

AS DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE OS GÊNEROS DO DISCURSO E AS RELAÇÕES INTER-GENÉRICAS

Eliane Feitoza Oliveira¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo promover uma discussão acerca das diferentes correntes teóricas que tomam os gêneros discursivos como objeto de análise e ensino. O foco da discussão não recai exatamente nos aspectos que diferenciam essas correntes teóricas, mas nos aspectos que as aproximam. Assim, neste trabalho, nos alinhamos a algumas abordagens de gênero, mais especificamente a abordagens que reconhecem e deixam mais evidentes o seu caráter social e responsivo, a fim de defender que, a título de ensino e para a promoção do letramento dos estudantes, os gêneros podem ser ensinados e analisados a partir das relações que mantêm entre si, e não como categorias isoladas, conforme asseveram Bezerra (2012) e Bhatia (2004).

PALAVRAS-CHAVES: gêneros do discurso; abordagens de gênero; relações inter-genéricas.

ABSTRACT: This article aims to promote a discussion about the different theoretical lines which take discourse genres as their analysis and teaching object. The discussion does not exactly focus on the aspects which distinguish such theoretical lines; rather, the focus is on the aspects which bring them closer to one another. Therefore, in this work, we have aligned ourselves to some genre approaches, more specifically to approaches recognizing and enhance their social and responsive character, in order to stand up for the fact that, by way of teaching and to promote literacy to students, genres can be taught and analyzed from the relationships they keep amongst themselves, not as isolated categories, as stated by Bezerra (2012) and Bhatia (2004).

KEY-WORDS: discourse genres; genre approaches; inter-genre relationships.

Introdução

Atualmente, o conceito de gênero é amplamente utilizado nas mais diferentes áreas do conhecimento e no contexto escolar, conforme afirmam Freedman e Medway (1994, p. 01), pois, segundo os autores, “a palavra gênero está na boca de todos, de pesquisadores e eruditos a pedagogos e professores”. Isso se deve ao fato de as práticas sociais, sejam elas do contexto escolar, científico, profissional etc., serem mediadas pela linguagem. Ou seja, para atuar nas esferas de atividade humana ou comunidades discursivas, as pessoas usam a língua para efetivar o processo de comunicação, de modo que “os gêneros discursivos são veículos de comunicação” (SWALES, 1990), que viabilizam esse processo comunicativo. Vale salientar que tanto Swales, como outros autores, comungam da ideia de que a comunicação verbal ocorre por meio de gêneros, conforme preconizou Bakhtin ([1953] 2003).

¹ Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR). E-mail: eliane.oliveira@unincor.edu.br.

Quando recorremos à origem da noção de gênero do discurso, é possível perceber que nem sempre esse conceito esteve atrelado aos estudos linguísticos ou serviu a fins pedagógicos para direcionar as estratégias da didática de línguas. O conceito de gênero esteve até o início do século XX relacionado aos estudos literários e remonta ao período clássico da Grécia Antiga. Marcuschi (2003) aponta que o uso do termo está relacionado a Platão, todavia, se consolidou com os estudos aristotélicos e com a arte retórica, pois, com Aristóteles, a arte retórica tinha por finalidade capacitar oradores e escritores a lançarem mão de diferentes gêneros que pudessem atender a diferentes propósitos e atingir públicos específicos. Em outras palavras, os gêneros eram definidos em função do “assunto, audiência, ponto de vista, propósito, sequência de ideias e os melhores recursos linguísticos para expressar essa ideia” (ARAÚJO, 1996, p. 22-23).

Desse modo, desde Platão e Aristóteles, até o início do século XX, o conceito de gênero pertenceu, basicamente, aos estudos literários, área que os dividiu em três categorias – lírico, épico e dramático –, que, por sua vez, admitem as seguintes subcategorias: soneto, ode, epopeia e tragédia. Para chegar a essa divisão e subdivisões foram consideradas as convenções textuais de forma e conteúdo (BEZERRA, 2006). Ou seja, essa abordagem de gênero, chamada por Bawarshi e Reiff (2013, p.29) de neoclássica, utiliza “um conjunto de categorias (ou taxonomias) teóricas e trans-históricas com o objetivo de classificar os textos literários”. Nesse sentido, os autores, citando Todorov (2000), ressaltam que essa abordagem apoia-se nessas categorias, ou tríade, apenas para classificar e descrever as relações existentes entre os textos literários, sem, no entanto, analisar como os gêneros surgem dos contextos reais de uso da linguagem.

Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013), a crítica feita a essa abordagem é relativa ao modo como ela universaliza o caráter ideológico do gênero, ao invés de concebê-lo

emergindo de exigências sócio-historicamente situada e respondendo a elas. Em termos de impacto sobre o ensino da escrita, tais atitudes em relação aos gêneros tem ajudado a autorizar a criação de taxonomias descontextualizadas que resultaram no uso de modos de escrita tais como “descrição”, “narração”, “persuasão” e “exposição”, ainda largamente ensinados. Esses modos artificiais isolam a forma do conteúdo e presumem que toda escrita (e processos cognitivos associados) pode ser classificada e explicada por meio de categorias universalmente aplicáveis (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 32).

Marcuschi (2008) aponta que, a partir do século XX até o início do século XXI, os estudos dos gêneros passam a ter novos enfoques e, por conseguinte, surgiram novos conceitos de gênero, em virtude do surgimento e desenvolvimento da Linguística, sendo que a

perspectiva bakhtiniana, denominada de perspectiva sócio-histórica e dialógica, deu início a uma tradição de estudos dos gêneros em diferentes correntes da Linguística e da Retórica. Neste artigo, as definições de gênero que nos interessam são aquelas que reconhecem e deixam mais evidentes o seu caráter social e responsivo, bem como as relações que os gêneros mantêm entre si.

