

### 3

## TEORIA DE GÊNERO E SUA IMPLICAÇÃO PARA A PESQUISA

No capítulo anterior, uma concepção de linguagem foi assumida como norteadora da presente pesquisa. Uma concepção que se opõe à visão objetivista e formalista dos estudos lingüísticos que prioriza o tratamento do significado através da análise sistemática da forma, centrada nos limites da frase e atribuindo *status* secundário ao sentido. Em contraposição a essa postura, presente na Lingüística de base estruturalista ou gerativista, que buscou na sistematização da língua, ou na idealização do sujeito mental, seus respectivos objetos de estudo, subscrevemos uma postura epistemológica congregada pela concepção sociocognitiva, sócio-interacionista e discursiva de linguagem, que releva o caráter partilhado e conjunto da produção do sentido, que reconhece a atividade lingüística como resultante de atividades cognitivas socialmente situadas, que considera um sujeito social e cognitivo que se constitui histórica e culturalmente.

Nesta direção, o significado não é atributo intrínseco do significante, nem tampouco externo ao sujeito, mas é produto da interação e da capacidade sociocognitiva do sujeito de estruturar, cognitivamente, suas experiências de mundo, através da semiose lingüística. Nesse sentido, as expressões lingüísticas, como *ferramentas semióticas* de perspectivização do mundo, não transportam o significado, mas o guiam. O foco amplia-se, então, para o estudo da língua na sua realização discursiva, através dos gêneros textuais, que são, igualmente, atualizações da expressão verbal, resultantes da capacidade cognitiva do sujeito de categorizar, de perspectivizar o evento comunicativo.

O presente capítulo está subdividido em duas partes: PARTE I: *A contribuição dos teóricos sócio-históricos*; PARTE II: *A contribuição da Lingüística (sócio)cognitiva*. O capítulo propõe uma teoria de gênero compatível com a concepção de linguagem assumida, e busca, na primeira parte, congrega discussões de três teóricos, que fundamentam o viés sócio-histórico sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua, através dos gêneros do discurso: Bakhtin ([1952]1992), Vygotsky ([1934]1996) e Bronckart (1999 e 2003). Na segunda parte, buscamos situar o conhecimento de gêneros, assumido, também,

como resultante da capacidade humana de perspectivização e categorização dos eventos de linguagem, a partir de modelos cognitivos idealizados (Lakoff, 1988) e de enquadres interativos (Tanen&Wallat, 1987, Goffman 1998) em diálogo com a hipótese sociocognitiva de linguagem, conforme desenvolvida no capítulo 2.

## Parte I

### A contribuição dos teóricos sócio-históricos

#### I.1

#### A contribuição de Bakhtin

Na década de 80, uma influência bastante relevante para a análise dos gêneros e tipos textuais advém dos estudos empreendidos por Bakhtin<sup>1</sup>, no campo da Filosofia da Linguagem, principalmente a partir de seu ensaio *Os gêneros do discurso* ([1952]1992). Apoiado na concepção sócio-interacionista de linguagem, Bakhtin (1988) contrapõe um enfoque sobre a linguagem diferente do olhar cognitivista da Psicologia de base mentalista (subjetivismo idealista) de sua época, e do enfoque formalista e estrutural da Lingüística (objetivismo abstrato). Ao contrário, opta por uma posição intermediária, na qual ressalta o papel da *interação social* como espaço de formação dos enunciados verbais, tomados como construções discursivas, relativamente estáveis, social e culturalmente constituídas, para atenderem a diferentes intenções comunicativas:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação isolada, nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 1988, p.135-136)

Ao reconhecer a natureza semiótica e ideológica do signo, e a enunciação como produto de interação social, que se constitui com composição e estilo, relativamente estável, o autor antecipa a noção de *gênero do discurso*, mais tarde aprofundada em *Estética da Criação Verbal*.

---

<sup>1</sup> A posição de Bakhtin, na realidade, data o ano de 1917, período da Revolução Russa, quando correntes marxistas (Círculo de Bakhtin) buscavam explicar a natureza social da linguagem e do pensamento. No entanto, a obra do autor que fundamenta grande parte das discussões sobre uma teoria de gênero só chega ao ocidente na década de 70.

Com base na concepção interacionista de linguagem, Bakhtin (1988) constrói uma teoria de gênero que o define como tipos de enunciados relativamente estáveis construídos por cada esfera social de utilização de linguagem, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. Segundo o autor, esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, por seu conteúdo (temático), por seu estilo verbal (seleção dos recursos lingüísticos e discursivos) e por sua construção composicional que se fundem no todo do enunciado. Desse modo, qualquer tipo de ação de linguagem verbal pretendida se dá por meio de enunciados que se constituem como um tipo de gênero, como forma natural de organização dos enunciados numa dada língua. Diferentemente da postura epistemológica assumida pelo subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, em Bakhtin (1988), a noção de gênero se constrói de forma dinâmica, à medida em que busca explicar e identificar as diferentes formas de o sujeito interagir pela linguagem e de construir sentido em contextos variados, conforme pode ser confirmado nas palavras do autor:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana (Bakhtin, [1952]1992, p. 279).

A visão bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, principalmente a partir da década de 80, uma década após sua entrada no ocidente, inaugura um novo paradigma teórico para os estudos da linguagem, em contraposição às teorias sustentadas pelo enfoque idealista e objetivista. A noção tradicional de gênero, expressa nos estudos literários voltados para a identificação de tipos textuais, passa por uma reconceptualização para dar conta de explicar a conexão entre regularidades formais e fenômenos discursivos decorrentes das mudanças sociais, culturais, disciplinares, e adequar-se à necessidade de análises discursivas não-literárias da fala e da escrita. Mudança semelhante ocorreu com os estudos retóricos, intitulados de *Nova Retórica* e aqueles orientados pela Lingüística Textual. Enquanto atreladas a uma abordagem formalista, a tradição retórica e a

análise de base puramente textual não deram conta de lidar com a plasticidade e dinamicidade dos gêneros, e de explicar de que forma um determinado gênero se insere numa atividade comunicativa, como manifestação de um conhecimento epilingüístico, de natureza pragmática e cognitiva, em sintonia com o contexto.

Alinhando-se a esta mudança, os estudos retóricos passam a reconhecer, como também relevante, o foco na dinâmica e na constituição social dos enunciados, e no caráter persuasivo da linguagem, defendendo a tese de que mesmo os gêneros mais variados são formatados por restrições retóricas, como forma de se construir conhecimento.

Esse deslocamento de uma postura metodológica de análise interna do sistema da língua para uma análise externa das produções verbais em suas dimensões empíricas, socialmente situadas, representa um salto qualitativo nos estudos sobre gênero, ocupando hoje, espaço de destaque da agenda da Lingüística Aplicada.

A orientação epistemológica de viés bakhtiniano sobre a natureza social da linguagem pode ser percebida nos estudos contemporâneos sobre gênero do discurso, representados por pesquisadores norte-americanos adeptos da *Nova Retórica*, como Freedman & Medway (1994), Miller (1994), Bazerman (1994), e pelo grupo que atua na área da Psicologia da Linguagem e da Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, como Bronckart (1999, 2003), Dolz (1994 e 1996), Schneuwly (1994). Estes últimos, a partir da década de 90, têm apresentado releituras da teoria de gêneros de Bakhtin, aplicada especialmente à Didática das Línguas, sendo representados no Brasil pelo grupo de pesquisa do LAEL/PUC-SP.

Inserida na teoria de Bakhtin ([1952]1992), conforme nos demonstra Schneuwly (1994, p.155) está a noção de gênero como ferramenta psicológica, fator de desenvolvimento das capacidades individuais. Conforme Schneuwly (op. cit.), a ferramenta, como instrumento mediador das ações humanas, é fruto de experiências das gerações precedentes, ou, na acepção de Tomasello (2003, p.5), é fruto de transmissão cultural cumulativa própria da espécie humana. A ferramenta dá forma à atividade humana, e ao mesmo tempo representa tal atividade, materializando-a, transformando-a; através dela se transmitem e se alargam as experiências possíveis, evidenciando-se as diferentes maneiras de se comportar numa situação. Na definição de Schneuwly & Dolz (1994), os gêneros são *mega-*

*instrumentos* criados para agirmos em situações de linguagem e uma de suas particularidades é o fato de serem constitutivos da situação - ou seja, sem romance, não há leitura e escrita de romance – o que lhes atribuí o *status* de instrumento semiótico, que permite a um só tempo a produção e a compreensão de enunciados verbais.

