

A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino¹

Adair Bonini (Universidade do Sul de Santa Catarina)*

RESUMO: Este ensaio apresenta dois temas entrelaçados. O primeiro deles é a relação, ainda pouco clara na literatura, entre o gênero textual e as práticas a ele atreladas, principalmente no que tange às práticas inovadoras. O segundo tema, a questão da gramaticalização do gênero na pesquisa e no ensino, toma o primeiro como pano de fundo, uma vez que focaliza a relação entre a prática social estabilizada e a inovadora. A reflexão proposta tem por base os trabalhos de SWALES (1990), FAIRCLOUGH (1992, 2003) e BONINI (2004a).

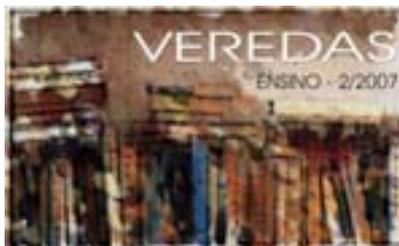
Palavras-chave: Gênero textual; Prática social; Ensino; Pesquisa.

Introdução

Já há algumas décadas, e com grande ênfase na década passada, tem havido um esforço de estudiosos no sentido de desmistificar a idéia de que a linguagem seja um objeto autônomo em relação ao sujeito (separado dele). A linguagem constitui o sujeito e, de igual modo, é pelo sujeito constituída (e reconstruída diariamente). Podemos dizer, ainda, que falar da linguagem é ter em conta a construção e a dissolução gradual e contínua de mundos e de modos de agir em cada mundo específico.

O mito tradicional que paira sobre o conceito de linguagem (desde Aristóteles) é o de que sua principal função (e talvez única) seja a de possibilitar a transmissão de informação de um sujeito a outro. No entanto, mais do que transmitir uma informação, pode-se pensar atualmente que o que fazemos a cada enunciação é reconfigurar algum aspecto da realidade (mesmo quando tentamos manter a “ordem dessa realidade”). Essa reflexão tem se tornado o estofado de inúmeras teorias e filosofias relacionadas à linguagem durante o século XX, o que tradicionalmente tem sido denominado a virada pragmática nos estudos lingüísticos.

Ao entender a linguagem como um fluir, apagamos, de certo modo, os limites entre esta e as práticas que nela se realizam. Ou seja, ao entender que linguagem e prática se constituem mutuamente, borramos uma fronteira (entre código e mensagem) que anteriormente era bastante simples (e até mesmo inquestionável). Na esteira dessa reflexão, o tema geral desse ensaio é a relação entre gênero textual e as práticas que lhe dão base ou que dele se desencadeiam. Um tema mais específico aqui tratado, e que toma o primeiro como pano de fundo, é a questão da gramaticalização do gênero textual e de suas práticas na pesquisa e no ensino. Estou utilizando o termo gramaticalização em dois sentidos: i) como o estabelecimento de classes e da relação entre elas, em um processo que ocorre naturalmente no fluir das práticas sociais (gramaticalização 1); e ii) como o processo de negação da dinâmica de transformação da linguagem, que decorre da adoção de uma postura prescritivista (gramaticalização 2).



GUILLAUME (1973) propõe que a produção do enunciado seja explicada na base de dois princípios indissociáveis: a expressão (o instituído; os meios precoces) e a expressividade (o improvisado; os meios tardios). Para ele, o uso e a conseqüente institucionalização tornam os meios de expressividade em meios de expressão. O processo de gramaticalização, nesses termos, ocorre de modo perene e inexorável. Em um trabalho mais recente (de 1996), Furlanetto (mimeo) expande a proposição de Guillaume da frase para o texto. Desse modo, em relação aos gêneros, a autora assim se posiciona:

Creio que se pode dizer que a **expressão** [...], que implicaria um uso maximamente regido pelo princípio da gramaticalização, representaria a **conformação** adequada para certos gêneros discursivos. A **expressividade** não seria uma forma de inadequação, um erro apenas aceitável: seria uma forma de obter adequação considerando certos gêneros discursivos.

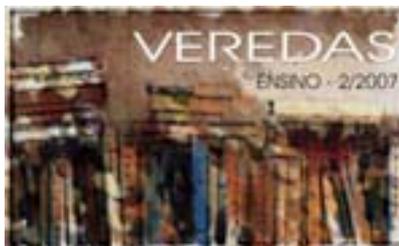
O termo gramaticalização 1 está, portanto, em conformidade com essas reflexões de Guillaume e Furlanetto. Quanto à gramaticalização 2, relaciona-se a um sentido já corrente nas discussões sobre ensino-aprendizagem de linguagem, embora seja ainda pouco teorizado. Em artigo recente, BALTAR et al. (2005) empregam o termo como esse sentido. Não há definição explícita no texto, mas pode-se inferir essa acepção a partir de trechos como esses:

Essa prática pedagógica do trabalho com os gêneros textuais nas escolas está se tornando cada vez mais freqüente, o que pode gerar (pela repetição irrefletida e, por vezes, pelo desconhecimento de referencial teórico que sustenta essa prática) alguns equívocos, entre os quais gostaríamos de chamar a atenção para o perigo da gramaticalização dos gêneros, tal como já ocorreu com o trabalho com o texto na perspectiva da Linguística Textual. (BALTAR et al., p. 161)

Procuramos alertar para a inadequação do trabalho com o texto como um fim em si mesmo; prática descritivista ou prescritivista que poderia resultar em uma gramaticalização dos gêneros textuais. (BALTAR et al., p. 171)

Defendo a tese de que existem movimentos opostos na pesquisa e no ensino. Enquanto na pesquisa há um trabalho de determinação e estabilização de classes e, logo, de apagamento de prática criativa, no ensino, há a necessidade de se fazer o contrário, de re-estabelecer o valor da prática criativa e, portanto, de desgramaticalizar.

A discussão proposta no presente artigo é desenvolvida em três seções. A primeira delas traz a apresentação teórica dos principais conceitos aqui considerados, o de gênero textual e prática social, bem como de sua (possível) inter-relação. Em seguida, é apresentado e discutido um exemplo relativo ao modo como a pesquisa de um gênero ao mesmo tempo revela e esconde a prática social (principalmente a inovadora, singular), à medida que o gramaticaliza (no sentido 1, acima). Na última seção, são aportadas algumas reflexões quanto às causas da gramaticalização do gênero (conforme sentido 2, acima) no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e apontadas possíveis estratégias para contornar o problema.



1. Gêneros textuais e práticas sociais: conceituação e relação

Todos os teóricos que trabalham com a noção de gênero textual, de algum modo, acabam tendo que incorporar em suas explicações a contraparte acional dessa noção. O gênero, conforme se tornou consenso entre os estudiosos, não é (exatamente) um signo lingüístico, pois, como já aponta BAKHTIN (1953, p. 83), é mais maleável, mais plástico e mais livre do que as formas da língua.² Para fazer frente à necessidade de caracterização dessa contraparte acional e inovadora do gênero, diversos termos têm sido utilizados, sendo exemplos deles: evento comunicativo (SWALES, 1990), ação languageira (BRONCKART, 1996), atividade de linguagem, ato de fala (BAZERMAN, 1994), registro (HASAN, 1989; EGGINS; MARTIN, 1997), atividade social (MAINGUENAU, 1998), prática discursiva (FAIRCLOUGH, 1992), e prática, evento, ação e interação sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Apesar da exuberância terminológica, contudo, as explicações não são muito distintas e quase sempre pouco felizes na empreitada de trazer clareza a essa relação entre o gênero e o fazer humano.

