

GÊNEROS TEXTUAIS E/OU GÊNEROS DO DISCURSO? UM OLHAR DA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM SOBRE O GÊNERO¹

Fernanda Taís Brignol Guimarães *

Valéria Silveira Brisolara **

Adail Sobral ***

Resumo: Neste estudo, refletimos a respeito dos gêneros do discurso a partir da perspectiva dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin, em contraponto com outras abordagens teóricas, que focalizam suas formas materiais em detrimento dos aspectos discursivos. Para tanto, discutimos a diferença entre “Gêneros do discurso” (Bakhtin) e “Gêneros Textuais”, (Teoria do Texto ou Linguística Textual), a fim de mostrar que não é o texto que define o gênero, mas o projeto enunciativo e as relações enunciativas que se estabelecem em determinado contexto de enunciação. Refletimos, ainda, a respeito da abordagem de gênero presente nos PCN de Língua Portuguesa e, por fim, discutimos sobre a didatização do gênero, que em muitos casos contribui para que se tome o estudo estrito do texto na escola sob a alegação de ser estudo dos gêneros.

Palavras-chave: Teoria Dialógica. Gêneros do discurso. Gêneros Textuais. Didatização do gênero.

Text Genres or Discourse Genres? A glance on genre from a dialogical perspective of language

Abstract: In this study, we reflect on speech genres from Mikhail Bakhtin's dialogical perspective of language, in counterpoint with other theoretical approaches that focus on textual forms as a basis and leaves aside the most important aspect of genres construction, their discursive aspect. For doing this, we discuss the difference between “Speech Genres” (Bakhtin) and “Text Genres” (Text Theory or Text Linguistics), in order to show that it is not text that defines genres, but the enunciative project and enunciative relations established in a given context of enunciation. We also reflect on the approach to genre presented by the Portuguese Language official curricula guidelines (PCN) and discuss the didactization of genres, which in most cases contributes to a strictly textual study of genres in schools presented as if it were a study of genres.

Keywords: Dialogic Theory. Genres of discourse. Textual Genres. Didactization of genre.

Para início do debate...

Muito se tem debatido sobre a questão dos gêneros atualmente. No Brasil, principalmente, após a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para que o ensino de Língua Portuguesa na escola ocorra via gêneros surgiram muitos trabalhos que tratam a respeito do tema. É importante ressaltar, porém, que, por ser esse um tema bastante complexo, há considerável divergência entre autores e linhas teóricas, o que implica a presença de abordagens teórico-metodológicas

bastante distintas entre si. Além disso, embora se tenha mencionado a discussão atual em torno do ensino nas escolas brasileiras, sabe-se que a discussão a respeito de gêneros é bem mais ampla e antiga.

Nosso objetivo com este estudo, considerando esses elementos, recai na tentativa, partindo da perspectiva dialógica da linguagem, de aclarar alguns aspectos teórico-metodológicos que giram em torno desses diferentes entendimentos a respeito do gênero. Eles, por conseguinte, acabam por gerar diferentes concepções de gênero, algumas mais próximas do que outras do conceito original de gêneros do discurso, de Mikhail Bakhtin. O autor os define como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor), que mantém semelhanças com outros no plano linguístico, mas que são determinados discursivamente pela situação específica de enunciação.

É bastante comum encontramos, em diversos estudos, o conceito “gêneros textuais” como um equivalente para “gêneros do discurso”, como se fossem sinônimos. Ora leem-se gêneros textuais, ora, gêneros do discurso e/ou gêneros discursivos. Essa não é uma questão clara para muitos pesquisadores, que acabam por entendê-la como uma simples questão conceitual, ou mesmo, de ordem vocabular.

Contudo, é uma discussão bem mais complexa do que se imagina, pois envolve um entendimento aprofundado a respeito da abordagem dialógica da linguagem, de onde se originam os estudos de gêneros. Além disso, em se tratando da linguagem, sabe-se que ela é responsável por instaurar a realidade e que, portanto, não se pode pensá-la a partir de uma perspectiva puramente conceitual. Não existem sinônimos perfeitos, uma vez que a cada novo enunciado inauguram-se novos sentidos.

