

4 Gêneros discursivos

A discussão sobre gêneros discursivos vem se desenvolvendo à medida que a área de análise do discurso tem expandido suas pesquisas, tentando examinar diferentes tipos de textos produzidos em diferentes contextos situacionais por diferentes comunidades discursivas com diferentes propósitos comunicativos.

Algumas das perguntas a que essa área de estudo vem tentando responder são: Como os textos surgem? Como e por que eles são produzidos? Quais são as ‘regras’ que norteiam a sua produção? Como os textos são escolhidos por seus leitores?

Neste capítulo, vou tentar responder algumas dessas perguntas à luz da teoria de gêneros discursivos. Espero que essas respostas possam me ajudar a analisar a aceitação, por parte dos alunos, dos gêneros discursivos selecionados para a apresentação de aspectos lingüísticos na Série A, o LD de inglês selecionado para análise neste trabalho.

4.1. Comunidades discursivas

Textos são produzidos por agentes sociais situados numa rede de relações sociais num contexto histórico e social específico. O consumo dos textos, ou seja, a sua leitura, não se dá de modo aleatório, na medida em que “os textos que eu leio são quase totalmente previsíveis de acordo com o lugar que ocupo nas estruturas sociais e institucionais”¹⁴ (Kress, 1989). As formas lingüísticas a que somos expostos e de que fazemos uso no nosso grupo social são familiares e acessíveis a nós. Para outros indivíduos, pertencentes a grupos sociais diferentes (outras classes sociais, outros grupos étnicos, grupos de outra faixa etária ou de outro sexo), essas formas lingüísticas podem não ser familiares ou acessíveis. Em outras palavras, diferentes agentes sociais podem fazer uso de diferentes formas lingüísticas e produzir ou ler diferentes textos. Mas por que isso acontece?

Os diferentes agentes sociais de uma determinada sociedade “são membros de uma certa instituição social, com suas práticas, seus valores, seus significados,

¹⁴ “The texts that I read are in the main entirely predictable from my place in social and institutional structures.”

suas demandas, proibições e permissões”¹⁵ (Kress, 1989) e, portanto, acabam formando diferentes comunidades discursivas. De acordo com Hemais e Biasi-Rodrigues, “a noção de comunidade é empregada em relação ao ensino e produção de texto como uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social” (2005, p.115).

A visão que essas autoras apresentam é a de Swales, que define comunidades discursivas em seu trabalho de 1990 como

redes sócio-retóricas que se formam de modo a trabalhar por um conjunto de objetivos comuns. Uma das características que os membros estabelecidos dessas comunidades discursivas possuem é a familiaridade com os gêneros específicos que são usados na busca comunicativa destes conjuntos de objetivos (Swales, 1990, p.9).

Porém, segundo Hemais e Biasi-Rodrigues, já em 1990 Swales começa a apontar alguns problemas quanto à definição do termo ‘comunidades discursivas’. Esses problemas seriam oriundos, em primeiro lugar, da própria dificuldade de identificação de uma comunidade discursiva e, em segundo, do estabelecimento de critérios claros que ajudassem nesta identificação. Swales, então, enumera seis características que definiriam uma comunidade discursiva no seu trabalho de 1990. De acordo com a teoria deste autor, as comunidades discursivas:

- Têm um conjunto de objetivos públicos em comum, que são compartilhados por seus membros;
- Estabelecem mecanismos de comunicação próprios entre os seus participantes;
- Têm como principal função a troca de informações entre os seus membros, o que possibilita a sua participação nas atividades da comunidade;
- Desenvolvem seu próprio elenco de gêneros, que inclui a seleção dos tópicos e dos elementos formais do discurso que são apropriados a ele;
- Selecionam, e até criam, itens lexicais que têm um significado específico e relevante para os membros daquelas comunidades, mas que geralmente pouco ou nada significam fora delas, e

¹⁵ “...share membership in a particular social institution, with its practices, its values, its meanings, its demands, prohibitions, and permissions.”

- Possuem membros antigos, que são os detentores do conhecimento do discurso e do conteúdo destas comunidades, e membros novatos, que são apresentados a esse conhecimento pelos mais experientes.