Desse modo, não discutiremos as divergências entre as concepções de gêneros oriundas das diferentes correntes teóricas da Linguística e de pesquisas que tomam os gêneros como objeto de ensino e/ou análise, mas os aspectos que as aproximam. Para tal, inicialmente, faremos uma breve discussão sobre as especificidades das abordagens atuais de gênero, focalizando seus objetivos e pontos passíveis de crítica, bem como suas contribuições para a pesquisa e o ensino de gêneros. Em seguida, tecemos algumas considerações sobre os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), ressaltando como esta corrente teórica de estudos do gênero reconhecem a relação dinâmica entre os gêneros e os contextos e os entendem como ações retóricas e linguísticas situadas. Por fim, tecemos as considerações finais.

Abordagens Atuais de Gênero do Discurso

Embora Bakhtin tenha concebido a noção de gênero do discurso com a finalidade de demonstrar que os gêneros orientam o uso da linguagem em qualquer esfera da atividade humana – a partir da análise de romances – e não pensando no campo da didática de línguas, supõe-se que algumas correntes teóricas da Linguística e dos Estudos Retóricos do Gênero tenham partido de algumas de suas postulações, principalmente no que diz respeito ao caráter social e responsivo do gênero e do reconhecimento que os gêneros mantêm relações entre si, para elaborarem suas concepções do termo.

Na concepção bakhtiniana de gênero, o termo refere-se a um conjunto de práticas discursivas nas quais a linguagem é utilizada, na sua forma oral ou escrita, de diferentes maneiras, com diferentes funções, nas mais variadas situações sociais em que o indivíduo é convocado a agir e interagir por meio dela (BAKHTIN [1953] 2003). Desse modo, conforme aponta Miller (1984, p.156), cada situação social “pede respostas retóricas tipificadas”, ou seja, gêneros discursivos com características temáticas, composicionais e estilísticas específicas.

Segundo a ótica de Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004), o *tema* refere-se aos conteúdos ideologicamente em consonância que, por sua vez, ancoram-se em um sistema relativamente estável de significação, ou seja, em um gênero discursivo. No que diz respeito à *forma composicional*, ela pode ser entendida como traços compartilhados por textos que pertencem a um dado gênero do discurso – no caso da resenha, a obrigatoriedade de apresentar o objeto a ser resenhado logo no início do texto é um dos aspectos que caracteriza a estrutura composicional do gênero.

No que concerne ao *estilo*, Bakhtin ([1953] 2003, p. 265) o define como reflexo da individualidade do autor no momento da enunciação; individualidade essa que abarca desde as escolhas linguísticas até os traços de sua personalidade. Assim, a relação estilo e gênero discursivo revela-se naquilo que o teórico ([1953] 2003, p. 266) chama de “estilos funcionais”, definindo-os, entre outras coisas, como estilos de gêneros aplicados a determinada esfera da atividade humana, de modo a atender às especificidades e às necessidades comunicativas dessa esfera.

As abordagens mais atuais de gênero, embora apresentem definições que apresentam divergências entre si e com a concepção bakhtiniana, reconhecem as relativas regularidades que os gêneros possuem, no que diz respeito à forma e ao conteúdo, bem como reconhecem seu caráter responsivo e social. Entre essas abordagens figuram as escolas de tradição linguística, tais como a Linguística Sistêmico-Funcional (ESF), a Linguística de *corpus*, os Estudos de gênero para Fins Específicos (ESP) e os Estudos Retóricos de Gênero (ERG). Conforme apontam Bawarshi e Reiff (2013), essas abordagens contribuiram para o ensino de escrita, no entanto, algumas delas apresentam alguns pontos vulneráveis ou passíveis de crítica, no que se refere ao tratamento pedagógico dado aos gêneros.

A Linguística Sistêmico Funcional, no que diz respeito ao ciclo ensino e aprendizagem, aborda o gênero no sentido de tornar “visíveis para os estudantes os traços estruturais e linguísticos dos gêneros e mostra como esses traços estão ligados a funções sociais” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 53). Alguns teóricos da linguagem, conforme apontam Bawarshi e Reiff (2013), criticam essa abordagem pelos seguintes motivos: usam modelos de gênero e análise estrutural para ensinar os alunos a escrever bons textos; classificam os gêneros e, depois, os modelam para os estudantes como se já fossem conhecidos por eles, ou seja, abordam o gênero de forma acrítica no estágio de modelagem; não analisam como os gêneros colaboram para a reprodução da ideologia e do propósito

social, mas apenas fazem a análise do propósito do texto, bem como de sua estrutura, do registro e análise linguística. .

No que concerne à Linguística de *corpus*, conforme Bawarshi e Reiff (2013), contribuiu com a pesquisa e o ensino de gêneros e, principalmente, com os profissionais que trabalham com o ensino de inglês para fins específicos, ao evidenciar a mudança linguística e a natureza das tipologias textuais, pois os estudos desenvolvidos por essa corrente teórica permitem que professores e pesquisadores “identifiquem os traços mais e menos salientes de diferentes gêneros acadêmicos e profissionais, para que possam ensiná-los de forma mais realista” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 58).