Mas, afinal de contas, o que é gênero? Para que serve o gênero? Qual o objetivo de se estudar gênero? Como estudar gênero? Quais as bases do uso dos termos “gêneros textuais” ou “gêneros discursivos”? Quais as implicações?

Essas questões serão aprofundadas e debatidas nas seções que seguem, do ponto de vista da Análise Dialógica do Discurso, no intuito de mostrar que os gêneros do discurso, termo originalmente cunhado por Bakhtin, não se reduzem apenas ao texto que os realizam materialmente, mas o que os define é o projeto de

dizer do locutor e as relações enunciativas que se estabelecem em determinado contexto de enunciação. Isso porque, falar de gênero é também falar de linguagem e nos diferentes usos que fazemos dela, enquanto meio de interação entre os sujeitos. Ressalta-se, porém, que não temos por objetivo encerrar a questão, mas sim contribuir para um melhor entendimento apresentando uma visão sobre ela.

O artigo está dividido em três seções. Na primeira, discutimos as relações existentes entre texto, discurso e gênero, de modo a situá-lo (o gênero) no âmbito da teoria dialógica da linguagem, de onde se origina. Na próxima seção, apresentamos uma breve discussão a respeito da Linguística Textual (LT) e das teorias voltadas ao estudo do texto, de onde se vê surgir o conceito “gêneros textuais”, que passa a ser empregado, de forma equivocada, como sinônimo de “gêneros do discurso”. Em seguida, entram para o debate a questão do ensino do gênero na escola e o dilema da transposição didática, o que, na maioria das vezes, acaba implicando em uma “modelização” do gênero (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017, p. 450).

1 Texto, discurso e gênero: uma abordagem dialógica

O conceito de “gêneros do discurso” advém da teoria dialógica da linguagem, de Mikhail Bakhtin, como um dos aspectos abordados pelo filósofo russo em sua filosofia da linguagem. O autor descreve um sujeito discursivo, constituído pelo outro, através das relações que se estabelecem via linguagem com esse outro. Portanto, mediante a relação entre o “eu” e o “outro” é que se dá a dialogicidade da linguagem constitutiva do ser.

Nossos enunciados são sempre carregados de outros, ou seja, ao enunciar, estamos sempre respondendo a enunciados outros, tanto passados como futuros, na forma de resposta ou antecipação ao dizer do outro, seja ele real ou presumido. Isso implica dizer que, na linguagem, tudo é dialógico, visto que a interação discursiva se dá sempre na forma de uma resposta a algo ou a alguém.

Sempre que enunciamos temos um objetivo a ser alcançado com nosso dizer e nos dirigimos a alguém em determinado contexto. Mesmo no caso do discurso interior, ainda assim há a relação entre o eu e o outro com quem argumentamos, pontuamos, refutamos ou aceitamos seus argumentos.

Os gêneros do discurso nascem, portanto, das relações dialógicas da língua e atendem às necessidades dos falantes nos diferentes contextos de enunciação. Consistem em modos de interlocução que organizam a linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. E, justamente, por ser o gênero um modo de interlocução é que Bakhtin o define como “relativamente estável” (BAKHTIN, 2011), ou seja, sendo ele um elemento de comunicação coletiva, possui certa estabilidade para que seja reconhecido como tal. No entanto, essa estabilidade é relativa, já que ele é tão mutável quanto à própria linguagem, com a qual mantém estreita relação.

Desse modo, os gêneros se organizam, se adaptam e se transformam de acordo com as necessidades dos falantes em dada esfera de atividade: “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 301). Assim como tudo na língua, os gêneros também nascem como uma resposta a determinada necessidade dos sujeitos que os mobilizam, o que faz que o gênero não possa ser reduzido ao texto que o realiza materialmente, sendo ele um de seus elementos, que é necessário, mas não suficiente. De acordo com Bakhtin,

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

É amplamente conhecida a discussão bakhtiniana a respeito dos elementos que constituem o gênero, quais sejam: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. O que pouco se discute é o que constitui a base do gênero, sua construção arquitetônica, que serve a determinado projeto enunciativo, que, por sua vez, é o que define o gênero.