Uma noção importante ressaltada por Tomasello (2003) sobre aquisição e uso de símbolos lingüísticos como ferramenta merece ser destacada nessa discussão, como complementação à idéia posta pela concepção sociointeracionista e discursiva de linguagem, face à ênfase dada pelo autor ao caráter cognitivo, partilhado e intencional da apreensão desse tipo de aprendizado cultural, e de sua utilização pelos indivíduos, quer seja por *imitação*, por *instrução* ou por *colaboração*. Segundo o autor, o aprendizado dos símbolos lingüísticos, como instrumento de intervenção na realidade e como forma de perspectivar o mundo, só é possível desde que o indivíduo seja capaz de se perceber no lugar do outro, à medida em que se constitui como ser *intencional e mental*:

Essa compreensão dos outros como seres intencionais como si-mesmo é crucial na aprendizagem cultural humana, porque os artefatos culturais e a prática social – prototipicamente exemplificados pelo uso de ferramentas e de símbolos lingüísticos – apontam invariavelmente, para além deles mesmos, para outras entidades externas: ferramentas apontam para os problemas para os quais elas foram feitas para resolver e símbolos lingüísticos apontam para as situações comunicativas que eles se destinam a representar. (Tomasello, 2003, p.7)

Portanto, a noção de ferramenta e de sua utilização pelo sujeito é ampliada por Tomasello (2003), ao ressaltar o caráter cognitivo desse tipo de apreensão, na filogênese e na ontogênese da espécie humana. Assim, ao apreender o uso convencional de uma determinada ferramenta, concebida como símbolos lingüísticos, a criança deve perceber o significado intencional do uso da ferramenta, ou prática simbólica; qual seja, perceber que intenção seus co-específicos atribuem a esse símbolo, e que tipo de ação, ou mudança, tal símbolo promove, e em que contexto, para, então, ser capaz de transformar tal percepção num conjunto de potencialidades de natureza semelhante. Nessa perspectiva, o uso dos símbolos lingüísticos vai além do aprendizado do próprio símbolo, e o transcende:

Uma das questões mais interessantes no que se refere aos símbolos e construções lingüísticas é [...] que eles criam uma tensão palpável entre a necessidade de "fazer como os adultos fazem" - a aprendizagem por imitação de símbolos e construções lingüísticas - e a necessidade de ser criativo na adaptação desses artefatos, culturalmente herdados, à situação comunicativa em questão, e na realização de generalizações sobre modos de fazer isso (Tomasello, 2003p. 223).

Nesse sentido, o gênero do discurso, concebido como ferramenta, é resultante da construção social e cognitiva de uma forma relativamente estável de organização dos símbolos lingüísticos nas esferas sociais, e, como tal, diz respeito à capacidade do sujeito de, uma vez tendo reconhecido o conjunto de parâmetros contextuais e cognitivos que movem um determinado tipo de ação de linguagem, selecionar aquela organização que atenda à intenção comunicativa a que se propõe.

Tal qual a noção dinâmica de *contexto* (Duranti & Goodwin, 1992), a noção de gênero não é concebida como um conjunto fechado de tipificações textuais recorrentes, sempre aplicáveis a situações semelhantes, e pré-definidas pelo contexto, mas é profundamente dinâmica e flexível a ponto de ser possível, numa mesma situação de linguagem, a imbricação de tipos de gêneros diferentes para atender a uma dada situação comunicativa.

Considerando não só o enfoque sócio-interacional e cognitivo do uso da linguagem em gêneros do discurso, apontados por Schneuwly (1994), mas também o enfoque didático que caracteriza os teóricos que compõem o grupo de Genebra, o autor acredita que o domínio dos *esquemas de utilização*, embora concebidos como estratégias cognitivas, pode se dar através do ensino efetivo, como estratégias metacognitivas de aquisição dos *gêneros secundários* no contexto escolar.

O aprendizado formal dos gêneros secundários, reconhecidos como formas mais elaboradas e complexas de realização dos gêneros primários, é objeto de reconhecida importância para o caráter aplicado de nossa pesquisa. É sobre este tema que passamos a discutir na seção seguinte.

### I.1.1 Gêneros primários e secundários

Uma outra contribuição importante advinda de Bakhtin, a partir do reconhecimento da grande heterogeneidade de tipos de gênero do discurso e de sua adequação às diferentes formações sociais e demandas comunicativas, é a classificação dos gêneros em *primários* (livres) e *secundários* (padronizados). Segundo o autor, os *gêneros primários* são manifestações de enunciados em situações de comunicação verbal espontânea, com relação *imediate* com a situação em que são produzidos, e com a realidade de enunciados alheios, envolvendo pouco ou nenhum controle metalingüístico da ação de linguagem. Por exemplo, num diálogo entre freguês e vendedor, em situação de interação face-a-face, as produções verbais que constituem tal evento funcionam como auxiliares da ação não verbal – a compra – não se constituindo, por isso, uma ação de linguagem autônoma, se consideramos os elementos extralingüísticos que compõem a natureza desse tipo de ação verbal.

No processo de aquisição da linguagem, os gêneros primários são os *instrumentos semióticos* imediatos de que a criança dispõe para agir no e sobre o mundo, à medida em que é confrontada com situações novas de interação verbal.

Essas situações de interação verbal, no entanto, tendem a tornar-se mais complexas (contextos variados de produção: escolar, sociopolítico, institucional) à medida em que a criança imerge num mundo cultural que se lhe apresenta por relações sociais, institucionais que demandam, por sua vez, formas mais complexas de organização dos enunciados. Assim é que, por um imperativo sociocognitivo, essas formas mais espontâneas de organização dos enunciados verbais se transmutam em formas mais complexas e menos automáticas de organização discursiva: os *gêneros secundários*.

Diferentemente, mas não em oposição, os *gêneros secundários*, usualmente, são manifestações escritas de enunciados mais complexos, que estabelecem uma relação *mediática* com a situação de produção, e são produzidos em circunstâncias de troca cultural: artística, científica, sócio-política. Desta forma, os gêneros primários são estruturados pelas ações não verbais, sendo controlados diretamente no contexto imediato, no qual são produzidos e se estruturam, enquanto os secundários se estruturam de forma independente das ações não verbais, e se

estruturam de forma autônoma, essencialmente lingüística, como verdadeiras ações de linguagem. Por esse motivo, os gêneros secundários necessitam de mecanismos de controle mais potentes e são adquiridos de forma menos espontânea, em situação formal de aprendizagem.

Em discussão sobre *gêneros primários e secundários*, Schneuwly (1994, p.157) destaca que

a diferença específica entre primário e secundário reside no tipo de relação com a ação, seja ela lingüística ou não: a regulação se dá na e pela própria ação de linguagem no gênero primário; dá-se por meio de outros mecanismos a definir, no gênero secundário.

Nessa distinção, e considerando o desenvolvimento da linguagem pela criança, os *gêneros primários*, especialmente, correspondem às realizações concretas, imediatas e automáticas das práticas de linguagem. Quando manifestas na escrita, equivalem ao uso de estratégias de processamento cognitivo da produção textual referentes ao que Bereiter & Scardamalia (1987) denominaram de *modelo de produção do conhecimento*. À medida em que esses gêneros se complexificam e se reestruturam para se adequar a novas situações de uso, e se deslocam para contextos formais de aprendizado, se transformam em *gêneros secundários*: "Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários de todas as espécies, que se constituíram em circunstância de uma comunicação verbal espontânea" (Bakhtin, 1992, p.281).

Em relação às estratégias de produção textual, e em complementação ao modelo de processamento da produção escrita de Bereiter & Scardamalia (1987), podemos estabelecer uma correlação da forma de manifestação dos gêneros secundários, com o modelo de processamento cognitivo para a produção textual, a que os autores denominam de *modelo de transformação de conhecimento*.

Os gêneros secundários apresentam, assim, modos de funcionamento e de construção de significados que ampliam o modo de produção dos gêneros primários, e, por esse motivo, se justificam como base para o ensino-aprendizagem da língua em contexto escolar. Sob essa perspectiva, o contexto escolar é espaço reservado, por excelência, ao desenvolvimento dos *gêneros*

*secundários*, considerados como o objeto central de qualquer didática de língua que vise ao desenvolvimento e aquisição das práticas sociais de letramento.

