gêneros*. Segundo Bawarshi & Reiff (2010), essas duas noções apontam para as ações que os gêneros, atuando em interação dinâmica uns com os outros, permitem que os indivíduos realizem ao longo do tempo, em diferentes contextos de atividade. A diferença entre ambas reside numa relação de pertinência: os conjuntos de gêneros são constelações mais delimitadas, que possibilitam que determinados grupos de indivíduos realizem determinadas ações em um sistema de gêneros. Percebe-se que tais conceitos otimizam a reflexão sobre as relações entre gêneros em seus múltiplos contextos de uso, pois, assim como os gêneros não existem isoladamente, os conjuntos e sistemas de gêneros também não. Por fim, resta-nos a noção de *sistema de atividades*, que, ainda de acordo com Bawarshi & Reiff (2010), consiste em qualquer interação humana contínua, direcionada para objetivos, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas. Desse modo, todo sistema de atividades é constituído por sujeitos, recursos mediacionais e objetos/motivos (o foco da ação), que interagem para produzir resultados. Essa interação apoia-se: em regras e normas que restringem (inter)ações dentro do sistema; na comunidade de práticas; e na divisão de tarefas, poder e status. Vários conjuntos de gêneros interagem em um sistema de atividades, o qual, por seu turno, interage com outros sistemas a partir de determinado(s) gênero(s) de um conjunto, configurando um grande sistema de atividades.

De tudo isso, concluímos que, no campo da pesquisa ou do ensino, a literatura mais recente sobre gêneros costuma afirmar ser um equívoco olhar para o gênero do ponto de vista eminentemente formal (estrutural). Nesse sentido, os britânicos e norte-americanos se destacam dos australianos por considerarem também a relação dinâmica e complexa que um gênero estabelece com outros. Para essas duas vertentes teóricas, os gêneros não são objetos singulares e separáveis, mas partes de uma complexa rede de diversos gêneros. Por um lado, os britânicos do ESP desenvolvem alguns conceitos, tais como *cadeia de gêneros* e *rede de gêneros*, que ajudam a pensar os gêneros a partir de uma perspectiva mais etnográfica. Por outro lado, os norte-americanos dos estudos retóricos de gêneros parecem levar essa questão às últimas consequências, o que poria em xeque, inclusive, o ensino de gêneros. Afinal, como ensinar um processo amplamente habitual de cognição situada, que se adquire principalmente

pela socialização? Como fazer jus a sua complexidade sem a devida imersão na cultura em que ele funciona, sem considerar sua interação dinâmica com outros gêneros?

Para finalizar esta breve análise comparativa das escolas de gêneros, passemos à *Escola de Genebra*, a qual incorpora em suas pesquisas aportes de teorias enunciativas e discursivas. O pensamento bakhtiniano a respeito dos gêneros do discurso lhe dá o norte. É imperioso ser dito que, embora o trabalho do pensador soviético sofra de lacuna metodológica para a análise de gêneros e certa imprecisão conceitual, a importância da abertura conceitual que se operou por meio do texto de Bakhtin, escrito ainda na década de 1950, é inegável: a noção de gênero passou a ser concebida para além da tradição literária aristotélica, sendo pensada também a partir de práticas prosaicas de linguagem.

Bakhtin (1997) parte da relação entre esferas da atividade humana e modos de utilização da língua, estes variando ao sabor daquelas. Segundo ele, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos produzidos pelos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, devido ao seu conteúdo temático, ao seu estilo verbal e, sobretudo, à sua construção composicional. Assim, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso, cuja riqueza e variedade são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável.

Bakhtin não opera com classificações de gêneros, embora afirme haver dois grandes tipos: os primários (simples) e os secundários (complexos). Os *gêneros do discurso primário* (réplica do diálogo cotidiano, carta) constituem-se em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, do cotidiano e geralmente falada. Os *gêneros do discurso secundários* (romance, teatro, discurso científico) constituem-se em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários, os quais acabam por adquirirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Percebe-se que a divisão entre gêneros primários e secundários não se sustenta na modalidade da língua usada, mas na esfera a que se vincula o gênero.