Essa concepção inicial de comunidade discursiva de Swales foi posteriormente revista em seus trabalhos de 1992, 1993 e 1998. Na reformulação do conceito de comunidade discursiva, Swales incorpora a visão de outros autores que também se ocupam do assunto. Vejamos abaixo os principais pontos reformulados na teoria de Swales de acordo com a análise de Hemais e Biasi-Rodrigues (2005).

Baseado na teoria de estruturação de Giddens de 1979 e também na teoria da comunidade como um construto teórico de Miller de 1992, Swales questiona a estabilidade e a imutabilidade das comunidades discursivas e incorpora a idéia do avanço e da novidade que as caracterizam. O autor passa, também, a considerar o conceito inicial de comunidade discursiva como utópico, pelo fato de não mencionar as tensões e os conflitos geralmente existentes no seu seio. Incorporando também a crítica de Atkinson de 1993, Swales questiona a abrangência da definição inicial de comunidade discursiva, que parece só se referir às comunidades já formadas, desconsiderando as comunidades em formação ou em transição, que “não têm gêneros que as identifiquem porque os traços lingüísticos são instáveis” (Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p.117).

No seu trabalho *Other Floors, Other Voices* de 1998, Swales reformula sua teoria inicial e lança uma nova que chama de ‘teoria da comunidade discursiva’. Alguns dos principais pontos dessa nova teoria são:

- “A comunidade discursiva possui princípios e práticas que têm uma base lingüística, retórica, metodológica e ética” (Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p.117). Essa nova abordagem retórica dos textos, baseada na perspectiva de James Porter, ainda incorpora a instabilidade e a mutabilidade das comunidades discursivas;
- As comunidades discursivas podem ser locais, por exemplo, onde os participantes trabalham juntos, ou globais, em que os “membros têm um compromisso com diversos tipos de ação e discursos, independentemente de onde e com quem trabalham” (Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005, p.117). Essa nova visão é baseada na teoria de Killingsworth e Gilbertson de 1992, e

- Swales desenvolve também a noção de comunidade discursiva de lugar, ou seja, a de um grupo de pessoas que trabalham juntas e que têm a noção clara dos objetivos propostos para o seu grupo. Essa noção de comunidade discursiva de lugar é muito semelhante ao conceito inicial de comunidade discursiva de Swales de 1990, exceto pelo fato de que ela passa a incorporar a idéia da divergência, da desunião e do conflito entre os seus membros, não cogitada no conceito original.

Como podemos ver, o conceito de comunidade discursiva de Swales foi reformulado ao longo da década de 1990 e as perspectivas de outros autores foram incorporadas ao conceito inicial, aumentando a sua abrangência e esclarecendo pontos que haviam sido pouco explorados na sua primeira abordagem.

4.2. Discurso e comunidades discursivas

Os valores e significados específicos das comunidades discursivas são articulados lingüisticamente de modo sistemático. Essas articulações lingüísticas são chamadas de discursos. Kress (1989) define discursos como “grupos de afirmações sistematicamente organizados que dão expressão aos significados e valores de uma instituição”¹⁶. Os discursos não existem isoladamente, mas sim dentro de um sistema maior de discursos, com os quais estabelecem relações dinâmicas que garantem um contínuo movimento de expansão e retração causado pelo seu objetivo maior: a expansão e a colonização de áreas maiores do que as que eles ocupam numa dada instituição.

Desse modo, pode-se dizer que os textos produzidos pelas pessoas são “determinados pelas suas posições nas instituições, pelos seus lugares dentro de certos discursos e pelos seus lugares na interseção de certos grupos de discursos”¹⁷ (Kress, 1989), em outras palavras, os textos que produzimos são determinados pela história discursiva de cada um de nós. Na visão de Kress,

a história discursiva de cada indivíduo é composta pela experiência de um grande número de discursos, passando pelas relações íntimas com a família e os seus discursos (...); pela escola e os seus discursos (...); pelo trabalho e pela vida adulta.

¹⁶ “...systematically-organised sets of statements which give expression to the meanings and values of an institution.”

¹⁷ “...determined by their positions in institutions, by their place within certain discourses and by their place particularly in intersecting sets of discourses.”

