

# O conceito de *gênero discursivo* e seus desdobramentos para os estudos em aquisição e ensino da escrita

Sandoval Nonato Gomes Santos\*

---

◆

“[...] e encontrou um lobo, o lobo disse:  
– Não tenha medo menina, sou vegetariano”  
(Paulo Romeu, Gabriela e Luciana – 1995 – 2ª série)

## 1 Introdução

No campo das investigações sobre a linguagem, o conceito de *gênero* tem se mantido historicamente – e com ênfases diversas – como noção necessária à tentativa de estabelecimento de tipologias que dêem conta da apreensão do objeto lingüístico.

Mathieu-Castellani (1984), por exemplo, observa que, a partir da Retórica e da Poética *des Anciens*, são elaborados quatro sistemas de classificação no curso da Idade Média: a) as modalidades do discurso – gênero demonstrativo, gênero deliberativo, gênero judiciário; b) as modalidades de estilo – estilo baixo, estilo médio, estilo elevado; c) as formas da representação, em função do modo de imitação e d) os objetos da representação.

Nos séculos XVII e XVIII, ter-se-ia dado uma primeira tripartição: epopéia/lirismo/drama. Segundo o autor, a constituição de um sistema de gêneros, durante a Renascença, obedeceu, de um lado, à distinção entre os gêneros da escrita (epigrama, soneto, epopéia etc.) e os gêneros de estilo (*brief, copieux, floride*, etc.) e, de outro lado, à tentativa de classificar e diferenciar as espécies (as estruturas formais) em função do metro, da organização do material, do estilo, da argumentação.

---

\* UFP – Universidade Federal do Pará.

Para Freedman e Medway (1994), as regularidades textuais são a base das definições tradicionais de gênero. "Nos estudos literários tradicionais, os gêneros – soneto, tragédia, ode, etc. – são definidos por convenções de forma e conteúdo" (Freedman e Medway, op. cit., p. 01). Os autores assinalam ainda que "o novo termo 'gênero' tem sido capaz de articular o reconhecimento das regularidades nos tipos de discurso com uma compreensão social e cultural mais ampla da linguagem em uso" (ibidem).

A partir de sua inscrição no que denominam *New Rhetoric*, os autores assinalam que, no século XX, a dimensão retórica da capacidade de usar a linguagem tem sido enfocada no trabalho de estudiosos ligados às ciências sociais. O que nos parece significativo assinalar na reflexão de Freedman e Medway é o interesse em deslocar o conceito de gênero do âmbito dos estudos literários e traçar o percurso pelo qual esse conceito se constituiu no campo dos estudos retóricos, que trazem marcadamente a concepção de linguagem como *uso* e não simplesmente como *sistema formal*. É exatamente no quadro teórico da linguagem como *uso* que teria surgido a ênfase no contexto, na relação necessária do texto com a situação. Para explicitar os pressupostos da corrente em que se inscrevem, os autores recorrem a abordagens teóricas que, de um modo ou de outro, produziram as condições para o reconhecimento da primazia do social na compreensão dos gêneros e do papel do contexto nessa compreensão.

Paltridge (1997), por sua vez, inicia sua discussão sobre gêneros mencionando que essa noção remonta a Aristóteles e a sua *Poética*, que apresenta as bases para a classificação dos textos literários em categorias – poesia, romance e drama. Na lingüística aplicada, segundo o autor, haveria três abordagens nos estudos dos gêneros: a) a baseada no trabalho dos lingüistas funcionais-sistêmicos, tais como Halliday, Hasan e Martin; b) a baseada no trabalho de John Swales (1981), proeminente na área de ensino do inglês para fins específicos e c) a área que se estabeleceu como *new rhetoric*, exposta anteriormente.

A partir do modelo de *frame semantics*, de Charles Fillmore, Paltridge busca desenvolver uma perspectiva teórica que incorpore o aspecto da produção e da interpretação dos gêneros, o que o leva a tentar compreender os modos por meio dos quais os membros de uma *discourse community* (conceito que retoma de Swales) inscrevem-se em um gênero particular no interior de um específico evento comunicativo. Assim, o que se busca com essa perspectiva sócio-

psicológica de linguagem – *frame semantics* – é compreender não somente as funções sociais da linguagem, mas também a natureza dos seus processos de produção e de compreensão.