Para Bakhtin (1997), utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, dos quais possuímos um rico repertório. Na prática, usamos esse repertório com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. Nesse sentido, os gêneros são incontornáveis no processo de comunicação verbal, sem os quais este não se daria. Por essa razão,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades dos gêneros que assinalam a variedade dos discursos em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Esse pensamento acabou por ser estendido para a pedagogia de línguas, daí a consequente relação que vêm sendo feita pela Escola de Genebra entre ensino de gêneros e inserção do indivíduo em práticas sociais de letramento e oralidade. Assim, no âmbito pedagógico, um dos pontos fortes do trabalho do grupo é a pesquisa no interior do chamado interacionismo sociodiscursivo, encabeçado por Jean-Paul Bronckart, tendo Vygotsky e Bakhtin como fontes de referência. Ressaltemos, nesse aspecto, o método de análise de textos do ISD, que parte do princípio de que textos socialmente considerados como pertencentes a determinado gênero apresentarão algumas características semelhantes, as quais são relevantes para o ensino desse gênero, possibilitando a construção de “modelos didáticos de gêneros” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Na obra desses autores, central é a metodologia utilizada para construir o que ficou conhecido como “ensino por sequências didáticas”, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, considerado um mega-instrumento para agir discursivamente. Nesse sentido, a escola de Genebra apresenta tanto preocupações quanto propostas que muito se assemelham à Escola de Sidney, pois esta última, como vimos, também se ergue centrada em atender às demandas da educação básica e oferece, como resultados de suas pesquisas, a proposta do “ciclo de ensino-aprendizagem de gêneros”.

Particularmente em Genebra, a preocupação dos autores centra-se, em essência, no que chamam de “gêneros orais formais públicos”, produzidos em situações públicas ritualizadas e com modelos de produção bem definidos, tais como sermão, debate televisivo, conferência, entrevista radiofônica, entre outros. Segundo Dolz & Schneuwly (2004), a

estrutura de base de uma sequência didática pode ser apresentada sobre o seguinte esquema: após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um texto inicial (avaliação diagnóstica), oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado, o que permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhes os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. Na produção final, que também serve de avaliação somativa, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Pensando numa pedagogia dos gêneros, esses autores propõem um agrupamento de gêneros, pautado nos seguintes critérios: i) a esfera social onde o gênero circula; ii) as capacidades linguísticas necessárias à produção e compreensão do gênero; iii) e a tipologia geral do gênero⁵. Diante disso, foram formulados cinco agrupamentos: gêneros da ordem do *narrar* (cultura literária ficcional: conto, romance), *relatar* (documentação e memorização das ações humanas: biografia, notícia), *argumentar* (discussão de problemas sociais controversos: carta do leitor), *expor* (transmissão e construção de saberes: seminário) e *prescrever* (instruções e prescrições: manual de instruções). Não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos, mas apenas determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento. Como no ciclo de ensino-aprendizagem de Sidney, uma das principais vantagens do agrupamento de gêneros de Genebra é a possibilidade de se fazer uma progressão curricular eficiente, por meio de um enfoque potencialmente espiral: gêneros de um mesmo agrupamento podem ser abordados diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Como se vê, há um grande volume de pesquisas sobre gêneros textuais feitas a partir de diferentes teorias ou de articulações de campos teóricos diferentes.

⁵ Merece destaque nessa escola os trabalhos sobre tipologias textuais, em particular os encabeçados por Jean-Michel Adam (cf. ADAM, 2009).

Na lida com esse fenômeno, portanto, ponto crucial é o cuidado com as terminologias e definições, processo fundamental para o desenvolvimento da própria pesquisa acadêmica e para a elaboração didática da noção de gêneros em documentos oficiais de ensino, livros didáticos etc.

Isso não significa que tais teorias não podem ser articuladas, sob o risco de incontornável contradição. Afinal, na base dessas quatro escolas de gêneros, com menor ou maior destaque, reside a ideia de que esses artefatos refletem e coordenam modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim representam maneiras valiosas de se investigar como os textos funcionam em diversos contextos e de como ensinar os alunos a agir significativamente em tais contextos.