A história discursiva de cada indivíduo carrega os traços dos discursos associados com os lugares sociais que ele ocupou e experimentou. (...) Podemos ver como indivíduos com posições sociais similares, com histórias sociais similares, têm experiências lingüísticas significativamente similares e, portanto, têm formas de linguagem bem similares nos seus repertórios lingüísticos.¹⁸ (Kress, 1989)

4.3. Textos e gêneros discursivos

“A língua sempre acontece como textos, e não como palavras e frases isoladas”¹⁹ (Kress, 1989). Os textos surgem em contextos sociais específicos e são construídos de acordo com certos propósitos comunicativos. Os textos expressam significados que estão além deles, que estão nos discursos que os compõem e originam. Nesse sentido, os textos são a realização material dos discursos.

No entanto, os textos servem às ocasiões sociais das quais fazem parte. As características dessas situações, ou seja, seus contextos, seus participantes, seus propósitos comunicativos afetam diretamente os textos que são produzidos nessas situações. Entretanto, essas ocasiões sociais são sempre “convencionalizadas”, apesar de seu grau de “convencionalização” poder variar dependendo do tipo de situação social. Algumas situações são totalmente “convencionalizadas” como, por exemplo, um casamento, enquanto outras são mais imprevisíveis, como uma conversa casual. A “convencionalização” das situações e de suas formas lingüísticas leva à convencionalização dos textos, ou seja, leva à criação dos gêneros discursivos. Nas palavras de Kress,

os gêneros têm formas e significados específicos, que derivam das funções, propósitos e significados das ocasiões sociais. Portanto, os gêneros se constituem num catálogo preciso das situações sociais relevantes de uma comunidade num dado momento²⁰ (Kress, 1989).

¹⁸ “The individual’s history is composed of the experience of a range of discourses, passing through the intimate relations of the family and its discourses (...), into school and its discourses (...); to work and adulthood. The discursive history of each individual therefore bears the traces of the discourses associated with the social places which the individual has occupied and experienced. (...) It can be seen how individuals from similar social positions, with similar social histories, have significantly similar linguistic experiences and therefore have quite similar forms of language available to them.”

¹⁹ “Language always happens as text, and not as isolated words and sentences.”

²⁰ “Genres have specific forms and meanings, deriving from and encoding the functions, purposes and meanings of the social occasions. Genres therefore provide a precise index and catalogue of the relevant social occasions of a community at a given time.”

Os significados dos textos são oriundos não somente dos significados dos discursos que os constituem, mas também dos significados dos gêneros que eles refletem. Os textos são, então, duplamente determinados. O discurso determina o que deve ser dito (o conteúdo), enquanto o gênero determina como ele deve ser dito (o estilo), numa forma determinada pelo contexto. Portanto, tanto o discurso quanto o gênero são criados pelos processos e estruturas de uma sociedade.

Martin define gênero discursivo simplesmente como

a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las. Eles variam de formas literárias a formas bem pouco literárias: poemas, conferências, seminários, receitas, manuais, marcação de compromisso, encontros de serviço, telejornal, entre outros ²¹ (Martin, 1985 apud Swales, 1990, p.40)

Entretanto, Swales (1990) propõe uma definição de gênero mais completa e complexa.

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha focado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de validação adicional. (Swales, 1990, p.58).

Explorarei abaixo os elementos constituintes do gênero discursivo na visão desse autor.

- Classe: o gênero é uma classe de eventos comunicativos, em que a linguagem tem um papel significativo e indispensável. Esse evento comunicativo é composto pelos seus participantes, pelo discurso, pela função do discurso e pelo contexto onde ele é produzido;

²¹ “...how things get done, when language is used to accomplish them. They range from literary to far from literary forms: poems, narratives, expositions, lectures, seminars, recipes, manuals, appointment making, service encounters, news broadcasts and so on.”