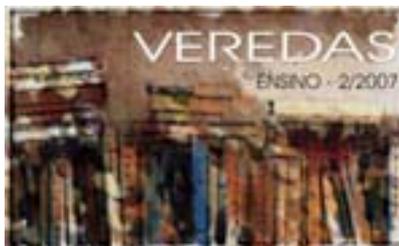
Nesta seção procuro, em uma reflexão teórica, me aproximar de um conceito de gênero que considere essa distinção entre gênero e prática. Tomo como bases dessa reflexão o trabalho de SWALES (1990), em função de sua idéia de organização retórica do texto, um artigo meu (BONINI, 2004a), em função do tipo de relação entre gênero e prática ali estabelecida, e os postulados de Fairclough, sobre prática discursiva e social, expostos em duas de suas obras (1992, 2003).

A explicação de SWALES (1990) coloca em relação direta (e talvez direta demais) o gênero e a prática que ele representa ou produz, uma vez que esse autor entende o gênero como sendo a base de produção ou ocorrência de eventos comunicativos similares. Em suas palavras:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (*constrains*) a escolha de conteúdo e de estilo. (SWALES, 1990, p. 58)

Esse conceito, embora relacione diretamente gênero e prática de linguagem, nem sempre poderá ser visto como uma explicação adequada para essa relação.³ Pode-se dizer que, ao descrever a organização do texto como um conjunto de ações retóricas que produzem um evento⁴, o autor constrói de certo modo uma explicação adequada para o gênero, pois, em alguma medida, ele é ambas as coisas: tanto um elemento de linguagem (um *constraint*) quanto uma ação inovadora ou não.⁵ A junção de ambos os aspectos, por outro lado, pode ser vista como uma limitação, pois dificulta a reflexão sobre o que caracteriza cada um desses aspectos.⁶

Na obra de Swales, o termo *gênero* fica comprometido, tendo em vista que o autor toma a organização retórica do texto como o principal elemento de caracterização do gênero. Isso muitas vezes se revela falacioso, pois diversos outros elementos entram em cena para caracterizá-lo, tais como o suporte, o lugar que o gênero ocupa no suporte, os enunciadores



envolvidos e as circunstâncias em que os sujeitos se encontram. O editorial de jornal e o artigo de opinião, por exemplo, apresentam organizações retóricas praticamente iguais e ainda assim são gêneros distintos.

Do mesmo modo, também o termo evento comunicativo fica comprometido, pois torna-se refém da organização textual. É justo pensar que o sujeito, ao praticar um determinado gênero, faça mais do que realizar ações de textualização. Esse algo mais, contudo, ainda representa uma certa incógnita nesse campo de reflexão.

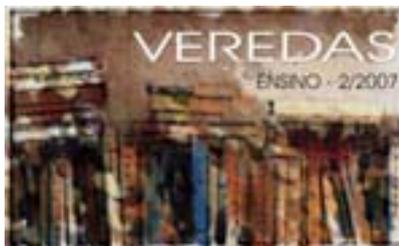
Consideradas essas ressalvas ao trabalho de Swales, para efeitos da presente exposição, pretendo utilizar a explicação de gênero que esbocei em um trabalho anterior (BONINI, 2004a). Nesse trabalho, o gênero foi visto como um conjunto de características que possibilitam a existência de um texto como fato materializado de linguagem. À medida que agrupa uma determinada quantidade de marcas de caracterização do texto, traz consigo também um modo de se construir esse texto (através da fala, da escrita, etc.) e, ao mesmo tempo, uma forma como ele pode ser consumido (através da escuta, da leitura, etc.). Além disso, ele ocorre como uma unidade, que pode ser descrita de três modos:

1. como texto-simples, que apresenta um enunciador único (sendo exemplos a carta, a receita e o bilhete);
2. como texto-complexo, que apresenta um conjunto de enunciadores hierarquizados (por exemplo, o jornal, a revista, o *site*); e, finalmente,
3. como texto-ritual, que apresenta um conjunto de enunciadores interagindo individualmente (sendo exemplos, a reunião de condomínio, a defesa de tese e a aula).

Em todos os três casos, o gênero é algo que se pratica (como produtor e/ou receptor); o que varia é a possibilidade de controle (de autoria),⁷ que é maior no primeiro e menor no último, já que compartilhada. É importante observar aqui também que, embora se possa ter uma prática central (escrever ou ler uma carta, por exemplo), o que podemos ver nos gêneros, em geral, é um conjunto de práticas. No caso da carta, além de escrever e ler (que já são dois conjuntos de práticas), também há a escolha de um papel e uma caneta apropriados, a escrita dos endereços, a envelopagem, o lacre, a selagem, a verificação na caixa de correio, a abertura do envelope, etc.

Um quadro teórico que a meu ver tem se revelado bastante produtivo para se pensar essa relação entre gênero e prática é o da Análise Crítica de Discurso proposta por FAIRCLOUGH (1992, 2003). Nessa abordagem, um conceito que parece bastante satisfatório no sentido de possibilitar um entendimento do modo como agimos com os gêneros é o de prática discursiva, como foi formulado em seu livro de 1992, ainda que nessa época o gênero não tivesse um papel importante na sua reflexão. Segundo o autor: “A prática discursiva [...] envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (p. 106).

Mediante esse conceito, podemos dizer que a prática discursiva é um dos processos de realização do texto e, nesse sentido, do gênero.⁸ Se todo texto ocorre através de um gênero mais ou menos estabilizado em determinado meio social, é possível inferir que todo gênero detém práticas discursivas específicas: um modo de ler, de escutar, de falar ou de redigir. Diz Fairclough, neste sentido, que



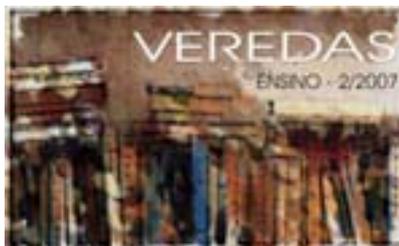
Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 100)

Ou seja, os textos se realizam mediante o modo como os sujeitos aprenderam a realizá-los em determinados meios sociais e mediante determinado discurso. Este saber, contudo, é dinâmico e está em transformação constante. Conforme afirma autor, ainda,

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução. Porém elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala de professores, do debate educacional, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92)

Em um trabalho mais recente, FAIRCLOUGH (2003, p. 23-26) produz uma explicação mais consistente para essa relação entre o estável e o inovador, ao lançar mão dos termos evento e prática sociais. No quadro teórico proposto [fig. 1], três conceitos são centrais: o de *estruturas sociais* (entidades sociais bastante abstratas, como a economia, as classes sociais e a própria linguagem), o de *práticas sociais* (articulações de diferentes tipos de elementos sociais relacionados a áreas específicas da vida social) e o de *eventos sociais* (o fazer concreto dos agentes sociais materializado em forma de textos). Para ele, o evento social não é produzido nem como uma simples reprodução da estrutura, nem como algo absolutamente novo; ele é mediado pela prática social que, desse modo, ocupa um lugar privilegiado nesse quadro conceitual.

Como motor das realizações humanas, a prática social, para FAIRCLOUGH (2003), consiste na articulação de elementos sociais (alguns não discursivos), a saber: a ação e a interação, relações sociais, pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc.), o mundo material e o discurso.



ESTRUTURAS SOCIAIS

- Práticas sociais:**
- 1 - ação e interação
 - 2 - relações sociais
 - 3 - pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc.)
 - 4 - o mundo material
 - 5 - O DISCURSO**
 - 5A) gêneros
 - 5B) discursos
 - 5C) estilos

Eventos sociais (textos)

Figura 1 – Ordenação dos objetos de conhecimento na teoria de Fairclough (quadro construído a partir do livro de 2003)

O discurso, por sua vez, é colocado como o elemento mais importante das práticas sociais, uma vez que encampa a linguagem que é entendida por esse autor como a base da ação social. Para FAIRCLOUGH (2003, p. 26), o discurso figura de três maneiras nas práticas sociais: na forma de gêneros textuais (como modos de agir), de discursos (como modos de representar), e de estilos (como modos de ser).