Já a área de ESP, inaugurada nos anos de 1960, dedica-se ao estudo e ensino de variedades especializadas do inglês para falantes não nativos que estão inseridos em contextos acadêmicos e profissionais britânicos ou norte-americanos. As bases teóricas e metodológicas para a análise de gêneros foram introduzidas e estabelecidas na área de ESP por John Swales (1990), com a publicação do livro “*English in Academic and Research Settings*”. Nessa obra, o autor identifica as duas características chaves das abordagens de gênero em ESP: (a) o foco no inglês acadêmico e de pesquisa; (b) o uso da análise de gênero para fins aplicados (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Os primeiros estudos em ESP, segundo Bawarshi e Reiff (2013 citando Swales, 1990), aproximam-se da linguística de *corpus*, visto que, as primeiras abordagens de gênero em ESP procuravam identificar traços linguísticos recorrentes de determinado registro (linguagem científica, linguagem médica, entre outras), a fim de ensiná-los. Porém, a partir da década de 1960, as abordagens de gênero em ESP passam a focalizar variedades reais de gêneros usados nas disciplinas científicas. Nesse período, as análises também passaram a ser mais profundas, pois abrangiam, além dos traços linguísticos, os propósitos e efeitos comunicativos de variedades do inglês. Essa mudança denotava interesse em “avaliar os propósitos retóricos, revelar as estruturas da informação e explicar escolhas sintáticas e lexicais (SWALES, 1990, p.3).

Essas tendências em explicitar as características do gênero também aproximam os ESP e as abordagens em LSF, conforme asseveram Reiff e Bawarshi (2013). Os ESP e LSF compartilham da premissa de que os traços linguísticos dos gêneros estão ligados ao contexto e a função social. Nesse sentido, as duas abordagens, conforme as autoras, no que diz respeito às finalidades pedagógicas, pretendem tornar visíveis para estudantes menos favorecidos as

conexões entre a língua e a função social incorporadas pelos gêneros. Em outras palavras, as duas correntes acreditam que o ensino explícito dos gêneros possibilita a esses estudantes o acesso aos contextos pretendidos.

No que concerne à definição de gênero, as abordagens em ESP o definem em relação aos propósitos comunicativos, sendo que a definição proposta por Swales (1990) ressalta a interação entre comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero – conceitos que são caros para as abordagens dos ESP. Assim, Swales define o gênero apontando que

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58).

No interior dessa definição, é possível verificar que Swales situa os gêneros em contextos definidos, ou seja, em comunidades discursivas – “redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns” (SWALES, 1990, p. 9). Swales aponta seis aspectos que caracterizam uma comunidade discursiva, a saber:

- possui um conjunto consensual de objetivos públicos em comum;
- possui, para realizar e promover seus objetivos, espaços, tecnologias e gêneros, ou seja, mecanismos que possibilitam a intercomunicação entre seus membros;
- o uso desses mecanismos deve oportunizar a vinculação e a participação das pessoas na comunidade discursiva;
- a comunicação e a promoção das metas da comunidade deve se dar por meio de gêneros, sendo que os gêneros são reconhecidos e definidos pelos membros da comunidade;
- além dos gêneros, a comunidade possui léxico específico;
- possui membros capazes de transmitir aos novos membros o conhecimento sobre os objetivos partilhados e os propósitos comunicativos da comunidade.

Em suma, ao definir comunidade discursiva, Swales (1990), na verdade, refere-se àqueles que lidam com determinados gêneros e que, portanto, têm maior familiaridade com as convenções desses gêneros, de modo que é o domínio dos gêneros que faz com que uma

pessoa seja reconhecida como membro legítimo da comunidade. Assim, além de situar os gêneros em comunidades discursivas, Swales (1990) concebe o gênero como uma classe de eventos comunicativos.

Nessa concepção, fica claro que o teórico coloca o propósito comunicativo como o critério de maior relevância no reconhecimento dos gêneros, visto que ele motiva o uso da linguagem. Desse modo, o evento comunicativo pode ser entendido, da perspectiva do autor, como uma situação formada pelo discurso e pelos participantes do evento, ou seja, um evento comunicativo abrange “não somente o próprio discurso e seus participantes, mas também o papel que esse discurso desempenha e o ambiente de sua produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais” (SWALES, 1990, p. 46).

Para Swales, o propósito comunicativo fornece a lógica que está subjacente ao gênero, bem como contribui para a estruturação do discurso, influenciando a escolha de conteúdo e estilo. Em síntese, para o teórico, é o propósito comunicativo que determina a estrutura interna do gênero, define e restringe suas possibilidades linguísticas e retóricas, de modo que os demais traços, tais como forma, conteúdo, estilo, canal, vocabulário e terminologia, utilizados pelos membros da comunidade discursiva para nomear os gêneros, apesar de serem importantes, não exercem tanta influência sobre a construção do gênero quanto o propósito comunicativo.

Swales (1990), apesar de colocar o propósito comunicativo como algo preponderante para o reconhecimento e caracterização do gênero, também reconhece que sua identificação em um gênero pode não ser tão fácil, visto que há gêneros que são constituídos de diferentes propósitos, dado que torna a eficácia da ação sociorretórica do gênero problemática. Assim, revendo a relevância do propósito comunicativo para o reconhecimento do gênero, Swales (2004), em estudo posterior, aponta que o propósito comunicativo, visto de forma isolada, não é capaz de identificar o gênero e, devido a isso, propõe dois procedimentos de análise para identificá-lo, são eles: o procedimento textual e o procedimento contextual.