- **Propósito comunicativo:** na concepção original deste conceito em 1990, o propósito comunicativo era visto como o critério principal que embasaria o gênero, determinaria a sua ação retórica e transformaria um conjunto de eventos comunicativos em um gênero discursivo. Essa visão foi reformulada nos trabalhos posteriores de Swales que, passou a discutir a dificuldade de identificação do propósito comunicativo do gênero, tanto pelo pesquisador quanto pelos membros da própria comunidade discursiva, que podem discordar quanto ao propósito de um gênero ou, até mesmo, manipulá-lo com intenções pessoais. No seu trabalho com Askehave em 2001, Swales propõe abandonar o propósito comunicativo como critério essencial de análise e classificação de um gênero discursivo, mas conclui que ele deve ser mantido como um critério de resultado da investigação do gênero.
- **Prototipicidade:** os vários exemplares de um mesmo gênero possuem os traços específicos desse gênero. No entanto, eles podem variar um pouco na sua prototipicidade, ou seja, podem ter variações na sua forma, estrutura e tipo de público-alvo;
- **Razão subjacente:** a razão é a lógica do gênero, que é reconhecida pela comunidade discursiva que o utiliza. A razão estabelece restrições em termos de forma, conteúdo e posicionamento. No entanto, essas restrições e convenções não são estáticas, já que os gêneros textuais estão sempre em evolução, e
- **Terminologia:** o modo como a comunidade discursiva se refere aos gêneros que usa, ou seja, a terminologia elaborada pelos membros mais experientes da comunidade, é indicativo do seu entendimento da ação retórica destes gêneros.

Uma vez concluída a definição de gênero discursivo de Swales, gostaria de explorar uma proposta para a sua identificação. Askehave e Swales (apud Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005) propõem que a identificação de gêneros seja feita através de dois procedimentos: o primeiro seria textual/lingüístico e o segundo contextual. A análise contextual, além da análise do propósito comunicativo, é um fator de suma importância para a identificação de um gênero na medida em que explora aspectos variados, tais como, a comunidade discursiva a que o gênero pertence, seus valores, o repertório de gêneros desta comunidade e as suas características.

4.4. O gênero discursivo e a sala de aula de inglês

Bazerman diz que a complexidade da sala de aula ainda é freqüentemente desconsiderada na medida em que é “muito fácil imaginá-la simplesmente como o local onde nós transmitimos o nosso conteúdo para os alunos”²² (1994, p.25).

Uma visão mais atual e menos simplista da sala de aula leva-nos a considerar não só a sua localização física, mas principalmente a sua localização social, psicológica, política e intelectual. De acordo com Bazerman (1994, p.26)

(...) a sala de aula é sempre inventada, sempre construída, sempre uma questão de gênero: então, independentemente das opções que fazemos, estaremos sempre em melhor situação se estivermos conscientes dos materiais de que ela é construída e dos espaços de comunicação criados no seu interior. Somente assim saberemos quais são as nossas opções, as nossas responsabilidades, assim como as forças motrizes as quais seríamos tolos de resistir.²³

E quais são esses materiais que constroem a sala de aula? O autor apresenta os seguintes:

- As crenças institucionais, que “preservam a escola de problemas e embaraços quando nós enviamos nossos produtos para o mundo”²⁴ (1994, p.26);
- A estrutura pedagógica institucional que define “as seqüências, os níveis e os objetivos dos cursos, talvez reforçados pelo currículo, pelos livros-texto, e provas (...)”²⁵ (1994, p.27);
- O professor e o seu “construto imaginativo do significado do curso, que o professor então concretiza, numa estrutura de relacionamentos, atividades e materiais que criam a oportunidade para que os alunos tenham a experiência do curso.”²⁶ (1994, p.27) e

²² “...it is easy (...) to imagine that the classroom is simply the place where we transmit our subject to students.”

²³ “...the classroom is always invented, always constructed, always a matter of genre; therefore, no matter what choices we make, we are always better off to be aware of the materials out of which it is constructed and the spaces for communication created in the design. Then we can know our options, possibilities, and responsibilities as well as the compelling forces that we may be foolish to resist.”

²⁴ “...preserve the school from damaging embarrassment as we send our products out into the world.”

²⁵ “...sequence, levels, and goals of courses, perhaps reinforced by syllabi, textbook lists, and department exams...”

²⁶ “...imaginative construct of the meaning of the course, which the teacher then realizes in a structure of relationships, activities, and materials that create the opportunities for the students’ experience of the course.”