Nesse momento da exposição, já é possível, então, ponderar sobre a relação existente entre gênero e prática nesse segundo momento da teoria de FAIRCLOUGH (2003). A noção de prática proposta por ele é muito bem operacionalizada, com ganho explicativo em relação à versão de 1992, ao distinguir a prática estabilizada (prática social) e a inovadora (evento social). A noção de gênero, contudo, ainda é pouco clara. Primeiramente, ele oscila entre dizer que o gênero é uma forma de ação ou de interação. Isso mostra que não há muita certeza quanto ao sentido que está sendo atribuído a tais termos. Em segundo lugar, Fairclough, ao relacionar o gênero diretamente à ação dos sujeitos sociais, incorre no mesmo problema de SWALES (1990), apontado acima: borra a distinção entre gênero e prática e, ao mesmo tempo, centra a caracterização do gênero na sua organização textual.

Na discussão que se segue, vou acatar a noção de prática social de Fairclough, porém acrescentando a noção de ação social e distinguindo ambas da de gênero [fig. 2]. O gênero, com expliquei acima, e aqui indo um pouco além, está sendo entendido como um conjunto de características mais ou menos estáveis⁹, responsáveis pela realização de ações e práticas sociais que se materializam como texto. Ao produzir um texto de certo gênero, o agente social realiza ações sociais estáveis (já que recorrentes para aquele gênero) e inovadoras (em decorrência de sua singularidade como indivíduo)¹⁰. A organização retórica do gênero corresponde ao conjunto das ações sociais estáveis que ele agrupa. A organização de cada exemplar do gênero sempre mostrará ações sociais estabilizadas e inovadoras. Apesar de haver uma relação mais acentuada entre ações sociais e organização retórica, as demais características do gênero não apresentam uma importância secundária. Vejamos o exemplo dos enunciadores típicos. Em uma empresa onde se passa a exigir que os atendentes sempre estejam sorrindo e de bom humor ao atender os clientes, há uma reconfiguração, maior ou



menor, da identidade dos enunciadores típicos, o que vai produzir mudanças nas ações sociais relacionadas aos gêneros do atendimento ao cliente. Do mesmo modo, mudanças no suporte e no espaço físico também impactarão as ações sociais que se realizam no gênero.



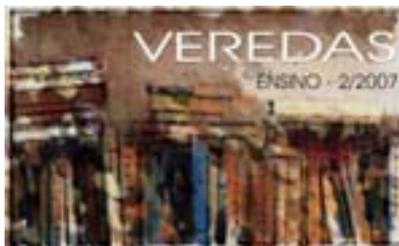
Figura 2 – Distinção entre gênero e prática

Se as ações sociais realizam o gênero como texto, as práticas sociais o colocam em funcionamento social, pois dizem respeito ao manuseio que se faz dos exemplares de um gênero. Vejamos um exemplo da relação entre práticas e ações sociais. Na figura 3, estão arroladas várias práticas sociais relacionadas ao ambiente acadêmico, dispostas temporalmente de acordo com o processo da pesquisa científica. Algumas delas apresentam relação direta com pelo menos um gênero (1 – edital de pesquisa, projeto de pesquisa; e 5 – artigo de pesquisa, monografia, dissertação, tese). Aqui estou pressupondo que a prática cinco tenha sido realizada mediante a produção do gênero artigo de pesquisa. Nesse caso, entram em cena as ações sociais necessárias para a produção do exemplar do gênero artigo.

PRÁTICAS SOCIAIS	AÇÕES SOCIAIS
1) Solicitar auxílio financeiro	
2) Coletar dados	
3) Transcrever dados	
4) Analisar dados	
5) Relatar pesquisa	5a) Estabelecer a importância da pesquisa
6) Imprimir artigo	5b) Delinear os objetivos
7) Revisar artigo	5c) Indicar a estrutura do artigo
8) Enviar para publicação	5d) etc...
9) Receber revista com artigo	

Figura 3 – Relação entre práticas e ações sociais

Como pudemos observar nessa demonstração quanto às noções de gênero e prática, trata-se de uma distinção bastante controversa que, invariavelmente, mostra-se problemática na pesquisa e no ensino. Em termos do estudo dos gêneros textuais, é interessante notar que a força centrífuga (inovadora) se mostra durante o tratamento dos dados, mas é gradualmente



apagada, à medida que se tenta generalizar e categorizar (gramaticalizar) os aspectos do gênero (principalmente sua organização textual). Embora, em uma explicação de gênero, seja de grande relevância considerar as faces inovadora e conservadora das ações e das práticas sociais, a pesquisa não encampa a inovação, pois se mantém presa a dois paradoxos: i) o “paradoxo descritivista” (a descrição elimina a singularidade); e ii) o “paradoxo acional” (embora se realize apenas nos usos singulares, a linguagem somente pode ser vista através de padrões estáveis, pois não é possível identificar o que está em transformação ou surgimento). O primeiro diz respeito à epistemologia aplicada ao objeto (o olhar) e o segundo, à sua ontologia (o conceito).

2. A carta-consulta: um exemplo de como a pesquisa lida com a relação entre gênero textual e prática social

Em um estudo desenvolvido dentro do escopo do Projeto Gêneros do Jornal,¹¹ SIMONI (2004) levantou a organização retórica da carta-consulta, mediante a utilização da teoria de SWALES (1990, 1992). A carta-consulta, conforme apurou essa pesquisa, é um tipo de carta do leitor que aparece em seções do jornal onde especialistas de determinadas áreas (direito, psicologia, computação, etc.) se dispõem a fornecer informações e a resolver dúvidas dos leitores. Foram encontrados dois padrões de organização do gênero, a carta-consulta direta e a indireta, mas vou me ater aqui apenas ao primeiro destes padrões [que pode ser visto no quadro 1].

MOVIMENTO 1 – Identificar o texto (Produzido por E1)	
Passo 1 – Citar tópico do texto	e/ou
Passo 2 – Citar subtópico do texto	
MOVIMENTO 2 – Formular uma questão (Produzido por E2)	
Passo 1 – Delinear o cenário	e/ou
Passo 2 – Apresentar o problema	ou
Passo 3A – Solicitar informação	ou
Passo 3B – Solicitar posicionamento	ou
Passo 3C – Solicitar uma solução	
Passo 4 – Fornecer dados de identificação	
MOVIMENTO 3 – Fornecer uma resposta (Produzido por E1 ou E3)	
Passo 1 – Descrever o objeto abordado pelo leitor	e/ou
Passo 2 – Posicionar-se	e/ou
Passo 3 – Indicar um procedimento	e/ou
Passo 4 – Fornecer avaliação geral do problema	e/ou
Passo 5 – Fornecer credenciais	ou
Passo 6 – Fornecer dados de identificação	

Quadro 1 – Estrutura composicional da carta-consulta direta

Este gênero, segundo a pesquisadora, se compõe estruturalmente de três partes ou, nos termos de SWALES (1990), de três grandes ações retóricas estruturadas por outras sub-ações, sendo elas: identificar o texto, formular uma questão e fornecer uma resposta. Vejamos um exemplo no quadro 2.