No procedimento textual, o autor orienta que sejam, primeiramente, levantados os constituintes do gênero, ou seja, a estrutura, o conteúdo, os aspectos textuais e linguísticos realizados pelos movimentos retóricos e o propósito comunicativo, a fim de que se chegue à definição do gênero. Após este levantamento, o autor orienta que se avalie o contexto no qual o gênero está inserido, a fim de que se possa confirmar ou redefinir seu propósito comunicativo. Já no procedimento contextual, parte-se do contexto para os constituintes do

gênero. Em outras palavras, Swales (2004) aponta que a análise seja orientada, primeiramente, pela identificação da comunidade discursiva, abrangendo seus valores, objetivos comuns, condições materiais, ritmos de trabalho, expectativas, repertórios de gêneros e normas de comportamento. Após a identificação do gênero na comunidade discursiva, redefine-se, caso seja necessário, o propósito comunicativo e faz-se a identificação de cada exemplar do gênero.

Esses procedimentos revelam uma preocupação do autor com o propósito comunicativo, no sentido de ser identificado, mesmo que provisoriamente, a partir de uma visão mais ampla que coloca o texto em seu contexto, ao invés de apenas enumerar os propósitos de um gênero. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), esses procedimentos de análise sugeridos por Swales, que parte da identificação do gênero em uma comunidade discursiva à análise dos movimentos retóricos e de como esses movimentos se realizam nele, trouxeram grandes contribuições para pesquisas que analisam gêneros disciplinares específicos. Além disso, esses procedimentos de análise também colaboraram com estudos que investigam gêneros oclusos (resumos, resenhas, cartas de submissão, pareceres), ou seja, gêneros que, nas palavras de Swales (2004), atuam nos bastidores da produção de outros gêneros. O autor, ao admitir o caráter interativo entre os gêneros, elaborou a noção de cadeias de gêneros, na qual um gênero necessariamente antecede outro, revelando que a competência genérica implica, entre outras coisas, o conhecimento sobre como os gêneros interagem uns com os outros.

Embora as abordagens em ESP tenham contribuído para o ensino da escrita e para evidenciar as relações dinâmica e intertextual entre os gêneros, algumas críticas foram feitas a essas abordagens. Segundo Bawarshi e Reiff (2013), as principais críticas feitas às abordagens em ESP dizem respeito ao fato do contexto social ser usado para compreender os propósitos comunicativos de gêneros especializados, ou seja, acadêmicos e profissionais, bem como suas convenções, que devem ser explicitadas aos estudantes, a fim de que eles acessem o discurso acadêmico.

Ainda conforme as autoras, este tipo de análise de gênero, que prioriza a explicitação das convenções de gênero contra o pano de fundo do contexto social, pode colaborar para que os estudantes apenas reconheçam e reproduzam os movimentos retóricos que realizam o gênero, sem, no entanto, adaptá-los e aplicá-los como resposta a outras situações e objetivos comunicativos. Em outras palavras, as abordagens em ESP são criticadas por não dar muita

atenção à perspectiva dos aprendizes e ao contexto dos quais emergem os gêneros acadêmicos e profissionais (BAWARSHI; REIFF, 2013).

Embora acreditamos serem legítimas as críticas feitas às abordagens em ESP, neste artigo, reconhecemos, tal como aponta Swales (1990), que alguns gêneros de uma dada comunidade discursiva exibem padrões de similaridades em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo, como é o caso da resenha e do artigo científico – gêneros que utilizam basicamente os mesmos recursos linguístico-discursivos para referenciar outros autores. Ou seja, esses dois gêneros utilizam movimentos retóricos similares, embora com propósitos distintos, que, no caso da resenha, servem ao propósito de fazer referência ao autor do texto resenhado, no sentido de demonstrar entendimento, por parte do resenhista, do que foi dito pelo autor do texto-fonte da resenha; e, no caso do artigo científico, para apresentar os pressupostos de autores que já trataram do tema do artigo científico e para dar legitimidade ao que é dito pelo autor do artigo.

Além disso, devido às relações que os gêneros mantêm entre si, é possível afirmar que a resenha pode funcionar como gênero ocluso que atua nos bastidores da escrita do artigo científico, visto que, para compor a seção teórica de um artigo científico, é comum que sejam feitas, no processo de pesquisa bibliográfica, resenhas de obras ou de artigos que tratam do mesmo tema que será tratado no artigo científico. Assim, por acreditarmos serem legítimas as críticas feitas às abordagens em ESP, achamos válido também salientar que

a efetiva participação numa comunidade discursiva exige mais do que a simples habilidade de observar convenções em gênero em sua relação com propósito comunicativos; exige a habilidade de saber por que os gêneros e os propósitos existem, de quem são os interesses a que servem e de quem são os que excluem, o que tornam possível e o que obscurecem (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 74).

Nesta pesquisa, consideramos, conforme assevera Pennycook (1997), que a análise e o ensino de gênero devem ter como uma de suas principais metas oportunizar aos estudantes acesso aos gêneros ditos de poder e, para tal, se faz necessário que tanto a análise quanto o ensino de gêneros caminhem para além da explicitação dos padrões e traços dos gêneros, e incorporem à análise e ao ensino as dimensões ideológicas, identitárias e as relações de poder que estão no bojo desses traços e padrões. Nesse sentido, julgamos válido ainda neste capítulo tecer algumas considerações sobre os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), que, bem como os ESP, reconhecem a relação dinâmica entre os gêneros e os contextos, os entendem como ações retóricas e linguísticas situadas, porém os compreende como constitutivos dos contextos

sociais (BAWARSHI; REIFF, 2013), de modo que o contexto, nesse sentido, não figura apenas como conhecimento de fundo para a compreensão dos gêneros.