Dito de outra forma, a comunicação discursiva se dá a partir das diferentes esferas de uso da linguagem e, ao participar dessas esferas, os sujeitos mobilizam

diversos gêneros que delas fazem parte, a partir de dado projeto de dizer. Este último envolve o objetivo enunciativo, as relações que se estabelecem entre os interlocutores, os seus papéis e as posições enunciativas assumidas pelos participantes do discurso.

Seguindo por essa ótica, a forma arquitetônica que se liga à superfície discursiva, diz respeito à organização do discurso em termos da relação existente entre autor, ouvinte e tópico. Já a forma composicional se refere à organização material do dizer. De modo que, de acordo com Sobral (2009), “a forma arquitetônica determina a forma de composição, mas esta nunca pode determinar a forma arquitetônica”. A esse respeito ele informa ainda que “a forma arquitetônica, portanto, pode se realizar composicionalmente de várias maneiras” (SOBRAL, 2009, p. 69).

Isso significa dizer que não é o texto que define o gênero, embora o realize materialmente, mas o projeto enunciativo do interlocutor, em termos das esferas de atividade. No entanto, é bastante comum confundir gênero e texto, de modo que se acredita que os gêneros já têm pré-definidas suas formas textuais.

É verdade que existe certa estabilidade do gênero, que faz com que certas formas textuais sejam mais recorrentes em determinados gêneros. Porém, essa estabilidade é relativa, de modo que para emprendermos uma análise de gênero de forma efetiva precisamos levar em conta muito mais do que sua forma textual, precisamos olhar para os aspectos discursivos, para seu “projeto de dizer”, que leva a dada construção arquitetônica.

Reside aí, portanto, a principal diferença entre os conceitos discutidos neste estudo, quais sejam, “gêneros do discurso” e “gêneros textuais”. O primeiro bem mais amplo, já que engloba elementos para além da forma textual, de modo que o gênero é visto em termos de seu projeto enunciativo. O segundo, embora em muitos estudos tenha ganhado bastante amplitude, ainda se mostra de modo restrito, visto que, na maioria das vezes, atribui ao texto o estatuto do gênero. Conforme explica Sobral:

[...] dado que, se um texto só adquire sentido no âmbito de um gênero, e se todo gênero mobiliza discursos, um gênero textual, que é uma perspectiva legítima, mas em alguns casos restrita, cobriria apenas o aspecto da significação, mas não o do sentido; cobriria o

aspecto composicional, mas não o arquitetônico. (SOBRAL, 2009, p. 135).

Sobral vem “tentando mostrar em diversos trabalhos que a designação ‘gêneros textuais’, caso se refira apenas ao aspecto lingüístico (*sic*) estrito, podem ser melhor entendidos como ‘tipos de textualização’” (SOBRAL, 2007, p. 2106, grifos do autor). Visto que, nesse caso, não há necessidade de se falar em gênero, uma vez que o enfoque se dá no plano material – não menos importante, mas apenas um dos elementos envolvidos na construção do gênero –, que realiza materialmente o gênero, mas não o define.

Embora muitas das propostas voltadas ao estudo dos gêneros textuais privilegiem as formas textuais, ou, ainda, os tipos de texto, em detrimento dos elementos discursivos aí envolvidos, há propostas que se aproximam da concepção de gênero de Bakhtin, ou pelo menos reconhecem que não há uma relação fixa entre determinadas formas textuais e os gêneros, embora existam formas textuais mais recorrentes na realização de determinados gêneros.

A respeito dessas propostas de gênero que se aproximam da concepção bakhtiniana, Sobral (2007)² traz, em seu *Diálogo Bakhtiniano com L. A. Marcuschi*, uma interessante discussão a respeito da proposta de Marcuschi (2005), apresentada no III SIGET. No texto, de acordo com Sobral, se mostra como “uma relevante proposta de exame da relação entre ‘forma textual’ e ‘gênero’”, e, desse modo, “indica um importante momento de transição do ponto de vista desse autor no tocante à integração entre texto, discurso e gênero”, mas que “em função do legítimo interesse didático que se pode perceber nas propostas do autor, permanece no texto como unidade de base” (SOBRAL, 2007, p. 2106, grifos do autor).