- Os alunos, cuja “compreensão de onde estão indo, de onde vêm, e quanto trazem de seus *selves* históricos e desejos para a sala de aula, ajuda a dar forma a sua visão desta e às obrigações e oportunidades apresentadas a eles pelo professor”²⁷ (1994, p.27)

Bazerman defende que apesar do papel do aluno no processo de aprendizado ser muito importante, já que “é no íntimo dos alunos (..) que o aprendizado acontece”²⁸ (1994, p.29), o papel do professor não é menos importante na medida em que “é no íntimo do professor (...) que as situações de aprendizado são delineadas”²⁹ (1994, p.29). O modo como o professor concebe a sala de aula vai influenciar os gêneros que ele usa ao se comunicar com os seus alunos, os gêneros que ele aceita de seus aprendizes e, principalmente, os gêneros e materiais que ele traz para a sala de aula para ensinar.

No nosso papel de professores, nós constantemente convidamos estranhos para o cenário discursivo que nós valorizamos. Mas os lugares que são familiares e importantes para nós podem não ser inteligíveis ou hospitaleiros para os alunos que nós tentamos trazer para os nossos mundos.³⁰ (Bazerman, 1997, p.59).

Não se pode negar que “alguns gêneros (...) são mais valorizados do que outros dentro da comunidade”³¹ (Johns, 2002, p.12). A história social e discursiva dos alunos determina os gêneros aos quais eles são expostos em suas vidas e que acabam trazendo para a sala de aula de língua inglesa. Esses gêneros, que podem não ser os mesmos que o professor valoriza, são, no entanto, considerados pelos alunos como os mais importantes em função de sua recorrência e relevância nas suas comunidades discursivas.

Na sala de aula de inglês, a seleção dos gêneros relevantes para os alunos contribui para aumentar o seu interesse e motivação. De modo a garantir que os gêneros selecionados para o ensino da língua inglesa sejam relevantes é essencial que o professor pesquise a comunidade discursiva dos alunos, conheça os gêneros

²⁷ “...understanding of where they are headed, where they are coming from, and how much they may bring their historical selves and desires into the classroom shape what the students make of the classroom and of the demands and opportunities presented to them by the teacher.”

²⁸ “It is within the students (...) that the learning occurs...”

²⁹ “...it is within the teacher (...) that the learning situations are framed.”

³⁰ “In our role as teachers we constantly welcome strangers into the discursive landscapes we value. But places that are familiar and important to us may not appear intelligible and hospitable to students we are trying to bring into our worlds.”

³¹ “Some genres (...) are valued more than others within a community.”

que a compõem e identifique as necessidades lingüísticas que os alunos apresentam para compreender e produzir esses gêneros. Após essa análise inicial o professor está preparado para definir os gêneros e as atividades que criem oportunidades e expectativas de aprendizagem para seus alunos. Esta não é uma tarefa simples, mas

cabe a nós, professores, ativar a dinâmica da sala de aula de modo a trazer à vida os gêneros que trabalhamos na comunicação significativa dessa sala de aula. Isso pode ser feito através do uso das experiências anteriores dos alunos com os gêneros nas situações sociais que tiveram significado para eles, ou pelo fato de explorar seu desejo de conhecer novos tipos de situações discursivas, ou mesmo pelo fato de conscientizá-los da importância vital dos novos gêneros e reinos discursivos que queremos ensinar-lhes ³² (Bazerman, 1997, p.63).

Os teóricos dos estudos retóricos do gênero apontam a importância da familiaridade e experiência dos professores com os contextos de aprendizado relevantes para os alunos, de modo a facilitar a seleção de gêneros, estratégias e abordagens apropriados para eles. Esses teóricos “respeitam o conhecimento local e o papel do contexto nas decisões tomadas sobre o ensino” ³³ (Freedman, 1999, p.765).

Apesar de muitos professores terem a experiência e o conhecimento necessários para tomarem decisões em relação ao conteúdo, aos gêneros a serem ensinados e à abordagem a ser adotada, muitas vezes eles não têm a liberdade para fazê-lo, já que essa liberdade vai depender da sua situação de ensino. Em algumas instituições, o professor pode ter liberdade total de decisão, enquanto em outras, ele pode ser limitado pelo currículo local ou pelo LD a ser seguido.

4.5. O LD de inglês como gênero discursivo

Nessa parte falarei sobre o LD como um gênero discursivo.

³² “It is up to us as teachers to activate the dynamics of the classroom so as to make the genres we assign alive in the meaningful communications of the classroom. This may be by drawing on the students’ prior experience with genres in social situations that have had meaning for them or by tapping into students’ desires to enter particular new kinds of discursive situations or by making vital to their own concerns the new genres and discursive realms we wish to invite them into.”