Atrelada à postura epistemológica assumida por Bakhtin ([1952]1992) para a construção de uma teoria de gêneros está a contribuição de Vygotsky ([1932]1996) sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, como ferramenta semiótica, instrumento que atua como regulador e transformador dos processos psicológicos envolvidos na aquisição da linguagem, incluindo nestes processos a aquisição de conceitos espontâneos e científicos.

## I.2

### A contribuição de Vygotsky

Estudos de Vygotsky ([1932]1996) no campo da psicologia cultural, sobre o desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento, definem que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são processos culturalmente construídos, *fundados* sócio-historicamente, e não apenas *influenciados* pelo contexto cultural. Dessa forma, a base da aquisição e do desenvolvimento da linguagem é mais social, cultural, do que individual, biológica, contrariamente ao que postulavam os cognitivistas e construtivistas piagetianos. Os estudos vygotkianos buscaram, assim, romper com as concepções clássicas que compreendiam pensamento e linguagem como elementos de trajetórias diferentes, autônomos, reduzidos, à época, a reflexos e hábitos.

Juntamente com o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky ([1932]1996) propõe o conceito de mediação, chave para a compreensão da noção de gênero como ferramenta. Segundo o autor, as formas iniciais de conhecimento, ou seja, o acesso do sujeito aos objetos de conhecimento se dá de forma *mediática*, possibilitada pelos sistemas semióticos, destacando-se o papel da linguagem. Dessa forma, a aquisição e desenvolvimento da linguagem podem ser vistos como aquisição de um sistema de representação de signos constituídos culturalmente, que são capazes de transformar os processos psicológicos (funções elementares de origem biológica) do indivíduo, em funções superiores (de origem socioculturais), à medida em que se apropria de instrumentos culturais. Nesse viés, estabelece-se a distinção vygotkiana entre linhas individual e cultural de desenvolvimento, que é retomada por Tomasello (2003, p.71), numa perspectiva

um pouco diferente. Para Vygotsky ([1932]1996), a linha individual de desenvolvimento, a que denomina de *natural*, diz respeito a um tipo de conhecimento que é aprendido, por assim dizer, por conta própria, sem influência direta do outro, ou da interveniência de um determinado artefato; enquanto a linha *cultural* de desenvolvimento cognitivo diz respeito àquele tipo de conhecimento adquirido pela capacidade cognitiva de ver o mundo na perspectiva do outro, incluindo nesse processo de aquisição as perspectivas incorporadas pelos próprios artefatos.

Tomasello (2003) acrescenta a essa dicotomia dois aspectos complementares: o primeiro diz respeito ao conceito de herança e desenvolvimento culturais, o segundo ao reconhecimento da existência de uma imbricação entre essas duas linhas de desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a herança cultural, mais que o conhecimento adquirido pelo indivíduo no meio cultural, diz respeito à linha cultural de desenvolvimento que considera, na ontogênese da espécie humana, o desenvolvimento de sua capacidade de perceber o outro como agente mental e intencional, assumindo, não só a perspectiva do outro em relação a ele, mas também compreender a perspectiva do outro em relação a uma entidade terceira. O segundo aspecto ressalta o caráter imbricado das linhas natural e cultural, que desde muito cedo se entrelaçam no desenvolvimento e aprendizagem pela espécie humana, o que dificulta a distinção entre o que é conhecimento adquirido por aprendizado por imitação, e conhecimento adquirido por uso de estratégias cognitivas criativas, resultantes de reflexão e planejamento individual, de forma mais regulada, muito embora as ferramentas utilizadas na mediação desse tipo de conhecimento sejam culturais na origem.

Nessa linha de desenvolvimento e aprendizagem dos processos mentais e cognitivos socialmente situados, Vygotsky ([1932]1996) introduz três conceitos importantes para a Psicologia da Linguagem e para a Educação: o conceito de *desenvolvimento real*, que corresponde ao estado atual de desenvolvimento da criança, equivalendo ao conjunto de conhecimentos e comportamentos que a criança é capaz de produzir, sem a mediação do adulto; *desenvolvimento potencial* que corresponde à capacidade da criança de dominar novos conhecimentos com base na aprendizagem por cooperação com pares mais experientes; e o conceito de

*zona proximal de desenvolvimento* (ZPD), decorrente dos dois anteriores, que na definição do autor corresponde:

[...] à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com os companheiros capazes (Vygotsky, 1932/1996, p. 97).

O conceito de ZPD é assim espaço de tensão e de busca de equilíbrio no processo de co-construção, e expressa o lugar significativo atribuído por Vygotsky à interação social, principalmente às intervenções pedagógicas. Entendemos que é condição necessária para o desenvolvimento desta zona potencial, que a criança entenda o outro como agente intencional, e, através dele, aprenda, quer por imitação, quer por instrução ou por colaboração, o uso convencional dos artefatos culturais; no caso em questão, os símbolos lingüísticos atualizados em enunciados verbais situados.

Embutidos no conceito de aprendizagem e desenvolvimento sociocultural das funções superiores, estão os conceitos científicos, importante aquisição por parte da criança em situação formal de aprendizagem, que lhe abrem portas para a capacidade cognitiva de produzir generalizações e abstrações, requisitos importantes para o desenvolvimento da competência para o argumentar por escrito, foco principal deste trabalho, discussão que será posteriormente aprofundada na seção 5.5.1.

Os fundamentos psicológicos e cognitivos da teoria de Vygotsky sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, somados aos estudos de Tomasello (2003) sobre as origens culturais da cognição humana são utilizados no presente trabalho para explicar a gênese dos processos mentais que estruturam nosso conhecimento de mundo, expressos através dos esquemas conceptuais, do conjunto de crenças culturalmente constituídos, concebidos como construtos responsáveis pela capacidade do sujeito de categorizar tipos textuais, por apropriação gestáltica de eventos comunicativos através da interação.

A seção seguinte apresenta discussões promovidas por Bronckart (1999 e 2003), cujo propósito é apresentar uma teoria interacionista de base sócio-discursiva de aquisição e desenvolvimento da linguagem a partir de releituras de Bakhtin (1992) e Vygotsky ([1932]1996). Sua perspectiva é a de que o

aprendizado efetivo de uma língua se dá inserido num contexto de uso, a partir do qual o sujeito constrói para si formas prototípicas de utilização da linguagem – os gêneros de texto - à medida em que é solicitado a atender a diferentes demandas comunicativas.

### **I.3 A contribuição de Bronckart**

Uma contribuição teórica importante para as discussões que vimos empreendendo, com vistas à aquisição da linguagem através dos gêneros de texto pode ser obtida pelos princípios norteadores do *sócio-interacionismo discursivo*, tal qual subscrito por Bronckart (1999 e 2003) em releituras de Bakhtin (1992) e Vygotsky (1996).

Presente em diversas áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e a Filosofia, o sócio-interacionismo defende a tese de que as condutas humanas são resultantes de um processo histórico de socialização, possível, especialmente, com a emergência e o desenvolvimento de instrumentos semióticos. Considerando a dimensão sócio-histórica e semiótica do funcionamento da linguagem humana, o sócio-interacionismo modifica o esquema tradicional das relações entre conhecimento e linguagem e estabelece na sua filogênese e ontogênese que as atividades são mediadas por produções semióticas, em particular pela linguagem verbal.

Destacamos Bronckart (1999 e 2003) e sua teoria sócio-interacionista discursiva de aquisição da linguagem através dos *gêneros de texto*, uma vez que acreditamos que os fundamentos epistemológicos de sua Psicologia da Linguagem adunam-se àqueles propostos por Tomasello (2003) sobre os aspectos cognitivos, sociais e culturais envolvidos na ontogênese e na filogênese do processo de construção da linguagem humana, assim como permite um diálogo consonante com a hipótese sociocognitiva da linguagem. No campo da Psicologia da Linguagem, e com base na concepção sócio-interacionista, Bronckart orienta seu trabalho para a conceptualização das diferentes formas de produção verbal que o aprendiz de uma língua teria que dominar para produzir enunciados discursivamente compreendidos pelo seu grupo social, a partir de sua capacidade cognitiva de, como membro de uma comunidade discursiva, ser capaz de

categorizar eventos em forma de organização discursiva – os gêneros – que como tais são constituídos de regras e propriedades específicas. O autor apresenta, assim, a tese de que a apropriação da linguagem, como ferramenta semiótica de mediação entre representações de mundo e ações languageiras se dá através dos gêneros do discurso, como forma de concretização, situada e co-construída dos símbolos lingüísticos.