Os estudos de Marcuschi, conforme aponta o autor, têm interesse didático e voltam-se, principalmente, para a análise do texto. O autor firma-se teoricamente à tradição de estudos ligados à Linguística do Texto ou Linguística textual, motivo pelo qual emprega em suas pesquisas a nomenclatura “gêneros textuais”, a qual se origina desses estudos, relativos ao texto, conforme será discutido na próxima seção.

2 A linguística textual ou teoria do texto e os “gêneros textuais”

O conceito “Gêneros textuais” teve sua origem a partir dos estudos do texto. Liga-se, portanto, às pesquisas realizadas no âmbito da Linguística Textual, que, desde seu surgimento, em meados dos anos 60 do século XX, até a atualidade, tem abarcado a contribuição de diversos estudos envolvendo autores de orientações teóricas distintas, tais como: Van Dijk, Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart, Ingedore Koch, Luiz Antônio Marcuschi, Ana Christina Bentes, dentre outros.

De acordo com Koch (1997, p. 68), a Linguística Textual ou Teoria do Texto, ou ainda, Linguística do Texto surgiu como uma “necessidade de ultrapassar os limites da frase, para dar conta de certos fenômenos como referenciação, seleção do artigo, concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo”, momento em que se pretendia “desenvolver uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada ou corrigida” (KOCH, 1997, p. 68), o que acabou sendo abandonado mais tarde. Conforme aponta Marcuschi (2008, p. 73), “A motivação inicial da LT foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto”.

Koch destaca, ainda, o esforço, na década de 1970 de diversos autores. Dentre eles os estudos de Van Dijk, que almejavam a elaboração das gramáticas textuais para a análise das unidades menores que constituem o texto, para depois classificá-las. Sendo estas em contraponto a propostas desenvolvidas anteriormente que tencionavam apoiar sua análise partindo da unidade maior.

Surge, então, o conceito de competência textual, a partir da percepção de que o texto não é um simples aglomerado de frases e de que ao analisar as frases não se pode desvincular seu sentido global. Nesse sentido, a compreensão e produção de textos pelos sujeitos dependem de sua competência textual, que, nas palavras da autora, nada mais é do que a

[...] capacidade específica dos falantes [...] que lhes permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumi-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado. (KOCH, 1997, p. 69).

O projeto de elaboração de gramáticas do texto no estilo das gramáticas da frase, no entanto, acaba por não se sustentar, devido à impossibilidade de se

estabelecer regras capazes de descrever todos os textos realizáveis em uma língua. Conforme acrescenta Marcuschi, seria impossível

[...] identificar um conjunto de regras de “boa formação textual” [...], pois o texto não é uma unidade formal que pode ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Também não é possível dar um conjunto de regras formais que possam gerar textos adequados. (MARCUSCHI, 2008, p. 73, grifos do autor).

O estudo do texto avança, então, em direção ao entendimento a respeito de texto e contexto, que visava à compreensão da produção, recepção e interpretação dos textos, conforme explica Koch,

Chega-se, assim, à fase da Teoria do Texto ou da Lingüística [*sic*] Textual propriamente dita, que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições - externas ao texto - da produção, recepção e interpretação dos textos. (KOCH, 1997, p. 70).

De um ponto de vista mais técnico, Marcuschi (2008, p. 73) define a Linguística Textual como “o estudo das operações linguísticas, discursivas, e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Com o seu desenvolvimento, em meados dos anos 1980, o problema da variedade de tipos de textos existentes em uma língua natural, que desmotivou os estudos a respeito da elaboração das gramáticas textuais, vem à tona novamente, o que acaba por abarcar o estudo das tipologias textuais, de onde se vê surgir o conceito “gênero textual”.

Este é um conceito bastante presente nos manuais didáticos e no ensino de línguas nas escolas, o que se explica pela enorme influência da LT no ensino, conforme pontua Marcuschi: “Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que buscam estudar textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 75). Daí decorre a utilização da designação “gêneros

textuais”, na maioria dos materiais didáticos, o que faz com que esse conceito se torne bastante presente nas discussões sobre o ensino de línguas nas escolas.