A concepção de gênero para os Estudos Retóricos do Gênero

Considerando o que foi dito até aqui, é possível depreender que as abordagens, que se prendem a analisar e a ensinar os gêneros, embora com diferentes enfoques teóricos, comungam da ideia de que os gêneros são indissociáveis do contexto social. Desse modo, verificamos que os pesquisadores da área do ESP compreendem os gêneros como eventos comunicativos que estão situados em comunidades discursivas, de modo que o contexto fornece um “valioso conhecimento de fundo com respeito a propósitos comunicativos, membros da comunidade discursiva, nomenclatura de gêneros, ou ainda, sobre cadeia de gêneros e gêneros oclusos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 76). As abordagens em ERG julgam esses aspectos de extrema importância para a compreensão de gênero, no entanto, criticam as abordagens em ESP por analisarem os gêneros a partir de suas convenções estruturais e léxico-gramaticais, usando o contexto social para entender o funcionamento dos gêneros e seus propósitos comunicativos.

Com base nessa crítica, os ERG propõem que os gêneros sejam compreendidos “como conceitos sociológicos que corporificam modos textuais e sociais de conhecer, de ser e de interagir em contextos bem determinados” (BAWAHRSHI; REIFF, 2013, p. 76). Nesse sentido, os textos são analisados para compreender os contextos e as ações sociais, e não ao contrário. Para chegar a essa compreensão, os pesquisadores da área defendem que os textos sejam analisados a partir de uma perspectiva etnográfica, pois nas palavras de Reiff, citada por Bawarshi e Reiff (2013, p. 77),

fazer da análise de gêneros o ponto focal da investigação etnográfica [...] vincula as ações comunicativas a seus contextos e pode ilustrar para os estudantes como os padrões de comportamento linguístico e retórico [...] estão indissociavelmente relacionados a padrões de comportamento social.

Em outras palavras, os pesquisadores dos ERG advogam em favor de abordagens mais sociológicas dos gêneros, em detrimento de abordagens mais explícitas, sem, no entanto, dispensar as elaborações teóricas advindas de estudos que prezam mais pela análise dos traços textuais recorrentes dos gêneros, tendo como pano de fundo o contexto social, a fim de oportunizar o acesso dos estudantes aos contextos pretendidos.

Assim, no que concerne a definição de gênero, vimos que há definições que se complementam e, em alguns momentos, divergem entre si. Neste artigo, partimos da noção de gênero proposta por Bakhtin ([1953] 2003), visto que a noção expressa por ele deu base para a formulação de outros conceitos de gênero. Bakhtin, conforme explicitado anteriormente, concebe o gênero como enunciado que relaciona-se com a intenção do autor, o que permite que, dessa perspectiva, o gênero seja compreendido como uma ação da linguagem para a qual será direcionada uma resposta do interlocutor. Além disso, Bakhtin caracteriza os gêneros, apontando que eles apresentam uma relativa estabilidade, de modo que há gêneros mais padronizados e estereotipados, ao passo, que existem outros mais maleáveis, sendo que para utilizá-los de forma eficiente faz-se necessário que as pessoas os conheçam bem, no que diz respeito aos aspectos composicionais, estilísticos e temáticos (BAKHTIN, [1953] 2003). Em suma, o teórico define os gêneros como enunciados, constituídos de conteúdo temático (assunto), estilo verbal (constituído pela linguagem típica de cada gênero e subjetividade do escrevente) e construção composicional (organização do gênero).

Adotamos também a definição de Miller (1984; 2009), que integra os ERG, pois a autora também enfatiza o caráter social do gênero, seu caráter responsivo e sua relativa estabilidade, apontando que os gêneros são forma de ação social, de modo que o gênero é uma entidade instável, que “transforma-se, desenvolve-se e decai”, sendo que “o número de gêneros existente em uma sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade daquela sociedade (MILLER, 2009, p. 36). Com base nessas duas definições, é possível dizer que os gêneros discursivos emergem dos contextos sociais, bem como são modificados por eles, à medida que vão surgindo novas necessidades comunicativas e interacionais.

Miller (1984, p.159), dentro dos ERG, foi a precursora em pensar o gênero como ação social, quando definiu os gêneros como “ações retóricas tipificadas, baseadas em situações recorrentes”². Nessa definição de gênero, fica latente a ênfase que a autora dá a ideia de que

² O termo retórica, nessa concepção de gênero, é compreendido a partir dos estudos de Burke (1951), citado por Bawarshi e Reiff (2013), que faz uma distinção entre a velha retórica, cuja palavra-chave é “persuasão”, e a nova retórica, cuja palavra-chave é “identificação”. Para o autor (citado por BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 84) a retórica é uma forma de ação simbólica, que “permite que os seres humanos atuem na realidade social e também que construam, usando a linguagem simbolicamente para estabelecer identificação e induzir à cooperação. Ao mesmo tempo, a retórica também é contingente e dinâmica quando os usuários da língua rivalizam por identificações e as negociam (como identificam a si mesmos e aos outros contra como são identificados, como estabelecem e mudam as afiliações e assim por diante)”. Assim, os estudos retóricos de gênero refletem a revitalização da retórica clássica que resultou na nova retórica. As contribuições teórico-metodológicas dessa corrente teórica são decorrentes da preocupação com o ensino e aprendizagem de língua materna, no caso o

as ações estão baseadas em situações recorrentes, de modo que, antes de agir, o sujeito precisa interpretar, definir a situação na qual precisará dar uma resposta condizente a ela. Nesse sentido, Bawarshi e Reiff apontam que

é a nossa interpretação compartilhada de uma situação, através de tipificações disponíveis, como os gêneros, que a torna reconhecível como recorrente e lhe confere sentido e valor. As ações estão indissociavelmente ligadas e baseadas em interpretações. Portanto, definir os gêneros como ações retóricas significa reconhecê-los como formas de interpretação social que tornam possíveis certas ações (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 94).