Um traço relevante no estudo de Bronckart, também presente nas demais pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Genebra, é o caráter aplicado de sua pesquisa, que nos remete a uma rediscussão sobre novas formas de uma didática de texto em contexto escolar, assentada nos princípios de realização da linguagem verbal em gêneros textuais.

Bronckart (2003) acentua que as formas de agir pela linguagem, uma vez regularmente colocadas em correspondência com os mundos representados, são cristalizadas ao longo de um tempo histórico, pelo uso que lhes é atribuído por uma determinada cultura, e passam a configurar os traços de uma língua natural:

Por esse processo, grandes áreas de mundos representados se acham assim (re)codificados nos signos e nas estruturas de uma língua natural; o sujeito interioriza esse conhecimento verbal, e aquele conhecimento constitui, ele próprio, um filtro de seu acesso ao mundo. (Bronckart, 2003, p.58).

À medida em que essas formas de linguagem se complexificam e se diversificam para atender a diferentes demandas comunicativas, as produções verbais se organizam de modo a configurarem formas específicas de enunciados que mantêm uma relação *imediate* ou *mediática* com a situação<sup>2</sup>.

Assim sendo, na ontogênese e na filogênese, o conhecimento e uso dessas formas específicas de texto – os *gêneros de texto* - são o produto do confronto entre gêneros pré-existentes, como construtos culturais historicamente construídos pela comunidade lingüística que produz um conhecimento intuitivo de suas regras e propriedades específicas. Em função dessa apropriação ontogenética, o sujeito (emissor-enunciador) de uma ação de linguagem, necessariamente deve fazer a escolha por um determinado gênero de texto, inspirado nos modelos textuais sociocognitivamente construídos. Esta escolha se dá em função das circunstâncias

---

<sup>2</sup> Cf. seção I.1.1, na qual foi apresentada uma tipologia bakhtiniana de gêneros primários e secundários a partir do tipo de relação estabelecida entre linguagem e contexto de produção.

de desenvolvimento pessoal, visto que cada indivíduo está exposto a um determinado número de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente sua adequação a determinadas situações de ação.

Nesse caso, o mesmo procedimento de aprendizagem cultural e cognitivo por *imitação*, identificado por Tomasello (2003, p. 112-121), como uma das formas de aquisição de ferramentas semióticas na gênese da aquisição da linguagem, é estendido à compreensão da aquisição dos gêneros, como pode ser inferido pelo que afirma Bronckart (2003, p.66) sobre a concretização de um texto empírico:

A concretização do texto empírico se baseia em processos de imitação, reprodução e/ou deformação de um dos gêneros históricos do qual o locutor tem um conhecimento prático. E os textos empíricos devem, pois, antes de tudo, ser analisados como exemplares de gêneros.

Quanto a essa capacidade social e cognitiva do sujeito de construir representações prototípicas de textos como mundos discursivos – ou arquétipos discursivos - e de recodificá-las em gêneros de texto, Bronckart (1999, p.138) explica que:

[...] no nível de um agente particular, a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir, etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto.

Como construtos sociocognitivos, os gêneros se adaptam permanentemente às situações comunicativas, e, sendo culturalmente construídos, apresentam uma forma composicional *mais ou menos* pré-definida (uma fábula, um conto, uma notícia, uma piada, uma fofoca, etc.). Configuram-se nos usos que lhes atribuímos na sociedade, num movimento dinâmico de criação, recriação e adaptação discursiva que gera novos exemplares de gêneros (e-mails, por exemplo) e/ou desativa alguns outros (narrativa épica, por exemplo). A grande dificuldade de se oferecer uma descrição fechada, pré-definida dos gêneros possíveis, já criados e dos por vir, conforme ressaltado pelos teóricos que se opõem à abordagem

objetivista de tipologias pré-definidas dos gêneros, justifica a metáfora usada por Bronckart (1999) para defini-los como "entidades profundamente vagas":

Disponíveis no intertexto, os gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais. São organizados em **nebulosas**, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definida. (Bronckart, 1999, p.108).

Frente a esta mobilidade e dinamismo, a questão que se nos coloca é de como encontrar critérios produtivos e flexíveis para identificá-los e classificá-los, visto que qualquer critério que venhamos a adotar são tentativas didáticas de apreendê-los, considerando-se a fluidez da classificação. Para complementar esta idéia, que vai de encontro às abordagens classificatórias de gêneros já criticadas anteriormente, Bronckart (1999 e 2003), considerando a fluidez dessas tentativas classificatórias dos gêneros de textos, propõe, à luz de uma epistemologia interacionista social, uma que avance nas tipologias de classificação.

Se por um lado existe a dificuldade de se descrever cada gênero em sua realização individual, em virtude de seu caráter único, dinâmico e heterogêneo, por outro, é possível, para fins de identificação e ensino-aprendizagem, agrupá-los pelo tipo de *ação de linguagem* que semiotizam na sociedade. No entanto, o apoio a este único critério não seria suficiente para identificação de um gênero, mas a co-ocorrência de traços participativos de sua composição. Mesmo que no intertexto de uma língua natural, a semiotização de uma determinada ação de linguagem possa se realizar por diferentes gêneros que se adequam a uma mesma situação comunicativa em processo, é possível, como sugerem Bronckart (1999) e Dolz & Schneuwly (1994), acumular outros critérios orientadores para uma classificação indireta dos gêneros. Os autores propõem a idéia de agrupamentos de gêneros indexados a uma mesma situação comunicativa, com base em um conjunto de critérios que, além do tipo de *ação de linguagem* pretendida, envolveriam, os *tipos de discurso* predominantes, que codificam lingüisticamente as *seqüências textuais* e a *arquitetura de planificação das seqüências* que configuram um determinado gênero de texto.

Na perspectiva colocada pelos autores, surgem duas noções relevantes para o estudo dos gêneros: a noção de *seqüência textual* e a noção de *tipos de discurso*

ou *tipos lingüísticos*. A primeira noção é de natureza conceptual e psicológica; a segunda, de natureza lingüística e discursiva.

Lidar com esses dois aspectos da constituição conceptual e lingüística do gênero do discurso vem possibilitar, como será visto na seção seguinte, o enfoque do estudo sobre gêneros na perspectiva da heterogeneidade constitutiva e da fluidez que enfraquece qualquer rigor classificatório que se restrinja à identificação dos tipos textuais (narrativa, argumentação, descrição, exposição, etc.), a partir do estudo da superestrutura textual, em detrimento do estudo da realização empírica desses tipos em gêneros do discurso.

### 1.3.1 Seqüências Textuais e Tipos de Discurso

A proposição de se focar a organização dos enunciados numa língua natural - os gêneros do discurso - a partir de seus constituintes: *seqüência textual* e *tipos lingüísticos*, com vistas à compreensão do caráter heterogêneo da constituição dos gêneros, substitui a abordagem textual de caráter cognitivo e psicológico, com base na homogeneidade da constituição da superestrutura, ou macro estrutura textual, como proposto, por exemplo, nos trabalhos de Van Dijk (1977).

Para desenvolver seu estudo sobre a infraestrutura textual, com vistas a propor um enfoque de tipologias textuais menos rígido, Bronckart (1999, 2003) toma emprestado de J.M. Adam (1992) sua hipótese sobre a estrutura seqüencial dos textos e sobre os protótipos de esquemas seqüenciais de base que participam da constituição de um determinado texto empírico. Assim, deixa-se de lado a teoria das superestruturas, como definidora do tipo de texto, a favor de uma hipótese sobre os protótipos de esquemas seqüenciais de base e a estrutura seqüencial dos textos atualizados empiricamente através dos *tipos lingüísticos*.

Para Adam (1992, *apud* Bronckart, 1999, p.218), as *seqüências* podem ser entendidas, inicialmente, como *protótipos*, no sentido cognitivista do termo, como modelos abstratos, de que os sujeitos dispõem para a produção e recepção de um determinado gênero, com base num determinado mundo discursivo, espaço interativo e cognitivo do qual o gênero emerge. Em nossa percepção, numa associação com a hipótese sociocognitiva de linguagem, as *seqüências textuais* poderiam ser compreendidas como participativas dos esquemas textuais gerados

pelos esquemas conceptuais (Lakoff, 1987, 1988) acionados pelo sujeito, em atendimento às demandas comunicativas que o capacitam a categorizar o mundo, com base no *efeito prototípico*<sup>3</sup>. Instanciar a noção de gênero e de *esquema de seqüências textuais* no âmbito conceptual, é uma forma de ratificar o entendimento da construção cognitiva dos gêneros como forma de angular o evento comunicativo, muito própria da concepção sociocognitiva de linguagem.