No entanto, na maioria das vezes, na tentativa de se ensinar gêneros, o que ocorre é uma didatização do gênero textualizante, que acaba por privilegiar apenas as formas textuais que o realizam materialmente, deixando de lado seu aspecto mais relevante na concepção de Bakhtin, que é o discursivo, conforme discutiremos na seção que segue, em que tratamos do ensino de língua portuguesa e da didatização do gênero.

3 O ensino de língua portuguesa e a didatização do gênero

Como revela Marcuschi (2008), a Linguística Textual assumiu grande importância no ensino de línguas e na montagem de manuais didáticos. Além disso, com a recomendação dos PCN para que o ensino de Língua Portuguesa nas escolas ocorra via gênero vê-se surgir muitos livros didáticos organizados em torno dos gêneros. Vejamos o que dizem os PCN a esse respeito:

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. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

Tem-se aí o dilema da transposição didática, em que, de acordo com Sobral (2011), as práticas escolares, de certo modo, reduzem inevitavelmente o gênero, já que são permeadas por objetivos didáticos. O grande problema, portanto, é que, na tentativa de se ensinar gêneros, o que, muitas vezes, acontece é a sua redução à textualidade.

Consequentemente, acaba-se fragmentando o que em si é indissociável, isto é, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Além disso, privilegia-se,

na escola, o estudo da forma textual do gênero e, desse modo, cria-se um ensino baseado em modelos de textos, os quais o aluno deverá reproduzir. Nas palavras de Fiorin,

[...] a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes. Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos. Com o conceito de *gêneros do discurso* não foi diferente. No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que vêm [*sic*] o gênero como um conjunto de propriedades formais que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática. (FIORIN, 2008, p. 60, grifos do autor).

Estando o gênero ligado ao discurso, sua função é enunciativa, trata-se de um modo de interlocução organizador da linguagem. Desse modo, por estar ligado à linguagem, ele mantém estreita relação com o enunciado e não com as formas da língua. Assim como a linguagem varia, o gênero também varia de acordo com o objetivo enunciativo dos sujeitos, e envolve elementos outros, presentes no nível do discurso, tais como: o contexto enunciativo, as posições enunciativas dos interlocutores, os papéis sociais destes etc. Tudo isso numa dada construção arquitetônica, a fim de atender a dado “projeto de dizer”. Dito de outra forma, analisar os gêneros requer que se leve sempre em conta as perguntas: quem diz o quê? A quem? Em que contexto? Com qual objetivo? (SOBRAL, 2009).

No entanto, é comum, na escola, que o enfoque recaia apenas no reconhecimento das formas textuais do gênero, deixando de lado seus elementos contextuais. Assim, o aluno é levado, muitas vezes, a reproduzir modelos a partir de fórmulas pré-definidas.

O grande dilema, portanto, a respeito do ensino de gêneros é: como ensinar de forma estática algo que não é estático? A partir dessa estabilização acaba-se dando um enfoque maior aos tipos de texto, como se fosse possível, e esta é a crítica de Fiorin, ou seja, a impossibilidade de se construir um catálogo de gêneros. De acordo com o autor,

Bakhtin não pretende fazer um catálogo dos gêneros, com a descrição de cada estilo, de cada estrutura composicional, de cada conteúdo temático. De um lado, porque a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, uma vez que as possibilidades da ação humana são inesgotáveis e cada esfera de ação comporta um repertório significativo de gêneros do discurso. [...] De outro, porque o que importa verdadeiramente é a compreensão do processo de emergência e de estabilização dos gêneros, ou seja, a íntima vinculação do gênero com uma esfera de atividade. (FIORIN, 2008, p. 63).

Apropriamo-nos dos gêneros assim como aprendemos a língua, ao participarmos das diferentes esferas de uso da linguagem. Claro que alguns gêneros são mais facilmente aprendidos do que outros pelos sujeitos, como é o caso dos gêneros primários, os quais fazem parte das esferas cotidianas, mais familiares. Já os gêneros secundários entram para o repertório do falante a partir de sua participação em esferas específicas, por serem mais elaborados, como por exemplo, os gêneros acadêmicos, jornalísticos, literários, entre outros.