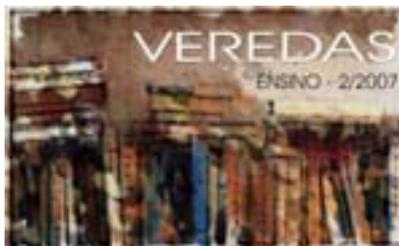
É interessante notar, aqui, que cada uma das partes do gênero é de responsabilidade de um enunciador diferente: o jornalista que produz o título e dispõe o texto em um lugar da página (Enunciador 1), o leitor que formula a carta (Enunciador 2) e o especialista que responde a carta (Enunciador 3). Isto mostra, de imediato, que o gênero não é somente uma forma de transmitir uma mensagem. Pelo contrário, é um princípio aglutinador de um conjunto de ações e práticas sociais.

Neste caso, tanto “perguntar” quanto “responder” já são práticas sociais, que estão aqui agrupadas em um todo (texto da carta-consulta). Além disso, entram em cena: um modo de editar e formas específicas de leitura, seja a do leitor comum do jornal, seja a do escritor da carta, do editor da seção ou do especialista que produziu a resposta. Os propósitos relacionados às práticas de um gênero também podem ser bastante variáveis. ASKEHAVE e SWALES (2001), por exemplo, ao levantar o propósito do gênero “lista de compras”, descobriram que não era só o da óbvia necessidade de lembrar o que comprar. Muitos entrevistados declararam que faziam listas para terem um limite, ou seja, para não comprar coisas desnecessárias.

MOVIMENTOS	TEXTO	PASSOS
Identificar o texto (Produzido por E1)	Gaveta	Citar tópico do texto
Formular uma questão (Produzido por E2)	§ Tenho um contrato de gaveta registrado em cartório, em 1985. Em meio de 1996, quitei o imóvel com o FGTS.	Delinear o cenário
	A Caixa me informou agora que a proprietária do imóvel tem que assinar o contrato de quitação. Mas há anos não tenho mais contato com ela.	Apresentar o problema
	O que devo fazer?	Solicitar uma solução
Fornecer uma resposta (Produzido por E3)	§ Luiz Silva Rio de Janeiro	Fornecer dados de identificação
	§ É de praxe que ao se formalizar um contrato de gaveta, o vendedor do imóvel outorgue no mesmo ato uma procuração com poderes necessários para o comprador representá-lo em todos os atos relativos à efetivação do negócio.	Descrever o objeto abordado pelo leitor
	Acreditamos que no caso do leitor essa procuração deva existir, o que resolveria o problema. Sem essa procuração o leitor não poderá sequer efetivar a venda através de escritura pública. Nesse caso, a única solução seria ajuizar uma ação de adjudicação compulsória, na qual o leitor usaria o documento que tem para obter a escritura definitiva. De posse, então, da sentença judicial que lhe outorga a escritura definitiva, o leitor deverá obter da CEF a quitação.	Indicar um procedimento
	Luiz Wanis, advogado	Fornecer credenciais

Quadro 2 – Um exemplar do gênero carta-consulta (Fonte: O Globo, 02/01/00, Morar bem/Cartas, p. 3)

Outro aspecto que se pode ressaltar é que o gênero não é uma camisa de força para a expressão. Os sujeitos podem organizar o texto de modos diferentes: seja porque têm conhecimentos diferentes, seja porque estão em circunstâncias sociais e empíricas distintas,

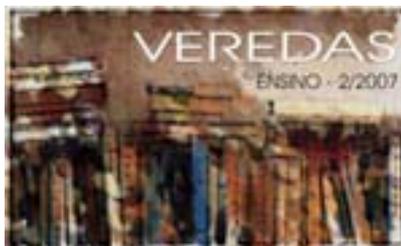


ou simplesmente porque querem ou estão sendo criativos. A relação entre a prática criativa e a linguagem estabilizada é direta e sempre dinâmica (com influências mútuas), e isso se mostra na organização textual do gênero, durante o processo de pesquisa, embora seja, de certo modo, apagado no resultado final.

No quadro 3, podemos ver a dificuldade que o analista de gênero enfrenta, ao tentar determinar as partes do texto, justamente por causa da influência das ações e práticas sociais inovadoras que estão na base desse texto. As categorias não são uniformes e um exemplar do gênero nunca é igual a outro.

No exemplo 2 (do quadro 3), ao dizer que os caminhões fazem barulho, de certo modo, o enunciador já está apontando o problema enquanto fornece o cenário de sua questão. No passo seguinte (apresentar o problema), o enunciador cita dois problemas: o transtorno causado pelos caminhões e a falta de iniciativa do supermercado. Notamos, contudo, que o problema principal é o segundo, pois ele é retomado na pergunta da carta. O que observamos nesse exemplo é que as categorias textuais vão surgindo como relevo discursivo (pela ênfase que o próprio texto vai construindo), mas elas são fluidas. Não apresentam um ponto nítido onde uma se distingue de outra (uma fronteira evidente). O mesmo se verifica nos exemplos 3 e 4. No exemplo 3, ao delinear o cenário de sua resposta, o enunciador já dá pistas do problema: “minha taxa de glicose foi a 382”. No texto 4, não há um delineamento do cenário, mas o próprio verbo que introduz a apresentação do problema traz marcas de cenário, pois o “sinto” aponta para um modo de estar no mundo.

Exemplo 2	Exemplo 3	Exemplo 4	Passos
§ Moro atualmente na Rua João Lira, no Leblon. Em frente à minha janela fica a entrada dos caminhões de entrega de um supermercado. Chegam ali muitos caminhões na maioria de grande porte, que fazem muito barulho.	§ Tenho 61 anos e sou diabética. Há dois anos minha taxa de glicose foi a 382. Depois disso mantenho-a entre 90 e 140. Não como massas, farinha, doces e batata.		Delinear o cenário
Esses caminhões não entram mas permanecem na calçada, causando os seguintes inconvenientes: fazem muito barulho a partir de 5hs da manhã nos dias úteis, permanecendo longo tempo com os motores em funcionamento; provocam congestionamento, ocupando toda a calçada, parte da rua e, eventualmente, as entradas de garagem do meu prédio; produzem poluição atmosférica; os motoristas e carregadores conversam aos brados. Acredito que o supermercado tenha espaço interno para organizar essa entrega. Moradores do meu prédio já fizeram várias reclamações à gerência do supermercado, sem sucesso.	Meu médico não me orientou sobre o que não posso comer (exceto açúcar) e fico preocupada com a possível falta de carboidratos.	§ Sinto dores ao movimentar o punho e o polegar após trocar um pneu.	Apresentar o problema
Gostaria de saber o que posso fazer para forçá-los a organizar seu negócio sem perturbar tanto a vizinhança.		O que poderia ser?	Solicitar uma solução



§ Cláudia Osório da Silva Rio	§ Margarida Duque de Caxias, RJ.	§ Cláudio Rio de Janeiro, RJ.	Fornecer dados de identificação
----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------------------

Quadro 3 – A variação nos padrões de organização do gênero (Fonte: ex. 2 – O Globo, 09/01/00, Morar Bem/Cartas, p. 3; ex. 3 – O Globo, 09/01/00, Jornal da Família/ Qual é o seu problema, p. 5; ex. 4 – O Globo, 02/1/00, Jornal da Família/ Qual é o seu problema? p. 5)

Ao observarmos as categorias dos três exemplos apresentados no quadro 3, também notamos que elas não são uniformes. O texto 2 não apresenta o terceiro passo (solicitar uma solução) e o texto 3 não apresenta o primeiro passo (delinear o cenário).

Essa variação na estrutura dos três exemplares desse gênero põe em evidência o fato de que, ao produzir um texto, não aplicamos uma forma ou regra uniformemente. É possível que haja um princípio organizativo reconhecível e praticado pelos escritores proficientes do gênero, de modo que mesmo não manifestando o primeiro passo, o texto três traga marcas dele no segundo passo. Esse princípio, contudo, está em função e à disposição das práticas e ações que estão sendo realizadas em dado momento e circunstância. Assim, o enunciador, ao realizar uma prática social, tem em mente uma necessidade de se enunciar que é estruturada por um projeto de dizer. Nesse projeto, o gênero se apresenta como um princípio organizador, mas que sofre a influência de todos os aspectos da prática empírica e inovadora: do propósito específico, do contexto situacional, dos papéis sociais compartilhados naquele momento, etc.