Definidas pela natureza das macroproposições que comportam, as *seqüências textuais* são formas específicas de organização dos enunciados, que combinam entre si, de diferentes maneiras, para compor um determinado texto empírico (Bronckart, 1999, p. 217). Nessa concepção, as *seqüências* não identificam diretamente os gêneros de textos como um bloco homogêneo, mas suas partes constitutivas, de modo que, diferentes *seqüências* podem compor um único gênero, e o predomínio de uma ou mais seqüências evidencia com mais clareza o tipo de gênero com o qual se está lidando.

Bronckart (1998, p. 218-231) reconhece a existência de tipos básicos de seqüências textuais que constituiriam formas de organização prototípicas dos mundos discursivos em diferentes culturas, e que podem ser combinadas em um único texto, o que vem reforçar a hipótese da constituição heterogênea dos gêneros do discurso: seqüências narrativa, argumentativa, descritiva, expositiva-explicativa e dialogal. Assim é que, considerando-se a realização empírica do gênero, *exposição científica*, poderíamos identificar seqüências textuais encaixadas ou mescladas em outras seqüências que o constituem, como por exemplo, segmentos de relato, se o expositor fizesse uma retrospectiva do percurso da ciência, segmentos de descrição de ações, se o expositor fizesse uma descrição dos procedimentos da pesquisa e, finalmente, segmentos de exposição teórica, em situação cuja dimensão enunciativa fosse dar a conhecer.

Por sua vez, as *seqüências textuais* são semiotizadas por *tipos lingüísticos* variados, ou *tipos de discurso* (Bronckart, 1999, p. 149). Os *tipos de discurso*, como formas lingüísticas - recursos morfossintáticos - correspondem aos mecanismos enunciativos e de textualização que atribuem coerência seqüencial e configuracional ao texto empírico. O agrupamento desses tipos, constitui-se na semiotização das seqüências textuais que respondem pela criação dos mundos

---

<sup>3</sup> Cf. seção 3.4.1.

discursivos que são intersubjetivamente negociados na interação verbal. O termo *mundos discursivos* é adotado por Bronckart (1999, p. 149-153) para designar os mundos representados conceptualmente, diferenciados do mundo empírico dos agentes, considerando-se a própria natureza semiótica da linguagem, sua propriedade de servir de ferramenta para angular o mundo.

Dessa forma, flexibiliza-se o propósito de se buscar uma tipologia fechada de texto, concebendo, com mais clareza, a sua constituição heterogênea e nebulosa. O que se defende é a tese de que não há gêneros puros prototípicos empiricamente realizados, constituídos de um único tipo de seqüência textual através de um tipo lingüístico.

No que respeita ao domínio de construção conceptual de mundos discursivos e à forma de organização das representações desses mundos na produção verbal, através dos tipos lingüísticos que codificam as seqüências textuais, vale ressaltar, ainda, duas possibilidades gerais de representação desse domínio, que se instalam a partir de duas coordenadas gerais que orientam a semiotização de um texto empírico: uma coordenada, cuja referência se apóia no *eixo da referencialidade*; outra que se apóia no *eixo da situação* (Bronckart, 1999, 2003 e Rojo, 1998).

A primeira coordenada – *eixo da referencialidade* - explicita a relação existente entre o conteúdo temático de um texto e a forma como este se conecta com o mundo construído pela ação de linguagem, da qual o texto se origina. Neste caso, dois tipos de operação são possíveis: uma em que as coordenadas são alocadas à distância do mundo ordinário ao qual pertence o sujeito, num *mundo disjunto*; outra na qual as coordenadas estabelecem uma relação de acessibilidade entre conteúdo temático mobilizado e o mundo da interação social em curso, resultando na construção de um *mundo conjunto* acessível aos protagonistas da interação (Bronckart, 1999 e 2003). Conforme distingue Rojo (1998), na relação de *disjunção* de mundos, a linguagem é usada para falar de um mundo que já não é, situado à distância; já na relação de *conjunção* de mundos, a linguagem é usada para falar do mundo no qual se age, não havendo ruptura entre mundo de referência do conteúdo temático e o mundo da situação.

A segunda coordenada – *eixo da situação* - explicita a relação existente entre as diferentes instâncias de agentividade e a marca que identifica a situação material de produção na sua realização espaço-temporal. Neste caso, também, dois

tipos de operação são possíveis: uma em que a relação com a ação de linguagem permite uma referência explícita, direta ao interlocutor, ou à situação material de produção, propriamente dita, resultando na construção de um *mundo implicado* com a situação de produção; outra em que a produção verbal se dá sem nenhuma referência explícita aos parâmetros da situação de produção (Bronckart, 2003, p.63), fazendo-se abstração da situação material de produção; neste caso diz-se da criação de um *mundo autônomo*.

A apresentação acima tem caráter meramente didático, posto que os tipos lingüísticos (dêiticos, exóforas, anáforas, sintagmas nominais e pronominais, etc.) e seqüências textuais (narrativa, expositiva, argumentativa, injuntiva e descritiva), quer tomadas como modelos prototípicos, quer tomadas como formas de semiotização pelo sujeito de seu conhecimento textual na produção de um determinado gênero, não se organizam de forma estanque, de modo a configurarem textos puramente autônomos ou implicados, com referência, ou ao mundo conjunto ou disjunto. Ao contrário, as coordenadas (*eixo da situação* e da *referencialidade*) que participam da representação e organização dos gêneros como construtos sociocognitivo e lingüístico-discursivo se constituem na articulação e na intersecção, promovendo a confirmação da tese da heterogeneidade composicional e da intersecção entre os domínios conceptuais de representação dos mundos discursivos.

Para o desenvolvimento do conhecimento construído na interação, que permite ao sujeito articular as escolhas textuais para emoldurar as interações verbais por meio dos gêneros discursivos, destacamos as capacidades sociocognitivas de perspectivizar e categorizar eventos comunicativos, na acepção de Tomasello (2003), de estruturar o conhecimento através de *modelos cognitivos idealizados* (Lakoff, 1987 e 1988), tais como os *enquadres cognitivos e interativos* (Tanenn & Wallat, 1987; Gooffman, 1998), de acionar *esquemas textuais prototípicos* que permitem a produção e a compreensão das ações verbais que compõem um evento comunicativo.

Os conceitos de *Categorização, prototipia, modelos cognitivos, quadres e conhecimento de gênero*, que participam do processamento do significado, na sua relação com a semiose lingüística, passam a ser considerados na Parte II, com vistas a uma ampliação da concepção sócio-interacionista de gêneros na sua interface com a hipótese sociocognitiva de linguagem.

## Parte II

### A contribuição da Lingüística (sócio)cognitiva

Conforme já anunciado no capítulo 2, quando traçamos o enquadre teórico do presente trabalho, subscrevemos uma orientação epistemológica de linguagem que busca explicar o fenômeno lingüístico com base em fundamentos sociocognitivos, interacionais e lingüístico-discursivos, que congregam três perspectivas complementares: linguagem cognição, linguagem contexto de uso, linguagem expressão lingüística.

Interessa-nos, nesta seção, esboçar alguns conceitos inerentes à hipótese sociocognitiva, por acreditarmos que tais conceitos se articulam com outros de natureza sócio-interacionista, apresentados nas seções anteriores, ampliando, assim, o escopo teórico de nossa pesquisa.

Ao reconhecer a determinação de fatores culturais e sócio-históricos na constituição das formas organizadas de semiotização dos gêneros do discurso nas diferentes esferas sociais, o sócio-interacionismo dá enfoque menor, embora não os desconsidere, aos procedimentos cognitivos de construção desse tipo de conhecimento, questão que a Lingüística Cognitiva e a hipótese sociocognitiva de linguagem buscam resolver a partir da proposição da indissociabilidade entre linguagem, contexto e cognição.