Com base no apontamento acima, é possível dizer que os gêneros compreendidos como ações tipificadas nos permitem, além de agir, em situações retóricas recorrentes, entendidas por Miller (1984) como construtos sociais, interpretá-las, a fim de responder a elas de forma adequada. Assim, o modo como interpretamos, definimos e agimos depende do modo como reconhecemos as demandas das situações retóricas recorrentes, sendo que esse reconhecimento, na voz de Miller, é aprendido socialmente. Em outras palavras, a habilidade de interpretar, definir e responder às exigências de situações recorrentes parte, em primeira instância, do nosso conhecimento prévio sobre as práticas sociais e, bem como aponta Bawarshi e Reiff (2013, p. 95), “da forma como chegamos a acordos compartilhados sobre o que uma situação exige, o que ela significa e como devemos agir nela”.

Trazendo essas considerações para o contexto acadêmico/universitário, compreendemos as aulas, as solicitações dos professores, que são feitas nas aulas, os eventos de letramento, tais como seminários, palestras etc., também como situações retóricas recorrentes, na quais os estudantes precisam agir, lançando mão de gêneros orais e escritos típicos dessa esfera. No entanto, antes que a ação ocorra, se faz necessário que eles interpretem o ambiente – permeado de crenças, valores, ideologia, relações de poder, como qualquer outra comunidade discursiva –, definindo e determinando a situação ou situações com base nos conhecimentos prévios que possuem e que foram adquiridos socialmente.

Esses conhecimentos devem ser relacionados às novas experiências, de modo que elas vão tornando-se familiares através do reconhecimento de similaridades entre os conhecimentos prévios e a nova experiência, sendo que essas similaridades se constituem como um tipo. Bakhtin/Volochinov ([1929] 2004) enfatiza que quando fala/escreve ou

inglês para fins específicos, de modo que vêm sendo adaptadas para o estudo de gêneros em contextos acadêmicos e profissionais, em diversos países, entre eles, o Brasil, a partir dos estudos de Motta-Roth.

lê/ouve, o indivíduo ativa seu conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem para agir nas esferas sociais. Todavia, quando os conhecimentos prévios ou tipificações já existentes não dão conta de uma nova situação, um novo tipo é formado, sendo que “é através do processo de tipificação que criamos recorrência, analogias e similaridades” (MILLER, 2009, p. 31).

Para Miller (1984), os gêneros servem de chave para auxiliar os estudantes a compreender e participar das ações das comunidades discursivas, visto que são os gêneros que fazem a mediação entre situações e ações. Dessa perspectiva, fica claro que as comunidades discursivas, dentre elas, a universidade e os cursos que a constituem, são permeadas pelas práticas de letramento, sendo que não há como realizar ações sem que a linguagem esteja no centro delas e é nesse sentido que, conforme Miller, os gêneros nos auxiliam a reconhecer as situações como recorrentes e fornecem as estratégias retóricas típicas que lançamos mão para agir nessas situações. Desse modo, a autora assevera que os gêneros não devem ser definidos apenas pela fusão entre forma, substância, visto que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização” (MILLER, 2009, p.22).

As contribuições da noção de gênero proposta por Miller (1984, p.151) colocam em evidência que “compreender os gêneros socialmente”, e não como entidades isoladas, “pode nos ajudar a explicar como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos certos textos”, visto que eles, em suas manifestações orais ou escritas, orientam nossas práticas sociais cotidianas e nos ensinam sobre como agir nas comunidades discursivas as quais acessamos ou pretendemos acessar.

Bazerman (2005; 2006; 2007; 2011), dialogando com as postulações de Miller (1984), define o gênero como uma construção psicossocial que emerge historicamente e faz parte de processos de atividades socialmente organizadas. O gênero concebido assim envolve o entendimento de que o sujeito o aciona para reconhecer e construir ações tipificadas em situações retóricas recorrentes. Dessa perspectiva, a título de compreensão do gênero, deve-se observar também o contexto sócio-histórico e o sujeito cognitivo, visto que é com base nesses dois elementos que os sentidos são identificados, moldados, localizados e recebidos (BAZERMAN, 2005), pois os

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que

formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar [sic] (BAZERMAN, 2006, p. 23).

A partir dessa noção de gênero, é possível dizer que o ensino e a análise dos gêneros não devem se preocupar apenas com a forma, mas também com a vida que está ao redor do texto. Desse modo, Bazerman (2007) destaca que o ensino da escrita também seja situado como ação social, na qual o professor motive o estudante a moldar e criar o sentido do texto, visto que

a educação letrada precisa atender não somente às habilidades formais de codificar e decodificar textos, mas também aos processos individualizados da construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significados e vida. (BAZERMAN, 2007, p. 196).

As considerações de Miller (1984; 2009) e Bazerman (2005; 2006; 2007) colaboram para que os gêneros sejam analisados e ensinados não como uma estrutura formal, convencional e fixa, mas como o resultado, retoricamente visível, de práticas sociais ou como formas retóricas típicas das quais as pessoas lançam mão para agir em situações recorrentes, de modo que essa ação ancora-se em conhecimentos prévios. Dessa perspectiva teórica, as regularidades formais que podem ser observadas nos gêneros são respostas a uma situação retórica, pois nas palavras de Bazerman (2006, p. 29)

o gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero [...] percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes.