Em todas as abordagens de gêneros, os procedimentos típicos de análise tendem a realizarem um caminho *top-down*, indo do contexto ao texto. Ousaremos aqui dizer que, nesse percurso, cada escola focaliza um determinado aspecto que envolve o gênero: a Escola Britânica centraria seus esforços na identificação do gênero, da comunidade discursiva e do(s) propósito(s) comunicativo(s); a Escola Norte-Americana revelaria preocupação com a descrição da organização retórica do gênero (ainda que a Escola Britânica também o faça); e a Escola de Sidney e a de Genebra lançariam maior luz sob os aspectos textuais e linguísticos (formais/estruturais), incidindo suas preocupações com a inserção do ensino de gêneros na educação básica. Por outro lado, também acreditamos que tais predisposições analíticas não significam que uma escola ignore os aspectos valorizados por outras.

Podemos dizer que os estudos brasileiros de gêneros compatibilizam essas e outras tradições (como as tradições filosóficas europeias e a Análise Crítica do Discurso, se considerarmos esta última a parte do enquadre sistêmico-funcional de Sidney). Segundo Araújo (2010), em estudo sobre a pesquisa de gêneros no Brasil, o foco das investigações brasileiras incide predominantemente na descrição de traços dos gêneros, mas 20% desses estudos utilizam alguma forma de abordagem etnográfica, pesquisa-ação ou estudo de caso a fim de chegar a contextos mais ricos. A síntese brasileira sugere, assim, que as tradições de gêneros sociológicas e retóricas não precisam ser incompatíveis com as tradições linguísticas e, quando interconectadas, podem oferecer uma rica visão do funcionamento dos gêneros e novas possibilidades pedagógicas em diversos níveis.

Bhatia (2009) nos aponta três aspectos convencionais que têm se destacado na literatura sobre gêneros: recorrência de situações retóricas; propósitos comunicativos compartilhados; e regularidades de organização estrutural. Salienta o autor que, seja qual for a abordagem, o denominador comum tem sido sempre os aspectos convencionalizados, institucionalizados e permissíveis (ao invés de aspectos criativos, inovadores e exploráveis) da construção dos gêneros, postura que deságua no espaço pedagógico.

Neste artigo, basicamente tentamos entrever esses três aspectos no interior de cada escola analisada. Por certo, deixamos margem a outras possibilidades de relações entre essas quatro abordagens dos gêneros, mas não menos certo é nosso desiderato de que tais relações venham a ser discutidas e apresentadas à comunidade acadêmica em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. Quadro teórico de uma tipologia sequencial. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 115-132.

ARAÚJO, A. D. Mapping Genre Research in Brazil: An Exploratory Study. In: BAZERMAN, C. et al. (Ed.). **Traditions of Writing Research**. New York: Routledge, 2010. p. 44-57.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 221-247.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy**. West Lafayette, Indiana: Parlor Press, 2010. 263 p.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006. 144 p.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 176 p.

BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 243 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de Concentração: Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BHATIA, V. K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 159-195.

____. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004. 248 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 106 p.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 320 p.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

MARTIN, J. R. **English Text: Systems and Structure**. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1992. 634 p.

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

MILLER, C. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994 [1984]. p. 23-42.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 12-28.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 260 p.

____. **Research genres: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 314 p.

VIAN JR., O.; LIMA-LOPES, R. E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 29-45.

Francisco Eduardo VIEIRA

Professor Adjunto de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba (DLCV/UFPB). Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Seus principais interesses acadêmicos residem nos estudos historiográficos sobre gramáticas do português, nas pesquisas sobre gramática e ensino, na análise e produção de materiais didáticos e na descrição morfossintática do português brasileiro. Organizou, em parceria com Carlos Alberto Faraco (UFPR), o livro "Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores" (Parábola Editorial, 2016).

Recebido em fevereiro/2016 - Aceito em julho/2016