O enfoque maior, neste caso, atribuído pela Lingüística de base cognitiva, volta-se, para o reconhecimento de que a construção do sentido pela linguagem é devedora da capacidade humana de produzir operações cognitivas complexas que traduzem a experiência humana através da semiose lingüística. Neste aspecto, acreditamos que os gêneros do discurso possam ser concebidos como forma de organização gestáltica dos enunciados, socialmente e culturalmente emoldurados, produzidos pelo sujeito, à medida em que busca adequar intenção comunicativa e de uso da linguagem.

Nesse viés, três conceitos interligados são destacados para atender à ampliação do escopo teórico para a abordagem dos gêneros do discurso: a noção de *categorização* e *prototipia* (Lakoff, 1987, 1988; Rosch, 1997), a noção de *modelos cognitivos idealizados* (Lakoff, 1987) ou *esquemas conceptuais - frames* - (Fillmore, 1982), a noção de *enquadre* e, na seqüência, a noção de *conhecimento de gênero* (Berkenkotter & Huckin, 1995).

## II.1 Categorização e prototípi

Os estudos de Tomasello (2003) sobre as origens culturais e sociais da aquisição do conhecimento humano nos levam a reconhecer a linguagem como o construto diferenciador das demais espécies, pelo seu caráter essencialmente cultural. Reforça-se, desse modo, a premissa sustentada pela hipótese sociocognitiva sobre o caráter partilhado da construção do sentido através da linguagem, posto que, segundo o autor, a base da criação das formas simbólicas de comunicação se deve à capacidade humana de se reconhecer e aos outros como sujeitos intencionais e mentais, capazes de utilizar a linguagem para as trocas intersubjetivas e para angular o mundo.

Buscar uma base sociocognitiva para o entendimento do conhecimento de gênero discursivo requer que nos apoiemos não só nas reflexões de Tomasello sobre a origem cultural e social do conhecimento humano, e o papel da linguagem nessa construção, como também nos estudos desenvolvidos pela semântica cognitiva sobre *categorização e prototípi*, conforme nos apresentam Rosch (1997) e Lakoff (1987 e 1988). Esses conceitos, que passarão a ser desenvolvidos nesta sessão, buscam descrever procedimentos cognitivos envolvidos na construção do significado e podem ser usados para explicar as estratégias cognitivas de construção de esquemas textuais que são gestalticamente acionados para emoldurar eventos de interação verbal, na figura dos gêneros do discurso.

Qualquer que seja nosso movimento no mundo, até mesmo o mais simples como escovar os dentes pela manhã, qualquer que seja nossa percepção de tudo que o constitui, ou seja, toda nossa forma de estar e ser no mundo estão intimamente ligadas à capacidade humana de agrupar, de ver as coisas como um tipo, de organizá-las mentalmente em conceitos, ou seja, à capacidade humana de *categorizar*. Sem essa capacidade, seria impossível estar no mundo, movimentar-se nele e absorver, de forma produtiva e econômica, representações e conceitos que o compõem. Entender a forma como categorizamos o mundo é central para qualquer entendimento sobre como pensamos e como agimos, ou seja, entender o que nos faz humanos (Lakoff, 1988, p. 6).

O senso comum determina que objetos são categorizados no mundo, a partir de propriedades comuns partilhadas entre si, o que nos permite reconhecer, por

exemplo, que atributos, tais como mamar, ter quatro patas e latir são características básicas à inclusão de cães na espécie dos caninos, mesmo que tenhamos diante de nós um animal da cor roxa, atributo acidental à espécie. Assim, ao nos movimentarmos no mundo, somos capazes de categorizar pessoas, ações, objetos, entidades, sentimentos. Essa forma de pensar a categorização, no entanto, não ocorre de forma tão simples, uma vez que, ao contrário do que acreditava a tradição clássica, os objetos não pré-existem no mundo, nem tão pouco se constituem de propriedades naturais imutáveis, à espera de que nossas categorias se adequem naturalmente a eles.

A questão sobre como o homem organiza seus conceitos e categoriza o mundo ao seu redor é milenar, remontando a discussões filosóficas de Aristóteles. Para o filósofo grego, a mente era o espelho do mundo, não havendo diferença entre objetos do mundo e forma diferenciada de representá-los, de modo que haveria um único sistema conceitual para todos os indivíduos, malgrado fatores culturais e sociais. Essa visão objetivista do pensamento humano e de seu funcionamento esteve, durante séculos, orientando os estudos em diferentes áreas do conhecimento no mundo ocidental, como, a Antropologia, a Ciência Cognitiva, a Linguística.

No que diz respeito ao estudo proposto para esta pesquisa, apresentamos nesta seção um panorama geral sobre esta forma de conceber o pensamento humano que se instalou até meados da década de 70, quando, então, a Ciência Cognitiva passa por mudanças epistemológicas que mudaram o foco dos estudos sobre a capacidade humana de pensar e construir linguagem. Fazemos referências a estudos de base cognitiva experiencialista, principalmente aqueles representados neste trabalho por Lakoff (1987,1988) e Rosch (1997), que consideram os vieses social e cultural como participativos dessa capacidade cognitiva.

## **II.2**

### **Da visão clássica à concepção sociocognitiva de categoria**

Para a teoria clássica, objetivista, herdeira da filosofia de Aristóteles, as entidades do mundo seriam, de antemão, categorizadas por atributos próprios – essenciais e acidentais - naturalmente instituídos no mundo, cabendo ao homem reconhecê-los e assimilá-los, uma vez que se situam exterior à mente e são

inerentes aos objetos. Cabe à linguagem rotular as classes naturais pré-concebidas no mundo, como se fosse ela a estruturadora da extensão do sentido desses objetos em categorias no mundo.

A razão e a objetividade estão presentes nesta forma universal de pensar o mundo e as categorias se definem claramente uma das outras com base no modelo das condições necessárias e suficientes. Isso significa dizer que o pertencimento ou não de um dado objeto a uma determinada categoria estaria sujeita à alternância de traços binários que definiriam o status de membro ou não membro dessa categoria. A metáfora do *container* pode ser utilizada para explicar esse entendimento de categorização do mundo: ou se está fora dos limites do *container*, por não partilhamento de traços comuns, ou se está dentro, por dividir traços comuns aos membros do grupo; não existe meio termo.

Durante muitos séculos, essa foi a idéia de *categoria* e *categorização* que buscou explicar o pensamento humano e sua forma de representar o mundo. Vestígios dessa postura objetivista e racional de conceber o pensamento e a linguagem ainda hoje podem ser observados nas abordagens epistemológicas das ciências no mundo ocidental, através da proposição de classificações taxionômicas e hierárquicas para o estudo dos fenômenos científicos em diferentes áreas do conhecimento. Está presente na postura pouco flexível da gramática tradicional, através dos critérios de organização das classes gramaticais<sup>4</sup>, nos critérios vericondicionais para a abordagem do significado pela Semântica Clássica, fundada na Lógica formal, e, igualmente presente, nas abordagens textuais que se restringem ao estudo de tipificações classificatórias com base na macro-estrutura textual.

Resumindo, a teoria clássica, representativa da *era da forma* (Fauconnier & Turner, 2002, p.3-15), pretende um modelo racionalista infenso aos aspectos culturais e cognitivos do procedimento da categorização, assumindo o mundo como perfeitamente estável. Por esta postura, firma-se a tese de que os atributos que definem uma dada categoria devam ser, igualmente, partilhados por todos os membros, de modo que cada um tenha o mesmo status como membro da categoria.

---

<sup>4</sup> Quanto a essa crítica ao trato formalista da gramática tradicional e sua tentativa de classificação dos fenômenos lingüísticos como categorias fechadas, sem possibilidade de intersecção entre classes, vale citar Perini, M. A., em seu artigo sobre O adjetivo e o ornitorrinco, Editora Ática)

A idéia básica de partilhamento de propriedades ou atributos comuns entre objetos, como um dos critérios de categorização do mundo, não é totalmente inoperante; no entanto, não pode ser vista como critério único de um modelo de condições necessárias e suficientes para a inclusão, ou não de um dado objeto em uma determinada categoria, como posto pela teoria clássica e por teorias que nela se orientaram até muito recentemente.

É na década de 70 que a discussão sobre *categorização* é retomada, passando a ocupar lugar de destaque, devido aos estudos da Psicologia Cognitiva e da Semântica Cognitiva, representados, principalmente, por Rosch que, com base nos estudos iniciados por Wittgenstein na década de 40, propõe um novo padrão para o conceito de *categorização*, que será mais tarde assumido e aperfeiçoado por Lakoff (1987) através do conceito de *efeito prototípico* e *modelos cognitivos idealizados* (MCI).