Portanto, na maioria das vezes, os sujeitos entram em contato com alguns gêneros apenas de forma institucionalizada. E, é sim papel da escola oportunizar o contato dos alunos com esses gêneros. Porém, deve haver uma reflexão a respeito de seu ensino, a fim de evitar reduzi-los a modelos de textos. De acordo com Sobral,

[...] na escola, trabalham-se práticas discursivas a partir de outras práticas discursivas típicas da escola (que são inevitavelmente redutoras em alguma medida, porque a escola não pode reproduzir o mundo fora dela), é preciso ter claro que essas metapráticas são distintas das práticas de que se ocupam e que podem deturpá-las caso não se tenha consciência das operações impostas pela transposição didática. (SOBRAL, 2011, p. 44-45).

O objetivo didático e a abordagem teórica que embasa, muitas vezes, a elaboração dos materiais de ensino e que passa a ser assumida pela escola, levam ao estudo do texto, das tipologias textuais, o que é extremamente necessário, mas que, nesse caso, dispensa a necessidade de se falar em gênero, já que o trabalho com gêneros requer ir além da análise da forma composicional, dos aspectos puramente estruturais, devendo-se analisar sua construção arquitetônica, a partir do projeto enunciativo do locutor. Para Sobral,

Ensinar gêneros não é e nem pode ser absorver gêneros que têm seus fins específicos em função dos fins da escola, mas descrever e

levar a compreender gêneros não escolares em termos das necessidades sociais a que atendem em seus contextos específicos. E isso requer criar condições para que os alunos assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação, não de alunos. (SOBRAL, 2011, p. 45).

O ideal, portanto, seria, conforme aponta Pinto (2013), citando Oliveira (2010), “abordar os gêneros não como fim, mas como meio”, de modo a “ensinar com os gêneros e não sobre os gêneros”. Nessa perspectiva, os alunos entram em contato com os gêneros em sala de aula não como um produto, mas como processo, como meio de alcançar a aprendizagem dos conteúdos escolares. A aprendizagem acontece a partir da mobilização de textos reais, com objetivos reais de produção, circulação e recepção, de modo a fazer que os estudantes “assumam as posições enunciativas de usuários da língua em formação, não de alunos”, conforme sugere Sobral, em citação acima.

Considerações finais

Bakhtin, como vimos, concebe os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados” e alega que eles organizam a linguagem nas diversas esferas de atividade humana, com suas especificidades. São, portanto, modos de interlocução, envolvendo interlocutores específicos e se realizando a partir de um determinado projeto de dizer. E justamente por servir à interação entre os sujeitos em contextos específicos de enunciação é que o gênero possui relativa estabilidade.

Além disso, a diversidade de gêneros é tão complexa e variada quanto a própria natureza da linguagem. Foi esse fato que, como vimos, acabou desmotivando os estudos voltados para a elaboração de gramáticas textuais, já que não há como classificar todas as formas de textos e gêneros existentes, além de ser ocioso fazê-lo, caso fosse possível.

A questão dos gêneros ainda é pouco compreendida, por estranho que pareça. Em muitos estudos, ainda se atribui ao texto o estatuto do gênero, o que muitas vezes ocorre devido ao interesse didático, que acaba por ser redutor quando postula isso. Tem-se aí o dilema da transposição didática, em que se tenta estabilizar e classificar algo dinâmico. Os estudos do texto que tiveram grande

influência no ensino de língua portuguesa e na elaboração de materiais didáticos, por sua vez, acabam por dar primazia a análises textualizantes em detrimento dos aspectos discursivos responsáveis pela construção arquitetônica do gênero, isto é, a relação entre autor, ouvinte e tópico.

Sob a designação “gênero textual”, naturalmente adotada pela escola e pela maioria dos materiais didáticos, o que ocorre em grande parte das informações disponíveis é um estudo normativo do gênero, que passa a ser visto como modelo, com formas textuais fixas, pré-definidas, as quais o aluno deverá reproduzir. E, isso se deu a partir da recomendação dos PCN de que o ensino de língua portuguesa se organizasse em torno do estudo dos gêneros.