³³ “...respect local knowledge and the role of context in making decisions about teaching.”

O livro-texto pode ser visto como um gênero discursivo. De acordo com a teoria de Swales, um gênero discursivo é constituído dos seguintes elementos: classe, propósito comunicativo, prototipicidade, razão subjacente e terminologia própria. Analisarei agora o LD como gênero à luz da teoria de Swales.

O LD se constitui numa classe de eventos comunicativos nos quais existem vários participantes (autores, professores e alunos), um discurso, ou seja, o “saber oficial” a ser transmitido, e o uso da linguagem para possibilitar essa transmissão.

O livro-texto é um gênero que possui um propósito comunicativo claro, a saber, a transmissão do conhecimento socialmente estabelecido e validado. Essa transmissão do “saber oficial” se dá de um modo prototípico no LD, na medida em que o material didático o apresenta “como um corpo estabelecido de fatos que se realizam na forma de explicações” (Lemke, 1990, p.150 apud Parkinson & Adendorrf, 1997, p.201) e de outras funções cognitivas, tais como comparações, categorizações e nomeações.

Os usuários mais experientes do LD, ou seja, seus autores, editores e professores fazem uso de uma terminologia própria ao se referir a este material, tais como “currículo”, “metodologia”, “planos de aula”, “tabela de conteúdos”, “reciclagem”, entre outros, terminologia essa que não é utilizada por outras comunidades discursivas.

A razão subjacente ao gênero LD, ou seja, a lógica do gênero é amplamente reconhecida por seus usuários, a comunidade discursiva que o utiliza. O livro-texto tem grande popularidade na sociedade brasileira e no nosso sistema escolar, que parece não poder prescindir do mesmo. O LD é tão amplamente utilizado hoje em dia, que se pode até mesmo dizer que ele se tornou “um gênero com potencial para comunicação de massa”³⁴ (Edge e Wharton, 1998, p.300).

O LD de inglês possui as mesmas características, como gênero discursivo, que os livros-texto de outras matérias, o que faz com que ele também possa ser considerado um gênero discursivo. No entanto, o livro-texto de inglês apresenta certas especificidades enquanto gênero, algumas das quais tratarei agora.

A primeira especificidade do LD de Inglês como LE é o de fazer uso de uma grande variedade de gêneros textuais para possibilitar que a língua-alvo seja apresentada em contextos que reflitam a vida real. Uma considerável parte dos

³⁴ “...is a genre with the potential for mass communication.”

professores de língua inglesa acha difícil ensinar o uso correto dessa língua em contexto sem o uso de livros-texto. Isso não se dá devido à falta de acesso aos materiais autênticos, já que hoje eles existem em abundância na Internet, mas sim em consequência de esses materiais não serem ajustados ao nível lingüístico dos seus alunos. Esse fato contribui para que o LD de ELT seja muito popular nas salas de aula de escolas e cursos livres de inglês no Brasil.

O segundo fator de diferenciação é o fato de o LD de língua inglesa carregar em si, não somente o conhecimento a ser transmitido, ou seja, o conteúdo lingüístico apresentado em diferentes gêneros discursivos, mas também as concepções de linguagem e princípios pedagógicos de seus autores e editores. Ao usar o livro-texto de inglês, tanto o professor, quanto os seus alunos o lêem através da ótica de suas próprias concepções de linguagem e princípios pedagógicos. Assim, pode-se dizer que não há um uso passivo do LD de língua inglesa. Independentemente do livro-texto adotado e do professor que o use, esse material didático causará nesse professor uma discussão, mesmo que interna e silenciosa, sobre os seus princípios pedagógicos. Nas palavras de Edge e Wharton, “o livro didático é (...) um gênero discursivo cujo objetivo é o diálogo sobre princípios pedagógicos através de sugestões de prática.”³⁵ (1998, p.300).

Devido ao fato de o LD de inglês ter uma grande popularidade e poder discursivo, e também de criar muitas polêmicas pedagógicas, é muito importante que o estudemos, o analisemos e que aprendamos mais sobre este gênero discursivo. Isso é o que pretendo fazer neste estudo.