Embora vista como uma capacidade natural e básica à espécie humana, como procedimento automático que orienta o pensamento, a percepção e as ações do homem, a *capacidade de categorizar* se constitui como tarefa bem mais complexa do que nos quer fazer ver a teoria formalista. Essa constatação emerge, principalmente a partir de estudos experimentais desenvolvidos por psicólogos da cognição, como a revolucionária pesquisa de Rosch (1997), seguida dos estudos de Lakoff (1987, 1988)<sup>5</sup> que instalaram definitivamente a questão sobre categorização no centro das discussões na área da cognição, desafiando a postura clássica assumida até então.

Os estudos de Rosch (1997) sobre *prototipia* e *categorização de nível básico*, e os de Lakoff (1987, 1988) que introduz o conceito de *efeito prototípico* e de *modelos cognitivos idealizados* (MCIs) nos estudos da linguagem e da significação revelam que os indivíduos não categorizam o mundo mediante a simples aplicação do modelo de condições necessárias e suficientes para procederem à inclusão ou exclusão de um membro numa dada categoria; nem tampouco os atributos são inerentes aos objetos no mundo, mas que a capacidade humana de categorizar está ligada à habilidade do indivíduo ou do grupo social de reconhecer atributos típicos que variam culturalmente, socialmente,

---

<sup>5</sup> Não se desconhece aqui a importância de autores como Wittgenstein e Austin, responsáveis pela importante ruptura com a teoria formalista, que servirá de base para o paradigma adotado, a partir de então, pela Psicologia Cognitiva e pela Semântica Cognitiva.

biologicamente, e que interferem na representação mental desse objeto e na sua categorização. Essa representação pode, portanto, variar entre indivíduos e entre culturas, uma vez que o conceito de categoria passa a ser um conceito interacional e cognitivo. Com base nessa constatação, um conceito cognitivo de *protótipo* – ou *ponto de referência cognitiva* – é proposto: "membro de uma categoria, identificado pelo indivíduo ou grupo social, como tendo o status cognitivo de ser o melhor exemplo daquela categoria" (Lakoff, 1987, p.41).

Segundo a autora, duas implicações problemáticas à noção cognitiva de prototipia são decorrentes do modelo de condições necessárias e suficientes, proposto pela teoria clássica: (1) se categorias são definidas com base nos traços partilhados dos membros dessa categoria, então, nenhum membro dessa categoria poderá ser identificado como melhor exemplo dessa categoria; (2) se o que define a pertença de dado membro a uma categoria são as características inerentes a esse membro, então, nenhum fator de natureza neurofisiológica, cognitiva, cultural e social que capacita o homem a criar imagens mentais, aprender e organizar conceitos construídos com base na experiência individual e cultural estaria envolvido nesse processo (*apud* Lakoff, 1987, p.7).

A pesquisa desenvolvida por Rosch sobre *categorização humana e prototipia* revoluciona os estudos na área, ao propor uma revisão do conceito até então veiculado. Em relação às duas contraposições levantadas acima, os resultados de sua pesquisa revelaram que: (1) alguns objetos condensam um número maior de traços do que outros, o que lhes permite servirem de modelos da categoria, ao que a autora denominou de *protótipos* ou *membros prototípicos*; (2) a capacidade de categorizar o mundo não se dá por um simples processo de adequação de traços inerentes ao objeto à categoria, ou seja, atributos não são externos à mente humana, mas construídos por ela, em interação com o contexto cultural, considerando-se, igualmente, o sistema neurobiológico, responsável pela maneira como os estímulos chegam até nosso cérebro.

Nessa perspectiva, quanto mais um membro é reconhecido como prototípico, mais atributos comuns são partilhados com os demais membros de sua categoria, e menos atributos comuns são partilhados com membros de outras categorias. A teoria do protótipo rompe com a idéia clássica de categoria fechada e instala o reconhecimento de que as fronteiras entre categorias nem sempre são tão nítidas e simétricas como se preconizava, uma vez que inevitavelmente

passam pelo filtro cognitivo e cultural e neurofisiológico dos indivíduos (Rosch, 1997, p.47).

Acompanhando a pesquisa de Rosch estão os estudos de Lakoff (1987 e 1988) que introduzem duas idéias que buscam expandir a versão de protótipo da autora: a idéia de *efeito prototípico* e de *modelos cognitivos*. O autor reconhece que para proceder à categorização, o indivíduo apóia-se em pontos de referência cognitiva que lhe permitem reconhecer os membros prototípicos da categoria, ao que denominou *efeito prototípico*. Isto significa dizer, por exemplo, que, embora *pardal*, *pingüim* e *avestruz* partilhem atributos comuns que permitem sua categorização como aves, o *pardal* é mais reconhecidamente um representante da categoria do que os demais, ou seja, nos experimentos, é reconhecido como um exemplar prototípico, embora isso não equivalha a dizer que os demais percam o *status* de categoria *aves*. Casos de assimetria dessa natureza não são resolvidos pela teoria clássica, enquanto uma teoria de base cognitiva busca explicar a capacidade do sujeito com base na sua capacidade imaginativa e de experienciar o mundo.

A imagem metafórica do foco de luz sobre um cenário pode ser evocada para um melhor entendimento do *conceito cognitivo de categoria* e de *efeito prototípico*. A figura sobre a qual o foco de luz incide mais diretamente representaria o melhor exemplo de uma categoria, ou seja, o *efeito prototípico*. À medida em que o fecho de luz provocado pelo foco se abre e irradia, há pouca iluminação de partes periféricas do cenário que, embora iluminadas de forma menos intensa compõem igualmente a cena, o que representaria os exemplos menos prototípicos (o que equivaleria ao pingüim e avestruz).

Nos termos de Lakoff (1988, p.136), os procedimentos cognitivos de *categorização*, *efeitos prototípicos* resultam da natureza e da organização de *modelos cognitivos idealizados* (MCI), os quais podem ser concebidos como *teorias* que construímos sobre o mundo. Desse modo, *modelos cognitivos idealizados* correspondem à estrutura de organização de nosso conhecimento, que nos possibilita proceder à categorização do mundo, com base nos efeitos prototípicos. Ou seja, são idealizações, construções gestálticas produzidas pelo sujeito a partir de sua interação com modelos culturais, de sua experiência biológica e social, que possibilitam conceptualizações do mundo, que podem, ou não, ter correspondência total com a realidade externa. Os *modelos cognitivos*

*idealizados* são formas produtivas de organização do conhecimento, sendo responsáveis pela capacidade do sujeito de conceptualizar e categorizar o mundo, interpretar metáforas, metonímias, de produzir significados, possibilitando interação entre a semiose lingüística e os domínios conceptuais.

Para uma melhor compreensão do conceito de MCI e de como se dá sua participação no processo de conceptualização e categorização, vale reportar-nos a um dos exemplos utilizados por Lakoff (1987, p.68) sobre o termo *Tuesday* (3<sup>a</sup>. feira). Segundo o autor, tal denominação só poderá ser compreendida, se na relação com um modelo idealizado que inclua um ciclo natural de movimento do sol, que delimite o final de um dia e início de outro, compondo uma seqüência de 7 dias de um calendário, ou seja, uma semana. Assim, num modelo idealizado, a semana corresponde a um todo dividido em sete partes, organizadas numa seqüência linear, de modo que cada parte é denominada de *dia* e o 3<sup>o</sup>. dia denominado de *Tuesday*. Da mesma forma, a compreensão do sentido da expressão *fim de semana* requer que o sujeito inclua na sua representação de *semana*, uma variante, representada por *uma semana de trabalho/estudo de 5 dias*, seguidos de uma pausa de dois dias. Concluindo, nosso modelo de semana é idealizado, posto que semana de 7 dias não existe objetivamente na natureza; ao contrário, é uma criação do homem e sujeita a fatores culturais.

A relevância dos estudos de Lakoff se distingue por defenderem a tese da extensão desse aparato cognitivo geral, que nos capacita organizar e estruturar o mundo com base em procedimentos de *categorização*, *efeito prototípico* e *modelos cognitivos*, para o campo da linguagem, qual seja, os mecanismos gerais de aquisição, estruturação e uso da linguagem pelo sujeito são decorrentes da utilização do mesmo tipo de procedimento cognitivo geral que nos capacita categorizar o mundo. Enfoque também partilhado por teóricos como Fillmore (1982), Fauconnier (1988, 1994), Sweetser & Fauconnier (1996), Fauconnier & Turner (2002), Salomão (1997, 1999), Miranda (1999, 2002) e Tomasello (2003), que subscrevem a tese da vinculação entre linguagem, significação, cognição e cultura. Com essa defesa, o autor se coloca em oposição à idéia dos cognitivistas de que a linguagem como sistema formal, na acepção técnica do formalismo matemático, constitui-se de um sistema modular independente da cognição, que incorpora a concepção clássica de categoria.