Assim, no que concerne ao conceito de gênero, entendemos os gêneros como ações sociais, ou seja, modos tipificados de agir em situações recorrentes, que materializam uma classe de eventos; compartilham propósitos comunicativos; possuem traços específicos prototípicos; apresentam lógica inata e determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva da qual emergem. (SWALES, 1990; BAZERMAN 2005; 2006; 2007; MILLER 1984; 2009).

As inter-relações genéricas

Bezerra (2012) aponta que, embora muitas pesquisas ainda se concentrem no estudo de gêneros específicos, analisando-os de forma isolada, nos últimos anos, têm surgido pesquisas que os abordam de uma forma mais realista, ou seja, a partir de suas inter-relações, visto que, na voz do autor, é assim que os gêneros se apresentam em diferentes domínios discursivos. Como vimos, as relações dinâmicas entre os gêneros é reconhecida por Swales (1990; 1996) e por outros estudiosos que integram os ERG.

Esse reconhecimento faz com que nos remetamos às postulações de Bakhtin ([1953] 2003), no que concerne às complexas relações que os gêneros primários mantêm com os gêneros secundários. Bakhtin distingue os gêneros primários – chamados de gêneros simples, constituídos das formas de comunicação verbal que emergem de situações cotidianas ou dos discursos da oralidade – dos gêneros secundários, tidos como mais complexos. Nas palavras do autor, os gêneros secundários absorvem e transformam os gêneros primários, e aparecem em circunstância de comunicação cultural mais complexa, tais como no romance, no discurso científico etc.

Além da transmutação entre os gêneros, Bakhtin trata os gêneros a partir de suas relações dialógicas, nas quais um gênero, em dada esfera da atividade humana, serve ao propósito de responder a outro gênero. Dessa perspectiva, verifica-se que Bakhtin, ao se dedicar ao estudo do gênero literário romance, não aborda os gêneros como entidades estanques, e sim a partir de suas inter-relações. Assim, é válido dizer que, da perspectiva do teórico, o enunciado, unidade comunicativo-discursiva, relaciona-se dialogicamente com outros enunciados, e, tendo em vista que os gêneros constituem enunciados tipificados, eles também respondem a outros gêneros e “adquirem sentido na interação com eles”, conforme explicam Bawarshi e Reiff (2013, p. 110).

Essa visão de gênero influenciou os ERG e ESP. Nesse sentido, verifica-se na literatura existente que outros estudiosos, bem como Swales (2004), que analisou gêneros acadêmicos, também se dedicaram a analisar as constelações de gêneros; dentre eles, podemos citar o trabalho de Bezerra (2006), que analisou os gêneros acadêmicos introdutórios, Bhatia (2004), que dedicou-se ao estudo dos gêneros promocionais, Araújo (2006), que analisou os gêneros digitais, focalizando os *chats*.

No caso de Bhatia (2004), ele nomeia as inter-relações genéricas como colônia de gêneros, de modo que o autor conceitua o termo a partir das duas funções que pode desempenhar, pois a ideia de colônia de gênero permite que a identificação e a descrição dos

gêneros se deem de modo versátil, bem como propicia o estabelecimento de relações recíprocas entre eles, em níveis diferentes; possibilita relacionar os gêneros identificados e descritos com os contextos sócio-comunicativos dos quais emergem. No que concerne à compreensão de colônia de gênero, Bhatia (2004, p. 58) a compreende como “um agrupamento de gêneros intimamente relacionados”, que, apesar de compartilhar propósitos comunicativos em comum, apresentam diferenças no que concerne ao contexto de uso, à filiação disciplinar – visto que no processo de ensino e aprendizagem são inseridos textos de vários domínios disciplinares –, às restrições determinadas pelos membros da comunidade discursiva, etc. Ainda para o autor, no bojo dessa noção, está a ideia de colonização, visto que “a invasão da integridade de um gênero por outro gênero ou convenção genérica” acarreta na criação de formas híbridas (BHATIA, 2004, p. 58), ou seja, Bhatia reconhece que alguns gêneros incorporam características formais de outros gêneros.

Já Bazerman (2005, p. 31), não utiliza a mesma nomenclatura de Bhatia, pois usa o termo conjunto de gêneros, definindo-o como “a coleção de tipos de texto que alguém, em um determinado papel, provavelmente produzirá”. Na perspectiva do autor, quando fazemos o levantamento dos gêneros, os quais uma pessoa usa no âmbito profissional ou acadêmico, estamos, na verdade, identificando o funcionamento parcial deles, visto que esse conceito proposto por Bazerman apresenta um foco no indivíduo e no contexto no qual ele está inserido. Bezerra (2012) mostra que essa definição de Bazerman apresenta limitações; dentre elas, cita o fato do conceito dar conta apenas da produção dos gêneros, e não da recepção, visto que em um ambiente acadêmico os alunos tanto produzem quanto leem textos, de modo que, abordar apenas as produções dos alunos daria conta de parte da realidade deles, segundo o autor.

Swales (1996) aponta para a natureza interativa dos gêneros ao chamar a atenção, no artigo *Occluded Genres in the Academic*, para a importância da análise de gêneros que nomeia de oclusos (resumo, pareceres, cartas para submissão de trabalhos, etc.), a fim de demonstrar como esses gêneros atuam nos bastidores da produção de artigos de pesquisa e auxiliar alunos pós-graduandos não falantes do inglês a acessar e participar da comunidade acadêmica. Em um estudo posterior, mais precisamente na obra *Research genres: explorations and applications*, o autor (2004) aborda as relações entre os gêneros que pertencem a um mesmo grupo, a partir de um estudo etnográfico em diferentes departamentos da Universidade de Michigan, nos quais investigou como as pessoas compreendem as

relações entre os gêneros que têm de lidar, no sentido da produção e recepção, com base no conceito de constelação de gêneros.