Do ponto de vista da pesquisa na área da escrita, o conceito de *gênero* tem adquirido relevância crucial – pelo menos nas duas últimas décadas, no Brasil –, chegando mesmo a integrar a normatização legal do ensino de língua portuguesa materializada no mais recente documento oficial regulador desse ensino – os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Parece não ser inútil, desse modo, procurar pôr em questão o sentido dessa relevância, bem como a possibilidade de se tomar o conceito em questão na análise de práticas escolares de textualização escrita.

## 2 O conceito de gênero discursivo: normatização legal e escolarização

Um dado preliminar para a compreensão da relevância que se tem atribuído ao conceito de gênero diz respeito ao fato de ele ter-se tornado pertinente nos estudos sobre escrita exatamente no contexto de emergência – a partir da década de oitenta, principalmente – da chamada perspectiva sócio-histórica de linguagem que traz, como principal referência teórica, as percepções de Bakhtin, segundo as quais *gênero* deixa de ser definido somente pela estrutura interna do texto e passa a ser abordado como um modo de organização do acontecimento enunciativo, materializado em formas *relativamente estáveis de enunciados* (Bakhtin, 1952-3, p. 279) necessárias ao estabelecimento da *interação verbal*. Considerando-se a reflexão bakhtiniana, a tentativa dos estudos sobre escrita parece ser a de abordar a relação entre escrevente e escrita, de um lado, evitando-se a simples descrição de configurações textuais a partir de categorias pré-estabelecidas nos estudos da área (escrita) e diretamente aplicáveis a textos tomados como *produtos* e, de outro, problematizando-se essa relação por meio da consideração da dinâmica das práticas de leitura/escrita.

Parece ser exatamente essa concepção sócio-histórica (sociointeracionista ou sócio-discursiva) de linguagem que define o sentido que o conceito de gênero adquiriu nos PCNs de Língua Portuguesa, em que gênero é tomado como "objeto de ensino". Na tentativa de estabelecer "diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum" (PCNs/Introdução: 49), os PCNs instituem, no que diz respeito à Língua Portuguesa, *princípios organizadores dos conteúdos e critérios para a seqüenciação* desses conteúdos.

<sup>1</sup> A tradução das citações, quando não especificada de outro modo, deve ser tomada como de nossa responsabilidade.

No que se refere à organização dos conteúdos, há o estabelecimento de dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. Cabe o questionamento se uma tal dicotomização não abriria a possibilidade para a retomada daquela concepção que toma a linguagem/língua como instrumento: de posse de um instrumento, o indivíduo ora o utilizaria ora dele se distanciaria para refletir sobre o mesmo.

A idéia de tratar os gêneros como *objetos de ensino* e a articulação desse princípio com o procedimento de seleção de textos, tomados como *unidades de ensino*, coloca o problema de como agrupar os vários gêneros, aspecto necessário, no âmbito de institucionalização do conceito, à satisfação da exigência de sistematização própria de "documentos oficiais". Rojo (1999) nos fala de dois tipos de agrupamentos de gêneros: a) o sugerido por Dolz e Scheneuwly (1996), "essencialmente regido pelas capacidades de linguagem exigidas pelas práticas de uso da linguagem em pauta e que os distribui por cinco domínios que exigem capacidades de linguagem diferenciadas: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, e o instruir/prescrever" e b) o dos PCNs, que decorre da idéia de *circulação social* dos gêneros, o que leva à seguinte organização: gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica.