4.5.1. Gêneros primários e secundários

O conhecimento que temos sobre gêneros discursivos é adquirido através da nossa própria participação em atividades comunicativas diárias e profissionais. Pinto (2002) se refere à teoria de Bakhtin em que ele enfatiza a importância dos gêneros, pois, em sua opinião, se eles não existissem e “se não os dominássemos,

³⁵ “The coursebook (...) is a genre whose goal is a dialogue about principle via suggestions for practice.”

tendo que criá-los pela primeira vez no processo da fala, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1986 apud Pinto, 2002, p.49). Dessa maneira,

como é impossível transitar pelo mundo social sem repertórios de respostas sociais para situações recorrentes (...), nós usamos os gêneros como uma embalagem para a nossa fala de modo a fazer com que ela seja uma interação reconhecível às exigências da situação”³⁶ (Berkenkotter e Huckin, 1995, p.7).

Bakhtin (1986) faz uma distinção entre essas interações que usamos nas atividades comunicativas do dia-a-dia, que ele chama de ‘gêneros primários’, e aquelas mais complexas, que não ocorrem nestas situações concretas diárias, e que ele intitula ‘gêneros secundários’.

Os gêneros primários, ou seja, aqueles que são encontrados nas atividades comunicativas diárias, tais como cumprimentos, elogios, bate-papos informais, conversas telefônicas, fofocas, entre outros, não são ensinados explicitamente na LM, porém são adquiridos inconscientemente no processo de socialização da criança. Bakhtin considera os gêneros primários simples, na medida em que o seu foco não está nas características formais do gênero, mas nas próprias atividades comunicativas às quais esses gêneros estão servindo.

Já os gêneros secundários são vistos por Bakhtin como aqueles que

surtem na comunicação cultural organizada, mais complexa e comparativamente mais desenvolvida (normalmente escrita), que é artística, científica, sociopolítica, e outras. Durante o processo de sua formação eles absorvem e digerem vários gêneros primários (simples) (...). Esses gêneros primários são alterados e assumem um caráter especial quando eles são inseridos nos mais complexos³⁷ (Bakhtin, 1986, p.62 apud Berkenkotter e Huckin, 1995, p.9).

Os gêneros secundários são considerados complexos por Bakhtin, na medida em que são formas de comunicação cultural organizadas e que englobam os gêneros primários simples.

Usando a nomenclatura proposta por Bakhtin, pode-se dizer que o LD de inglês é um gênero secundário e, portanto, complexo, que se caracteriza pelo fato

³⁶ “Because it is impossible for us to dwell in the social world without repertoires of typical social responses in recurrent situations (...) we use genres to package our speech and make of it a recognizable response to the exigencies of the situation.”

³⁷ “...arise in more complex and comparatively highly developed and organized cultural communication (primarily written) that is artistic, scientific, socio-political, and so on. During the process of their formation they absorb and digest various primary (simple) genres (...). These primary genres are altered and assume a special character when they enter into complex ones.”

de conter uma grande quantidade de gêneros primários orais e escritos, que se constituem nos contextos através dos quais a língua-alvo é apresentada para fins pedagógicos. Esses gêneros primários podem ser autênticos, ou seja, material produzido com “fins comunicativos reais” para um “público real” na “vida real”, ou podem ser escritos pelo autor do LD com o objetivo de fornecer aos alunos exemplos de língua em contextos semi-autênticos, ajustados ao nível de competência lingüística dos mesmos.

4.5.2. Gêneros de primeira e de segunda ordem no livro didático

Nesta parte falarei sobre os gêneros discursivos que compõem o LD de LE usando os conceitos de ‘gêneros de primeira’ e de ‘segunda ordem’ propostos por Ventola e Kaltenbacher (2003).

Para os autores, o LD de língua inglesa é, em si mesmo, um gênero discursivo, em outras palavras, um gênero de primeira ordem, na medida em que possui propósitos comunicativos claros e dirigidos a um leitor específico (alunos, e professores, também), e características prototípicas de forma e estrutura facilmente identificáveis. Espera-se que um livro-texto de inglês contenha lições, seções de gramática e vocabulário, partes de revisão, uma tabela de conteúdo, entre outras características típicas de um LD.