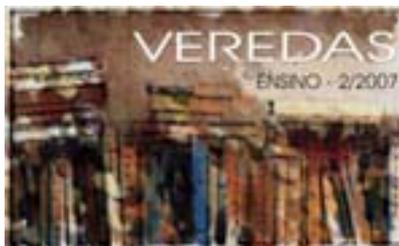
Os gêneros variam de acordo com o contexto empírico (físico, social e histórico) e de acordo com as intenções particulares de cada sujeito. Além disso, há gêneros mais abertos à variação, como é o caso das manifestações artísticas. A variação nas práticas sociais pode levar o gênero a uma mudança, mas também a consciência de um padrão estrutural do gênero pode engessar uma prática ou alterá-la.

No processo da descrição dos gêneros, o que se observa é um gradual apagamento das práticas empíricas e criativas no sentido de se tentar obter um padrão o mais recorrente possível em determinado meio e circunstância. É nesse sentido que, em uma análise como a realizada por SWALES (1990), os passos mais ocorrentes são entendidos como sendo mais significativos para a caracterização do gênero.

A recorrência, contudo, não é uma garantia da importância de determinado elemento na constituição do gênero. Em termos do jornal, por exemplo, ações sociais relacionadas ao título do texto vão ocorrer em quase todos os gêneros e com recorrência bastante alta para os exemplares de cada gênero, embora o título por si não seja central para caracterizar um gênero do jornal.

Além disso, não é possível controlar a criatividade do pesquisador: se ele está sendo fiel aos dados ou inventando um novo padrão. Toda descrição envolve, além de certo grau de apagamento da prática criativa empírica, também uma dose de invenção, à medida que: i) o pesquisador precisa nomear coisas que muitas vezes não são claras nem para o próprio sujeito daquele meio social; e ii) precisa, por vezes, forçar a divisão de categorias ou enquadrar categorias mistas em um padrão ou em outro.

Em relação ao acúmulo de conhecimento sobre gêneros e à interferência da pesquisa no objeto, dois aspectos tendem a se fazer notados. O primeiro deles é que as descrições de gênero, como um fato científico recente, tornam-se base para pesquisas que até então eram impossíveis. Um exemplo disso é o estudo realizado por POZZA (2005) no qual, a partir de



descrições da resenha acadêmica (ARAÚJO, 1996; BEZERRA, 2002; CARVALHO, 2002; MOTTA-ROTH, 2002), é feito um levantamento das habilidades de leitura do gênero que estudantes demonstram ao ingressar na graduação de pedagogia e ao concluir o mestrado nessa mesma área. Em anos anteriores, a organização textual era um elemento que se revelava pouco significativo para entender o processo de leitura, uma vez que as pesquisas precisavam apelar para estruturas muito gerais e abstratas, tais como comparação-contraste, coleção, problema-solução, causa (RICHGELS et al., 1987), listagem, comparação-contraste, seqüência, causa-efeito (HARE; RABINOWITZ; SCHIEBLE, 1989), texto procedural (MILLS et al., 1995), etc. O segundo aspecto interessante, nesse caso, é que as descrições de gênero produzidas, de algum modo, irão influir nas práticas (principalmente em sua estabilização), pois serão utilizadas no ensino e ganharão força normativa de um modo ou de outro. Ou seja, a partir dos estudos de gênero textual, começa a ser produzida toda uma tecnologia de linguagem diferente da tradicional, que era assentada na gramática frasal.

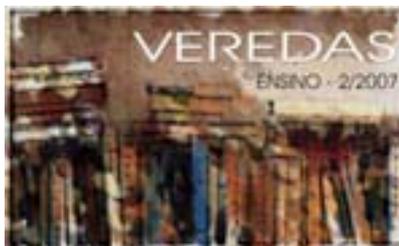
Em suma, em qualquer um dos seus níveis (mesmo em termos dos gêneros), pensar em linguagem significa pensar em padrões estáveis, gramaticalizados. Esses padrões, contudo, somente fazem sentido quando em seus usos singulares, no cotidiano de indivíduos situados social e historicamente. O paradoxo é que a linguagem vale pelo o que não é linguagem, pois ao ler ou produzir um texto, os enunciadores estão preocupados com o novo (o não com o estabilizado). Campos como a análise de discurso, a pragmática, a retórica e a lingüística funcional têm procurado resolver esse que estou chamando aqui de “*paradoxo acional*”, com resultados bastante promissores.

Se a relação entre gênero e prática social é um problema ainda pouco resolvido no debate acadêmico, em termos do ensino, esse problema tende a se agravar, pois o gênero pode chegar à escola apenas como uma fórmula a ser ensinada. Na próxima seção, portanto, procuro refletir sobre o modo como esses resultados de pesquisa chegam à escola e, em decorrência dessa reflexão, apontar alguns caminhos em termos de sua implementação no ensino-aprendizagem.

3. Gêneros textuais e práticas sociais no ensino-aprendizagem

Em termos do ensino de linguagem, já há muitos anos têm-se frisado a necessidade de pôr o aluno em contato com práticas sociais efetivas. As primeiras reflexões de Geraldi sobre o tema, por exemplo, datam dos anos iniciais da década de 80. Nestas duas últimas décadas, tem-se criticado enfaticamente, portanto, o trabalho com exercícios de fixação (como é o caso das análises sintáticas) em que o sujeito da linguagem é apagado.

Na década de 90, a publicação dos PCNs (BRASIL, 1998) veio solidificar essa orientação, pois esse documento traz o gênero textual (ou discursivo) como noção central. Além disso, propõe que o ensino-aprendizagem seja realizado em dois eixos: o das práticas de uso e o das práticas de reflexão quanto à língua e a linguagem. Cabe ressaltar, ainda, que os PCNs propõem que professor e alunos desenvolvam as práticas de ensino-aprendizagem mediante projetos e módulos didáticos¹², orientando para que o professor deixe de trabalhar com conteúdos em programas fechados e passe a valorizar as atividades significativas.



Ainda que haja consenso entre os teóricos quanto à orientação que se deve dar ao ensino-aprendizagem de língua e linguagem, posições que estão sendo divulgadas em diversos suportes (p. e., documentos oficiais, palestras, livros e revistas científicas), a entrada dessas noções na escola, contudo, não se dá pacificamente, como aponta a pesquisa de DELA JUSTINA (2004). Nesse estudo, a autora levanta o modo como os professores de Santa Catarina lêem e implementam a proposta curricular do Estado em seus planos de curso. Ela conclui que o/a professor/a faz uma leitura passiva do documento e que não detém o nível de letramento necessário para entender e se beneficiar da proposta curricular. Nesse contexto, o gênero corre o risco de ser gramaticalizado na prática docente.

A gramaticalização não tem aqui o sentido apenas de estabilização da linguagem, como apareceu acima, mas o de um certo exagero nessa estabilização. Ao não contemplar as práticas sociais, principalmente a prática inovadora e significativa do aluno, o gênero tende a se tornar uma repetição automatizada e desancorada da subjetividade de quem o utiliza. A gramaticalização (no sentido 2) ocorre, nesse caso, quando o gênero: i) torna-se apenas conteúdo a decorar através de exercícios de fixação; e ii) quando ganha status de prescrição.