A perspectiva teórica que orienta a proposta didática apresentada nos PCNs remete aos estudos desenvolvidos pelo chamado *grupo de Genebra*.<sup>2</sup> O grupo parte da crítica à noção de interação tal como é concebida pelas teorias sócio-cognitivas da aprendizagem, uma vez que essas teorias não estariam preocupadas com questões de ensino, o que, na perspectiva do "interacionismo sócio-discursivo", constitui questão-chave. É nesse quadro teórico que adquire sentido a metáfora proposta por Dolz e Scheneuwly (1996)<sup>3</sup> na definição dos gêneros: eles seriam "(mega-) instrumentos" utilizados para agir em situações de linguagem e deles seriam constitutivas três dimensões: a) os conteúdos que são dizíveis por meio deles, b) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero e c) as configurações específicas das unidades

de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Dolz e Scheneuwly, 1996, p. 07).

A questão que se coloca no que diz respeito à idéia de se considerar os gêneros discursivos "*objetos de ensino*" refere-se às condições de possibilidade de se tomar um conceito – que tem uma história de sentidos a ele relacionados – e transpô-lo para o conjunto de práticas escolares de ensino-aprendizagem. A explicitação dessa questão não é – embora aparente ser – óbvia, já que acaba tendo implicação no modo como as práticas escolares apropriam-se do conceito para o incremento do ensino, por exemplo, da escrita. Reflexão similar cabe também quando questionamos os modos de apropriação do conceito de gênero discursivo pelo poder normatizador do Estado, o que parece ocorrer com relação aos já mencionados PCNs. Como se não bastassem esses dois domínios – a escolarização e a normatização legal –, o conceito de gênero tem ainda encontrado terreno fértil no meio acadêmico – nas áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Educação – especialmente quando se buscam estudar questões como interação em sala de aula, relação entre oralidade e escrita, tipologia textual e aquisição e ensino da escrita.

### 3 Gêneros discursivos e estudos sobre produção da escrita: um breve relato

É exatamente na área de aquisição e ensino da escrita que se localiza o estudo que vimos desenvolvendo<sup>4</sup> e que, em termos gerais, apresentaremos a seguir. Trata-se de uma investigação que visou a caracterizar os *modos de circulação* de escreventes-alunos – de 2ª série do ensino fundamental – por gêneros discursivos escolarizados na ocasião em que recontam histórias. O que marca o evento por nós designado "Recontando histórias" refere-se ao modo intertextual de sua constituição: *recontar* pressupõe a remissão necessária a um texto já existente. Essa retomada intertextual está intrínscada em um funcionamento recorrente nas práticas escolares de ensino da escrita que pode ser definido globalmente assim: i) o

<sup>2</sup> Trata-se do grupo de pesquisadores pertencentes ao Departamento de Didática de Línguas (Didática do Francês Língua materna – DFLM) da *Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation (FAPSE)* da *Université de Genève (UNIGE)* – J-P. Bronckart, B. Scheneuwly, J. M. Dolz (para ficar nos nomes mais representativos). Os autores assumem uma perspectiva teórica por eles denominada *interacionismo sócio-discursivo*.

<sup>3</sup> A tradução do texto mencionado de que nos utilizamos neste estudo é de responsabilidade de Roxane Rojo. Trata-se de uma versão preliminar, de circulação, portanto, restrita.

<sup>4</sup> Fazemos referência, no caso, especificamente à Dissertação de Mestrado intitulada *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*, que defendemos no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, em dezembro de 1999, sob a orientação da professora doutora Raquel Salek Fiad.

gesto inicial é o do professor, que motiva os alunos para a atividade e apresenta orientações sobre as fases que a compõem, antecipando, de certo modo, o que será solicitado aos alunos posteriormente – a produção escrita de um texto. Além disso, efetiva a leitura do texto-base, ou seja, “conta a história”; ii) o gesto seguinte inclui a troca de turnos entre professor e alunos no comentário da história lida. Esse comentário busca, em geral, retomar elementos da história, tais como personagens principais, enredo, cenário etc., além de visar a estimular os alunos para que elaborem uma interpretação “própria” do texto lido, isto é, pensem em outros finais possíveis, na inclusão de outras personagens etc.; iii) em seguida, aparece o gesto do aluno, que deve, por escrito, recontar a história lida pelo professor e iv) o gesto final pode incluir a leitura, para os colegas, dos textos produzidos e a avaliação, feita pelo professor, desses textos.