No entanto, o livro-texto de inglês também é composto de gêneros de segunda ordem, ou seja, os “outros gêneros discursivos que são usados para transmitir o conteúdo para os alunos nas próprias unidades”³⁸ (Ventola e Kaltenbacher, 2003, p.4). Esses gêneros de segunda ordem podem se constituir de gêneros primários (bate-papo informal, conversa entre médico e paciente, encontro de serviço em loja ou banco, e-mail, carta informal etc) ou de gêneros secundários (artigos de revista e jornal, *sites* da Internet, textos literários etc).

A importância da seleção dos tipos de gêneros de segunda ordem para o LD de inglês é muito grande, na medida em que os gêneros selecionados podem ter relevância, ou não, para os agentes sociais (alunos) que vão usá-lo, dependendo da comunidade discursiva a que pertencem. Essa relevância dos gêneros selecionados

³⁸ “...other genres (...) being used to transmit the learning material to students in the actual learning units.”

pode contribuir, e muito, para a motivação e interesse dos alunos em explorá-los lingüística e discursivamente e, ao fazê-lo de modo focado e com prazer, facilitar o seu aprendizado da língua-alvo.

Apesar de não focar diretamente em gêneros de primeira e segunda ordem, Bazerman defende que

compreender esses gêneros e seu funcionamento dentro dos sistemas e nas circunstâncias para as quais são desenhados pode ajudar você, como autor, a satisfazer as necessidades da situação, de forma que esses gêneros sejam compreensíveis e correspondam às expectativas dos outros (Bazerman, 2005, p.22).

Acredito que o mesmo conceito se aplique ao autor do LD de inglês. É crucial que ele conheça a realidade discursiva do aluno, de modo a poder satisfazer as suas necessidades e preferências quanto aos gêneros discursivos explorados no livro-texto.

4.5.3.

Comparando gêneros primários/secundários e gêneros de primeira/segunda ordem no LD de inglês

Gostaria agora de comparar brevemente os conceitos de gêneros primários e secundários de Bakhtin e o de gêneros de primeira e segunda ordem de Ventola e Kaltenbacher no contexto do LD de inglês.

De acordo com a teoria de Bakhtin, o livro-texto de inglês é um gênero secundário (complexo) que faz uso pedagógico de vários gêneros primários (simples), ou seja, os materiais autênticos e semi-autênticos usados no livro-texto como contextos para apresentação da língua-alvo.

Na concepção de Ventola e Kaltenbacher, o livro-texto de inglês é um gênero de primeira ordem, no sentido de que é desenvolvido com um propósito claro para um público-alvo específico e possui características prototípicas óbvias, que possibilitam que ele seja facilmente identificável enquanto gênero discursivo. Uma de suas características prototípicas é a de englobar vários gêneros discursivos orais ou escritos, que podem ser primários (simples) ou secundários (complexos), na visão de Bakhtin, para apresentar, praticar e produzir os itens lingüísticos selecionados para o ensino. Ventola e Kaltenbacher não fazem essa discriminação em sua conceituação e nomeiam ambos os tipos como gêneros de segunda ordem.

Desse modo, acredito que possamos dizer que os conceitos de gêneros primários e secundários da teoria de Bakhtin estão, de certa maneira, englobados no conceito de gêneros de segunda ordem de Ventola e Kaltenbacher. Por outro lado, existe uma outra dimensão dos gêneros secundários de Bakhtin, de acordo com a qual esses gêneros absorvem vários gêneros primários simples, o que também acontece no LD de inglês. Portanto, conclui-se que apesar de haver uma certa superposição entre as duas duplas de conceitos, não posso dizer que haja uma equivalência entre elas.

Neste estudo, decidi usar a teoria de Ventola e Kaltenbacher ao invés da de Bakhtin pelo fato de que a análise do LD como gênero discursivo desses dois autores já ser a aplicação do estudo de gênero ao livro-texto e ter, portanto, maior relevância para a presente pesquisa.

4.6.

Resumo: gêneros discursivos no LD de inglês

Neste estudo pretendo trabalhar com vários dos conceitos explorados neste capítulo, entre eles, o conceito de gênero, a idéia de comunidade discursiva (principalmente a global), a importância da seleção criteriosa dos gêneros que são usados na sala de aula de língua inglesa tendo em vista a sua relevância para a comunidade discursiva a que se destina e, finalmente, os conceitos de gêneros de primeira e segunda ordem no LD de inglês.