Uma concepção gramaticalizada do gênero pode ocorrer em função de pelo menos dois aspectos. O primeiro deles é que, como já vimos acima (quando se tratou do paradoxo descritivista), as pesquisas tendem a mostrar o lado estabilizado do gênero (ou até criar uma atmosfera de estabilidade). O professor precisa ler crítica e criativamente esses relatos de pesquisa, procurando entender como o gênero se realiza em práticas sociais (tanto estabilizadas quanto criativas). O segundo aspecto que pode comprometer a transposição didática do gênero é a dificuldade de compreensão inerente à linguagem como objeto de conhecimento, uma vez que ela está sujeita ao paradoxo acional. É preciso realizar um esforço de abstração para se depreender o lado mais importante, mas menos evidente, da linguagem: o fazer em aberto (força centrífuga). Prova da dificuldade dessa abstração é que o gênero já chega à escola em fórmulas prescritivas através do próprio livro didático. Vejamos um exemplo. Em CEREJA E MAGALHÃES (2003, p. 159), na unidade em que é trabalhado o gênero reportagem, aparece o seguinte exercício (aqui consideradas também as respostas do professor):

1 - Os textos lidos discutem, com base em fatos e opiniões, o exame vestibular no Brasil. No 1º parágrafo do texto principal encontra-se o *lead*, que responde às perguntas básicas de uma notícia: *o quê, quem, quando, onde, como, por quê*.

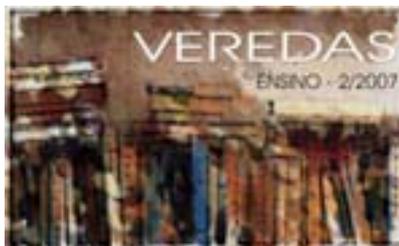
a) Qual é o fato? *O fim do vestibular*.

b) Onde esse fato tem ocorrido? Em algumas universidades brasileiras.

c) Como isso tem sido feito? Adotando-se outros critérios de admissão que não os tradicionais.

d) Por que esse fato tem ocorrido? Como tentativa de tornar a disputa por uma vaga na universidade menos estressante para os candidatos e valorizar os estudos realizados no ensino médio.

É interessante notar nesse exercício como o livro didático toma a estrutura da reportagem como algo que simplesmente existe independentemente de sujeitos. Nega tanto a prática estabilizada quanto a criativa. A lógica subjacente a um exercício como esse é a de que existe uma estrutura textual do gênero em questão e o aluno deve ser treinado para reconhecê-



la. Mais interessante ainda (mas também preocupante para a educação) é ver que esse tom de certeza e essa postura prescritiva emergem mesmo em face de os autores não terem conhecimento suficiente sobre o gênero em questão.¹³ Eles demonstram que fizeram uma pesquisa incipiente em três momentos¹⁴. O primeiro deles é quando dizem que os “textos discutem”. O sentido de discutir remete a argumentação, posicionamento, e essa não é uma marca que condiz com a realização social do gênero reportagem, que apresenta um relato não tão neutro quanto a notícia, mas ainda assim, bastante neutro. O segundo momento é quando os autores afirmam que o primeiro parágrafo do texto principal apresenta um *lead*. Aqui há dois problemas. O primeiro deles é que o trecho não é um exemplar de *lead*, e isso pode ser percebido nas respostas do professor, pois “o fim do vestibular” não pode ser visto como um fato noticioso, “em algumas universidades brasileiras” não pode ser visto como as circunstâncias do fato e “adotando-se outros critérios de admissão que não os tradicionais” não pode ser visto como o modo de ocorrência do fato. O fim do vestibular, na verdade, é um processo social bastante demorado para ser entendido como um fato (principalmente noticioso). Outro problema é que o *lead* não é tão comum em reportagens, e o texto trabalhado no livro é exatamente um exemplo de reportagem sem *lead*. O terceiro e último momento de equívoco em relação ao conteúdo da unidade ocorre quando os autores dizem que “o *lead* responde às questões básicas da notícia”. Eles demonstram, nesse momento, que estão entendendo os gêneros reportagem e notícia como sendo um único gênero.¹⁵ O trabalho com o gênero reportagem exige a introdução dos alunos na prática jornalística e uma reflexão sobre a variação em seus padrões composicionais.

Considerando-se todos esses problemas da transposição didática das descrições (e análises) de gênero, seria aconselhável, a meu ver, que o professor mantivesse três posturas básicas. A primeira delas seria a de *não tomar a descrição de um determinado gênero ao pé da letra*. Pelo contrário, é mais produtivo que ele, visando o aluno, procure modificar, simplificar e lidar com as indefinições que são próprias de alguns gêneros. Em segundo lugar, ele deveria procurar *visualizar as ações e práticas sociais (estabilizadas e inovadoras) que estão implícitas no gênero*, mesmo que a(s) pesquisa(s) consultada(s) não seja(m) clara(s) em relação a isso, e descobrir o que se torna ensinável através dessas ações, práticas e características do gênero em estudo. Por último, seria produtivo que o professor procurasse *criar um contexto plausível e produtivo* para o gênero e as práticas sociais a serem trabalhados.

Considerando essas três posturas, passo agora a uma reflexão sobre como seria trabalhado o conhecimento relativo ao gênero carta-consulta, conforme foi explicado acima. Primeiramente, ao invés de levar aquela descrição de movimentos e passos do quadro 1 diretamente para a sala de aula, acredito que seria mais produtivo proceder adaptações para se pensar um conteúdo que seja rico e ao mesmo tempo acessível ao aluno. Trata-se, ao meu ver, de complementar alguns dados e simplificar outros, como aparece no quadro 4. Veja-se que o elemento 3 (organização textual), ainda que muito menos complexo em comparação com a descrição do quadro 1, produz um visualização coerente desse aspecto do gênero.



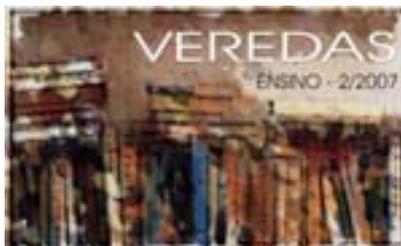
<p>1) Aspectos enunciativos envolvidos Meio social: jornalístico; Suporte: jornal; Enunciadores: leitor-perguntador, jornalista, especialista e audiência geral do jornal; Propósito: aportar dados em relação a uma dúvida do leitor; propósitos encaixados: obter informação especializada (leitor-perguntador), fornecer informação especializada (especialista), organizar e transmitir a informação especializada (jornalista), conferir problemas em determinado campo (audiência geral do jornal); Situação: campos sociais em que há demanda por respostas a problemas pontuais (direito, computação, saúde, etc.).</p>
<p>2) Organização textual Título na forma de tópico; Contextualização do problema, pergunta e nome do perguntador; Explicação técnica do problema, resposta à questão e nome do respondedor.</p>
<p>3) Organização lingüística Seqüências: narrativa, expositiva, injuntiva; Léxico: relativamente formal e por vezes técnico; Verbos: passado, presente, futuro do pretérito, futuro do presente do indicativo e imperativo; Modalização.</p>
<p>4) Práticas sociais relacionadas Leitor-perguntador: escrever a carta de leitor, enviar a carta para a redação do jornal; esperar a resposta; Jornalista: ler a carta, de modo a identificar a questão; selecionar questões que serão publicadas; responder via correio as questões que não serão publicadas ou enviar para que o especialista responda; escrever a resposta da questão que será publicada ou enviar para que o especialista escreva; organizar o material como um texto da seção no jornal; Especialista: escrever as respostas das questões; Audiência geral: ler a seção de cartas-consulta, tentando observar as perguntas e respostas mais interessantes.</p>

Quadro 4 – Uma interpretação alternativa para o gênero carta-consulta

Outro aspecto que aparece no quadro são as práticas sociais relacionadas ao gênero. O ideal é que existam pesquisas quanto a esse aspecto. Mas, em não havendo, e é plausível que não haja para a maioria deles uma vez que os gêneros são incontáveis, é possível imaginar ou mesmo pesquisar essas práticas. Ao levantar as práticas e outras características do gênero, já é possível se pensar que tipo de conteúdo torna-se relevante para a aprendizagem dos alunos.