Dentre todos esses gestos enunciativos, optamos por apenas dois: o (i) gesto inicial e o (iii) gesto do aluno de recontar. O gesto inicial de “contar a história” parece constituir o móvel que legitima a atividade, já que “recontar a história” supõe que ela “já tenha sido contada”. O outro gesto – que, aliás, dá nome à atividade – refere-se ao ato propriamente dito de recontar a história. Um modo possível de conceber esse gesto é dizer que ele aponta para uma suposta reversibilidade de papéis: quem teria a autoridade de “contar”, nesse momento, seriam os alunos e não mais o professor. Estaria garantida, dessa forma, a liberdade do aluno de “contar” o que aparece como necessário para o funcionamento da atividade e para que ela atinja seu objetivo: a produção de um texto escrito pelos alunos.

O recurso a essas regularidades do evento “Recontando histórias” faz-nos postular a idéia de que ele põe em cena um conjunto de gêneros discursivos – tanto orais quanto escritos – em referência aos quais se dá a produção escrita dos escreventes-alunos. Há, por exemplo, a organização dos gestos de instruir, orientar, direcionar a atividade no que poderíamos designar como “instruções da atividade de produção escrita”, gênero que lineariza os gestos mais ou menos esparsos do professor e, na ocasião em que os alunos recontam a história, configura-se por escrito na folha de papel onde a história deve ser recontada.

Já o gesto de recontar a história é organizado por meio de modos diversos de remissão dos escreventes-alunos aos textos-base postos como referência durante o evento. No caso da investi-

gação de que estamos tratando, os textos-base localizam-se no que poderíamos designar como gêneros “contos de fadas” e “lenda”. As principais questões a que nossa investigação se referiu foram: o que ocorre quando um gênero, já constituído e com uma história própria de circulação, passa a integrar o conjunto de práticas escolares de produção da escrita? Quais as condições de enunciação que permitem seu aparecimento ou seu redimensionamento (quando mudam as condições em que foi inicialmente plasmado)?

Caracterizar os modos de circulação dialógica dos escreventes por gêneros discursivos que adquirem uma certa estabilidade no evento de produção escolar da escrita “Recontando histórias” possibilitou-nos traçar reflexões relevantes sobre a possibilidade – já mencionada – de tomar o conceito de gênero discursivo na investigação de processos de produção da escrita.

Somente para assinalar uma dessas reflexões, diríamos que, do ponto de vista teórico, a percepção do encontro, organizado pelos gêneros, de práticas discursivas mais próximas do oral com aquelas mais próximas do escrito, leva ao reconhecimento de que o papel organizador dos gêneros é constitutivamente heterogêneo.

Justifica-se, então, a necessidade de se pôr em questão a dicotomização entre gêneros da escrita e gêneros da oralidade. Do ponto de vista pedagógico, a idéia da existência de um *continuum* genérico pode relativizar as posturas didáticas que pretendem tomar como papel único da escola o *ensino da escrita*, noção a que subjaz, em geral, parâmetros como norma culta e registro formal. Tratar-se-ia, finalmente, de reconhecer que o ensino da escrita vai além do ensino de tipologias textuais em geral tomadas como estanques, uma vez que passa pela atenção ao processo de produção escrita e aos modos como ele se constitui – isto é, aos gêneros discursivos por meio dos quais são construídos os sentidos da prática escolar de produzir textos.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: ———. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite – éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 1996, p. 31-49.
- FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. Locating genre studies: antecedents and prospects. In: ———. (orgs.). *Genre and the New Rhetoric*. Taylor & Francis, 1994, p. 01-20.

MATHIEU-CASTELLANI, G. La notion de genre. In: DEMERSON, G [org.]. *La notion de genre à la Renaissance*. Genève: Editions Slatkine, 1984.

PALTRIDGE, B. *Genre, frames and writing in research settings*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

ROJO, R. *A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola*. São Paulo: 1999. (mimeo)

SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (1998). *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução*. Brasília: MEC/SEF.