O autor denominou os diferentes tipos de relações entre os gêneros de constelações de gêneros. Assim, é possível verificar nesse estudo que os gêneros se relacionam entre si a partir de “hierarquias”, “cadeias”, “grupos” e “redes”. (SWALES, 2004, p.12-22). Ou seja, dessa perspectiva, os gêneros podem ser organizados por redes, cadeias, hierarquias, etc. No que concerne às relações entre os gêneros que se dão em cadeia, Swales (2004, p.18) procurou demonstrar como “um gênero necessariamente antecede outro”, demonstrando como a produção de um gênero desencadeia a escrita ou a produção oral de outros gêneros. Swales entende esse movimento de antecedência de um gênero em relação ao outro como um tipo de constelação, cuja organização se dá em cadeia.

No contexto acadêmico-universitário, os gêneros que compõem a constelação são gêneros são resenhas, resumos, fichamentos, projeto de pesquisa, artigos científicos, memoriais, monografias, anotações do professor e anotações dos alunos, seminários, palestras, apresentações em *power point*, etc. Tendo em vista essa constelação, compartilhamos das considerações de Fairclough (2001), que aponta que a imbricação entre os gêneros evidencia-se pelos traços intertextuais presentes neles, estejam os traços marcados ou não. Para o autor, a interdiscursividade nos gêneros diz respeito às formas nas quais alguns gêneros incorporam características de outros gêneros, nesse sentido, o autor introduz o termo “interdiscursividade [...] para enfatizar que o foco está nas convenções discursivas, e não em outros textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 137). A noção de interdiscursividade proposta por Fairclough incorpora qualquer tipo de relação que pode haver entre os gêneros, ou seja, relações que envolvam estrutura composicional, tema, estilo e outras propriedades dos gêneros, que não somente o texto em si. Nesse sentido, advogamos que o ensino e análise dos gêneros podem se dar através dessas relações, visto que, conforme tentamos pontuar neste artigo, os gêneros não são categorias isoladas.

Algumas Considerações

Tendo estabelecido a nossa compreensão de como os gêneros mantêm relações entre si e associando essa compreensão com os conceitos de gênero advindos do ESP, dos ERG e da concepção bakhtiniana, procuramos demonstrar neste artigo que a função dos gêneros do

discurso é a de responde a expectativas específicas de determinado grupo de pessoas que compartilham de convenções e propósitos comunicativos também específicos. Nesse sentido, escrever é uma prática social guiada pelos objetivos dos membros de uma comunidade discursiva. Sendo assim, a atividade de escrita não pode ser considerada apenas pelo viés cognitivo, mental, ou seja, como uma habilidade geral e fixa, que deve ser usada para ler e escrever em todo e qualquer contexto letrado, visto que os modos de usar a escrita variam de um contexto social para o outro. Porém, apesar dessa variação de contexto, também procuramos defender que os gêneros podem ser analisados e ensinados a partir de seus traços comuns.

Por fim, acreditamos que seja válido dizer que as contribuições teóricas oriundas de diferentes frentes de pesquisas que focalizam os gêneros não diluem o reconhecimento das tensões existentes entre elas, pois, apesar do consenso de que as práticas discursivas presentes nas comunidades discursivas ou esferas da atividade humana influenciam a todas as pessoas que fazem parte delas ou que tentam pertencer a elas, compreendemos que as influências se dão de maneira desigual e variável, em decorrência das histórias pregressas de letramento dos sujeitos, das relações de poder, dos valores, das crenças e das ideologias que estão presentes nesses lugares.

Em outras palavras, nas comunidades discursivas os conhecimentos não são compartilhados, assimilados e aprendidos de forma homogênea. Isso implica dizer que mesmo que o aspecto composicional, estilístico e temático do gênero esteja na memória cognitiva dos sujeitos, seu reconhecimento é diferente de pessoa para pessoa, visto que reconhecer um gênero de determinada situação comunicativa ou de determinada esfera da atividade humana, bem como relacioná-lo com outros gêneros, depende também de fatores pessoais e sociais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Júlio César. *Os chats: uma constelação de gêneros na Internet*. 2006. 341 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary Jo. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais — Entrevista: Charles Bazerman; Carolyn Miller. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffnagel (Org.)*. Tradução Benedito Gomes Bezerra; Fabiele Stockmans De Nardi; Darío Gómez Sánchez; Maria Auxiliadora Bezerra; Joice Armani Galli. 1. ed. Recife: [s.n.], 2011. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social*. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros, agência e escrita*. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros acadêmicos em curso de especialização: conjunto ou colônia de gêneros. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 12, n. 3, 2012, pp. 443-461.

BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. 2006. 256 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BHATIA, Vyjay. *Worlds of Written Discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. *Genre and the New Rethoric*. London: Taylor & Francis, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn. *Estudos sobre gênero, agência e tecnologia*. Recife: UFPE, 2009.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: *Quartely Journal of Speech*, n. 70, pp. 151-157, 1984.

SWALES, John Malcolm. *Research Genres: explorations and applications*. New York: Cambridge University Press, 2004.

SWALES, John Malcolm. Occluded genres in the academy: the case of submission letter. In: VENTOLA, Eija; MAURANEN, Anna. (Org.). *Academic writing: intercultural and textual issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1996, pp.45-59.

SWALES, John Malcolm. *Genre analysis: english in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.

**Artigo recebido em agosto de 2016.
Artigo aceito em setembro de 2016.**