No gênero carta-consulta, os alunos têm a oportunidade de desenvolver (conforme necessitem) várias habilidades de textualização: o narrar (que ocorre, por vezes, quando o perguntador contextualiza o problema), o expor (quando o respondedor realiza a explicação técnica do problema) e a injunção (que ocorre, por vezes, quando o respondedor aponta quais medidas tomar).

Essas seqüências podem ser trabalhadas também do ponto de vista dos verbos empregados. No início do texto, ao contextualizar o problema que dá origem à pergunta, o perguntador pode optar por usar verbos do passado, fazendo um histórico no tempo, ou usar os verbos no presente, expondo um quadro, uma situação. Na parte do respondedor, há o uso do verbo no presente, quando ele explica o problema de modo técnico e, às vezes, teórico (exposição). Na parte da instrução (injunção), é comum que o respondedor use as formas verbais do infinitivo. Ele procura, ao mesmo tempo, não se comprometer com uma resposta



cabal e, para isso, utiliza o futuro do pretérito e o futuro do presente como modalizadores, produzindo no texto um tom de probabilidade e não de certeza quanto às informações prestadas. É o que se verifica nesse trecho do exemplo apresentado no quadro 2: “Nesse caso, a única solução **seria** ajuizar uma ação de adjudicação compulsória, na qual o leitor **usaria** o documento que tem para obter a escritura definitiva. De posse, então, da sentença judicial que lhe outorga a escritura definitiva, o leitor **deverá** obter da CEF a quitação”. Em casos, excepcionais, o respondedor pode utilizar o imperativo.

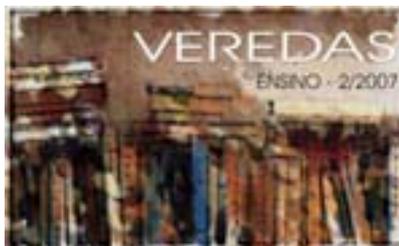
Uma outra linha de trabalho no gênero carta-consulta é a reflexão sobre os graus de formalidade na escrita. Podemos ver nesses textos que o léxico empregado não é o do dia-a-dia, havendo, por exemplo, o emprego do termo “proprietário” ao invés de “dono” ou de “informar” ao invés de “dizer”.

Após conceber as características e as práticas sociais do gênero do ponto de vista do aluno, convém refletir sobre os modos de implementação didática. Aqui se poderia, entre várias opções, pensar em um mural que traria as dúvidas dos alunos em determinados campos de seu interesse (talvez, saúde, esporte, profissão). Todos poderiam fazer perguntas e, a cada semana (ou período conveniente), um grupo de alunos (talvez cinco) ficaria responsável pela edição do mural: escolha das cartas para publicação, coleta das respostas junto a especialistas, edição do texto. É importante notar aqui que não se trata de replicar as práticas sociais como elas são praticadas no ambiente jornalístico, mas de buscar inspiração nelas para produzir uma experiência de ensino-aprendizagem.¹⁶ É na base dessas práticas relacionadas ao gênero que o/a professor/a irá, em certos momentos, reunir o grupo para as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem.

É importante frisar que, ao transpor o gênero para a escola, o/a professor/a estará lidando com práticas e ações sociais inovadoras, pois haverá mudança em várias das características do gênero. No caso da sugestão do mural acima, há mudanças nos enunciadores típicos (que passam a ser alunos), na situação habitual (que passa a ser a escolar) e no suporte (o mural, ao invés do jornal impresso).

Cabe ressaltar também que, ao usar o gênero para criar um enquadre para novas práticas e ações sociais, o professor está trabalhando dentro de um novo modelo de escola voltado para as forças centrífugas da linguagem. Na escola tradicional, havia um conjunto limitado de gêneros escolarizados (tipologia) e, portanto, também um conjunto limitado de práticas sociais, o que possibilitava um controle e previsão quase que absolutos em relação ao fazer dos alunos e, ao mesmo tempo, uma prática quase passiva do professor como replicador de regras. Na escola, como é atualmente pensada, são incontáveis os gêneros e, portanto, as práticas sociais que podem ser trabalhadas. Nesse contexto, não há um controle prescritivo sobre as práticas dos alunos e o professor precisa assumir um papel ativo na operacionalização da “tecnologia de linguagem” relativa aos gêneros.

O trabalho com gêneros não representa uma solução fácil para a escola. Pelo contrário, exigem mais trabalho e dedicação por parte do/a professor/a. Minha suposição, contudo, é a de que, com o passar do tempo, o professor adquire um conjunto de conhecimentos sobre determinados gêneros que facilita tanto o trabalho didático quando a aquisição de conhecimentos sobre outros gêneros.



Considerações finais

Neste ensaio, procurei discutir a distinção entre gênero e prática e a importância dessa distinção para a pesquisa e o ensino. Duas teses foram propostas e debatidas. A primeira delas consiste na afirmação de que a distinção entre gênero e prática é difícil e problemática tanto nas teorias quanto na operacionalização da pesquisa. Aponto como possível causa dessa dificuldade dois paradoxos: o descritivista (o criativo só pode ser descrito como estável) e o acional (apesar da linguagem se mostrar como forma estável sua razão de ser está no inovador).

A segunda tese desse ensaio é a de que o problema da distinção entre gênero e prática afeta o ensino negativamente e que, por outro lado, a operacionalização dessa distinção favorece a transposição didática dos estudos de gênero para o ensino.

A guisa de conclusão, portanto, pode-se dizer que a reflexão teórica em torno da relação entre gênero e prática ainda tem um longo caminho a percorrer, pois, como a variada terminologia demonstra, o debate ainda está bastante aberto. A distinção entre ambos os objetos, contudo, me parece proveitosa para se pensar a pesquisa em gêneros e também o ensino de linguagem. Neste ensaio, procurei construir um elo entre os dois campos de debate, e espero que o tenha feito com reflexões produtivas para ambos.

ABSTRACT: This essay explores two interconnected subjects. The first one is the relation, still unclear in the literature, between a genre and the social practices related to it, mainly the innovative practices. The second subject, the issue of genre grammaticalization in research and in education, takes the first subject as its background since it focuses on the relation between conventional and innovative social practices related to the genre. The discussion is based on the works of Swales (1990), Fairclough (1992, 2003) and Bonini (2004a).

Keywords: Genre; Social practice; Teaching; Research.

Notas

¹ A pesquisa que deu origem a esse texto (Projeto Gêneros do Jornal) foi financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa Científica e Tecnológica do Estado de Santa Catarina (FAPESC), no período de julho de 2004 a junho de 2005.

² Esse assunto foi discutido em BONINI (2001).

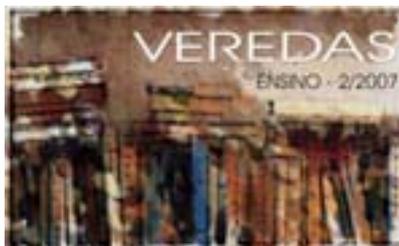
³ Para uma introdução mais detalhada à proposta de Swales, consultar o texto de HEMAIS e BIASI-RODRIGUES (2005).

⁴ O evento pode ser, por exemplo, “introduzir um artigo de pesquisa” e as ações retóricas, “estabelecer a importância da pesquisa”, “contra-argumentar”, “delinear os objetivos”, etc.

⁵ BAKHTIN (1935) fala da coexistência de duas forças na linguagem: a centrífuga (criativa, descentralizadora, diversificante) e a centrípeta (conservadora, centralizadora, unificante).