Claro que o estudo do texto é de extrema importância, mas, nesse caso, não há necessidade de se falar em gênero, conforme defende Sobral (2006), uma vez que o gênero vai muito além do texto. Envolve a relação indissociável entre o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, não podendo, pois, reduzir-se aos aspectos linguísticos e/ou textuais estritos. Sendo que eles são organizados em determinada arquitetura, sempre autoral, fundando-se na valoração, ou expressividade, que afeta a referencialidade (os objetos do mundo a que o autor se refere) e é definida a partir da endereçabilidade (aquele a quem o autor se dirige afeta constitutivamente seu texto).

Merece destaque, nesse sentido, mostrar de que maneira cada texto se constitui a partir das formas de interlocução, em termos da esfera de produção, circulação e recepção dos exemplares de gêneros, sem prejuízo da existência de uma forma composicional, um estilo e um tema nos gêneros. Como o gênero é transtextual, a forma textual mais típica de um dado gênero carta pode ser usada em outro gênero. Logo, o que o define, insistimos, é a relação entre locutor e destinatário em uma dada situação de enunciação. Isso produz um dado projeto de dizer que se manifesta em textos de maneiras variadas, embora algumas formas se cristalizem.

É inegável o fato de que a escola não pode reproduzir o mundo fora dela. Contudo, o estudo dos gêneros pode e deve ser tomado pelo viés discursivo, servindo, assim, como meio e não como fim no processo de ensino. As próprias orientações dos PCN, muitas vezes criticadas, podem contribuir, desde que

consideradas de um ponto de vista enunciativo coerente, para um ensino via gêneros discursivos e não apenas para o estudo do texto. Isso pode ser constatado na estrutura do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que se abordam questões que envolvem os gêneros do discurso e se deixa claro que se espera, para cumprir as exigências do gênero escolar “redação do ENEM” (que só existe como tal no ENEM), a produção de um *texto* (destacamos texto) dissertativo-argumentativo, o qual tem por objetivo a avaliação do candidato no exame.

Notas

* Fernanda Taís Brignol Guimarães é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras em Associação Ampla do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) e da Universidade de Caxias do Sul (UCS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; CAPES; Membro do NEAL - Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens (FURG/UFPEL). E-mail: fernandabage@hotmail.com

** Valéria Silveira Brisolará é doutora em Letras (UFRGS). Tradutora. Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Membro do NEAL - Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens – (FURG/UFPEL). E-mail: valeriabrisolará@yahoo.com

*** Adail Sobral é doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Tradutor. Professor Adjunto da Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Coordenador do NEAL - Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens – (FURG/UFPEL). E-mail: adail.sobral@gmail.com

¹ Este estudo consiste em um aprofundamento a partir de um recorte da dissertação intitulada “Uma análise dialógica do gênero acadêmico dissertação: estudo de caso”, defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), sob orientação do Prof. Dr. Adail Sobral. Uma versão reduzida foi publicada nos Anais da XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq, do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre – RS, sob o título “Gêneros do discurso / Gêneros textuais: implicações teórico-práticas”.

² Ver discussão completa em: <https://www.researchgate.net/publication/267770863>. Acesso em: 12/05/2015.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 6ª Ed., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEC, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GUIMARÃES, Fernanda Taís Brignol. **Uma análise dialógica do gênero acadêmico dissertação**: estudo de caso. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Pelotas, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística Textual: Retrospectiva e Perspectivas. **Alfa**, São Paulo, v. 41, p. 67-78, 1997.

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

PINTO, Cândida Martins. Relações entre os gêneros discursivos de Bakhtin e os Novos Estudos do Letramento. In: **VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET**, 2013, Fortaleza. Anais do VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET. Fortaleza: Edições UFC, 2013. v. 1. p. 1875-1889.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

SOBRAL, Adail. Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcuschi. Comunicação. **IV SIGET**. Anais. 2007. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/144.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

SOBRAL, Adail. **Elementos sobre a formação de Gêneros discursivos**: A fase “parasitária” de uma Vertente do gênero de autoajuda. 2006. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2006.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.2, p. 449-469, jul./dez. 2017.

Recebido em: outubro de 2019.

Aprovado em: julho de 2020.