⁶ Essa crítica ao conceito de gênero de Swales não implica que sua abordagem não seja produtiva para a pesquisa. Pelo contrário, como veremos mais a diante, os procedimentos de análise por ele propostos possibilitam um manuseio confiável de um corpus de exemplares de certo gênero e são bastante úteis para revelar novidades quanto ao objeto focado.

⁷ Autoria aqui está sendo entendida de acordo com a interpretação que faço de BAKHTIN (1953, p. 299), ou seja, o autor é o idealizador de um projeto de dizer, ao operar tratamento exaustivo, intuito e acabamento em relação a um objeto de discurso. Também considero as distinções feitas por GOFFMAN (1979) entre

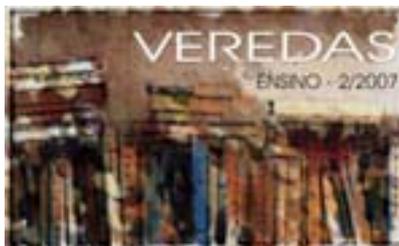


animador (aquele que realiza um texto), *autor* (aquele que compõe o texto) e *responsável* (aquele que é referenciado no texto).

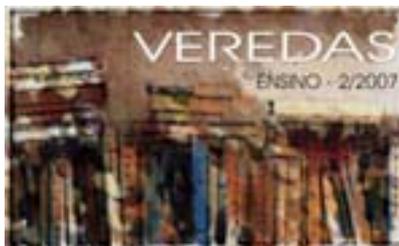
- ⁸ Outra proposta importe para se pensar essa relação entre gênero e agir é o trabalho de BAZERMAN (1994). Para esse autor, os meios sociais são organizados por sistemas de atividades e de gêneros, uma vez que as atividades inevitavelmente se sucedem e se ancoram em gêneros. Em seu texto de 1994, Bazerman mostra como o gênero patente compõe um sistema de atividades do meio jurídico.
- ⁹ As propriedades do gênero aqui apresentadas são praticamente as mesmas apontadas por MAINGUENEAU (1998, p. 64-68).
- ¹⁰ Na leitura ou escuta do gênero, os enunciatários procuram detectar as ações sociais realizadas e quais efeitos elas produzem sobre si próprios, sobre o enunciador ou sobre terceiros.
- ¹¹ Esse projeto está sendo desenvolvido na Universidade do Sul de Santa Catarina sob a minha coordenação.
- ¹² Projetos e módulos são, no contexto dos PCNs, atividades planejadas em conjunto por professor e alunos e que tenham, como conclusão, um produto final. Alguns aspectos do trabalho com projetos didáticos foram discutidos em BONINI (2003 e 2004b). São referências importantes, quanto à pedagogia de projetos, os trabalhos de HERNÁNDEZ e VENTURA (1996) e KAUFMAN e RODRÍGUEZ (1993).
- ¹³ Uma hipótese possível aqui também é que seja justamente essa falta de conhecimento e a conseqüente dificuldade de lidar com o gênero que leve a uma postura prescritiva. Se indivíduo está em uma situação de poder, e em dificuldades para explicar um procedimento, a saída mais fácil é criar uma regra que possa ser aplicada automaticamente e, portanto, sem questionamentos.
- ¹⁴ Os comentários que faço em relação ao gênero reportagem na análise desse exercício estão baseados em KINDERMANN e BONINI (2006) e na pesquisa que deu origem a esse texto.
- ¹⁵ É importante ressaltar que falar sobre um gênero como a reportagem não é, de fato, algo fácil, pois a própria literatura do meio jornalístico não é clara a esse respeito, sendo, portanto, uma atividade que demanda pesquisa e reflexão. O profissional que está discorrendo sobre esse gênero, contudo, não pode desconsiderar esses aspectos nebulosos em sua exposição sob pena de estar mascarando o conteúdo.
- ¹⁶ Como nos lembram SCHNEUWLY e DOLZ (2004), os gêneros sofrem um desdobramento quando entram na escola. Passam a ser gêneros a aprender, mesmo que professor/a e alunos procurem trabalhá-los de forma comunicativa/enunciativa.

Referências

- ARAÚJO, A. D. *Lexical signalling: a study of unspecific-nouns in book reviews*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- ASKEHAVE, I., SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, 2001. p. 195-212.
- BAZERMAN, C. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Hucitec; Ed. Unesp, 1993 [1935]. p. 71-210.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]. p. 277-326.
- BALTAR, M. A R.; DE NARDI, F. S., FERREIRA, L. T.; GASTALDELLO, M. E. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros. *Signum*, Londrina-PR, v. 8, n. 1, 2005. p. 159-172.



- BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.
- BONINI, A. O conceito de gênero textual/discursivo: teorias *versus* fenômeno. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina, PR: Moriá, 2004a.
- _____. Gêneros e projetos de trabalho no livro didático: uma análise de dois manuais. In: ENCONTRO DO CELSUL, 6., Florianópolis, 2004. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2004b.
- _____. Gêneros textuais e currículo de língua portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública. *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, n. 42, p. 81-93, 2003.
- _____. Gênero textual como signo lingüístico: os reflexos da tese da arbitrariedade. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 1 n. 2, p. 123-136, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999 [1996].
- CARVALHO, Gisele de. *Resenhas/reviews: da ação entre amigos ao apontador de defeitos? (Um estudo contrastivo de resenhas acadêmicas escritas em Inglês e em Português)*. 2002. 207 fls. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Letras/ UFF, Niterói.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003. v. único. Ensino médio.
- DELA JUSTINA, E. W. N. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. 2, p. 349-370, jan./jun. 2004.
- EGGINS, S.; MARTIN, J. R. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. A. (Ed.). *Discourse as structure and process: discourse studies: a multidisciplinary introduction*. v.1 London: Sage, 1997.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad. por Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UNB, 2001 [1992].
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FURLANETTO, M. M. *Gênero discursivo, tipo textual e expressividade*. (mimeo)
- GERALDI, J. W. As unidades básicas do ensino de português. In: _____ (Org.). *O texto na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999 [1981].
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolingüística interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998 [1979].
- GUILLAUME, G. *Principes de linguistique théorique de Gustave Guillaume*. Dir. Roch Valin. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1973.
- HARE, V. C.; RABINOWITZ, M.; SCHIEBLE, K. M. Text effects on main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, v. 24, n. 1, p. 72 – 89, 1989.
- HASAN, R. Part B. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-118.



- HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 [1996].
- KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: ARTMED, 1995 [1993].
- KINDERMANN, C. A.; BONINI, A. A reportagem jornalística: uma caracterização inicial do gênero a partir de exemplares publicados no Jornal do Brasil. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (Orgs.). *Linguagem, cultura e sociedade*. Santa Maria: UFSM; PGL, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000 [1998].
- MILLS, C. B.; DIEHL, V. A.; BIRKMIRE, B. P.; MOU, L. C. Reading procedural texts: effects of purpose for reading and predictions of reading comprehension models. *Discourse Processes*, v. 20, n. 1, p. 79 – 107, 1995.
- MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 77-116.
- POZZA, P. dos R. *A leitura da resenha acadêmica na graduação e no mestrado: um estudo exploratório com estudantes da área de educação*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNISUL, 2005.
- RICHGELS, D. J.; MACGEE, L. M.; LOMAX, R. G.; SHEARD, C. Awareness of four text structures: effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, v. 22, n.2, p. 177-196, 1987.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SIMONI, R. M. S. *Uma caracterização do gênero carta-consulta nos jornais O Globo e Folha de S. Paulo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, UNISUL.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- _____. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: RETHINKING GENRE COLLOQUIUM. Ottawa: Carleton University, 1992.