Neste ponto, embora não desconsiderando o trato superficial dispensado à questão, é que vislumbramos a possibilidade de reconhecer a atuação dessa capacidade cognitiva geral do sujeito de conceber cognitivamente os eventos de ação conjunta e partilhada, mediados pela linguagem. Acreditamos que esses procedimentos produtivos de construção cognitiva e social, por extensão, estejam presentes na capacidade humana de perspectivizar eventos comunicativos pela expressão verbal, de acionar de forma *gestáltica* seqüências e esquemas textuais que, juntamente com os *enquadres* co-construídos no fluxo da interação, vão orientar a escolha pelos gêneros do discurso mais adequados que vão emoldurar as ações de linguagem. Conforme já destacado por Bronckart (1999, 2003), os protótipos de seqüências textuais, assim como os gêneros do discurso estão presentes no intertexto de uma língua e têm, portanto, o estatuto de modelos cognitivos disponíveis para os agentes produtores e leitores de texto e como mecanismos sociocognitivos participam da construção do conhecimento de gênero por parte do sujeito.

### **II.3 Enquadres cognitivos e interativos**

A noção de enquadre interativo de base sociológica e situacional (Goffman, 1998) e cognitivo-discursiva (Tannen & Wallat, 1997), usualmente utilizada nas análises de interações orais em contextos situacionais (Tannen & Wallat, 1987, Schiffrin, 1990 e outros) para compreender o dinamismo da construção e negociação dos significados no fluxo do discurso, pode ser transposta como categoria sociocognitiva auxiliar a uma compreensão dos procedimentos utilizados pela criança, na busca de sintonia intersubjetiva entre ação de linguagem pretendida no contexto de uso, e o esquema textual acionado para a realização do gênero de discurso que emoldura tal ação.

Utilizada para descrever e explicar a estrutura de participação em interações orais, a noção de enquadre se apóia no conceito dinâmico de contexto, na sobredeterminação recíproca entre forma (para)lingüística e contexto (Duranti & Goodwin, 1992). No entanto, o que se pretende nesta seção é considerar a transposição desse conceito, inicialmente usado para análise de interação verbal oral, para sua aplicação também no estudo da produção verbal escrita, ratificando,

desse modo, conforme expresso no último parágrafo da seção anterior, a vinculação entre *enquadre* e *capacidade de categorizar eventos*.

As construções de referência e de significado numa interação verbal são possíveis a partir dos enquadres que atribuímos às diferentes situações de uso da linguagem no curso da interação. Segundo Tanenn & Wallat (1987), o quadro situa a metamensagem contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos, ou sobre como interpretamos o que é dito e feito, a partir de nossas experiências. A noção de *enquadre* pode ser, então, entendida sob duas perspectivas distintas, mas complementares: a *cognitiva* e a *interativa*. A noção cognitiva de quadro está ligada aos esquemas de conhecimento que refletem estruturas de expectativas que auxiliam na representação dos contextos e dos significados construídos na ação de linguagem. Exemplos de esquemas de conhecimento são os *modelos cognitivos idealizados* de Lakoff (1988), que, acionados cognitivamente, possibilitam ao sujeito estruturar significados acerca de objetos, pessoas, cenários, eventos, molduras comunicativas e, assim, compreender sua experiência de mundo.

Já a noção interativa de quadro, sem desconsiderar a primeira, amplia o sentido do termo para explicar o fenômeno, e tem aplicação relevante nos estudos da Sociologia e da Linguística (Goffman, 1998, Tannen & Wallat, 1987 e Gumperz, 1992). Para esses autores, os *quadros interativos*, ou *de interpretação*, dizem respeito à tarefa interpretativa de definição da moldura comunicativa, suscita o evento comunicativo; da interpretação do que está acontecendo na interação, do sentido que está sendo dado ao evento pelos participantes, do que está sendo tratado, das intenções e efeitos provocados. Por exemplo: uma mesma asserção pode ser vista como um comentário ingênuo, uma piada, uma gozação, dependendo do *enquadre* que lhe é atribuído pelos interactantes.

Entendemos que este conceito englobaria a capacidade do sujeito de acionar esquemas textuais relevantes que adequem gêneros de texto à determinada situação de comunicação. Por exemplo, o uso do gênero, aula expositiva, não se adequaria como escolha produtiva para emoldurar a participação de um professor numa reunião acadêmica de trabalho, o que revelaria um quadro inadequado da moldura comunicativa que constitui tal ação de linguagem. A inadequação na escolha do gênero repercute, conseqüentemente, na atribuição equivocada de

papéis atribuídos aos participantes do evento, o que acarretaria, certamente, um desconforto aos participantes que, não se identificando com os papéis discursivos a eles atribuídos, interpretariam como pedante e inadequada a posição assumida pelo referido professor, decorrente, neste caso, da escolha do gênero que emoldura sua ação de linguagem.

*Enquadres cognitivos* (esquemas de conhecimento) e *interativos* são estruturas não estáticas, mas relativamente estáveis, mutuamente condicionantes e interdependentes, ou seja, mudanças de esquema de conhecimento promovem automaticamente reenquadramento da parte dos interlocutores e vice-versa. No caso, pistas (para)lingüísticas, e seu potencial de suscitar o implícito, são deflagradoras de *alinhamentos* (Goffman, 1998) no dinamismo da interação verbal sinalizando, por sua vez, mudanças de *enquadre*. Assim é que situações de interação acionam *enquadres interativos* e *cognitivos* que, por sua vez, vão acionar, para essas situações, formas de *alinhamento*, codificadas por expressões lingüísticas diferenciadas, por adequação de estilo, por pistas paralingüísticas, no caso da interação oral, e pelas possíveis mudanças dos esquemas textuais acionados para uma mesma situação comunicativa, para melhor atender a um determinado evento comunicativo.

Se consideramos o caráter dialógico da linguagem, e o caráter social e cognitivo dos conceitos abordados nesta seção, é possível aceitar uma migração das noções de *enquadre*, *alinhamento* e de papéis discursivos para o domínio da produção escrita, sem desconhecer especificidades que configuram a interação face-a-face e a interação à distância. O que permite esta extensão dos conceitos é o fato de que a interação verbal, independente da modalidade na qual se realiza, constitui-se como resultado de um complexo empreendimento cognitivo de trocas intersubjetivas, a partir das quais representações mentais são negociadas pelos interactantes, para a construção conjunta dos significados. Para este empreendimento sociocognitivo, modelos cognitivos geradores dos esquemas textuais são acionados para configurarem as ações de linguagem que são, então, empiricamente atualizadas por meio dos gêneros do discurso. É sobre este tipo de conhecimento, ou de capacidade cognitiva de categorizar eventos comunicativos que passamos a tratar na próxima seção, ou seja, o *conhecimento de gênero*.

## II.4 Conhecimento de gênero

O uso produtivo das estratégias sociocognitivas descritas anteriormente para emoldurar uma ação de linguagem e sua articulação com a semiose lingüística geram um tipo de conhecimento de natureza complexa a que denominamos – *conhecimento de gênero*, tipo de *conhecimento* que se requer do sujeito, para produzir qualquer tipo de ação *lingueira* (Bronckart, 1999).

Estudos sob a perspectiva sociocognitiva, desenvolvidos por Berkenkotter & Huckin (1995), ampliam as discussões desenvolvidas a partir de Bakhtin ([1952]1992) e Vygotsky ([1932] 1996) sobre desenvolvimento da linguagem como ferramenta semiótica, ao dirigirem o foco sobre o sujeito co-produtor da ação verbal. Dessa forma, não abandonando a herança bakhtiniana da noção de gênero, os autores focam um aspecto bastante relevante do estudo, que tem se perdido em meio às discussões. Acrescentam à noção de gênero do discurso a noção de *conhecimento de gênero*, qual seja, o repertório individual, embora co-construído, armazenado na memória de cada indivíduo, de respostas situacionalmente apropriadas a situações recorrentes de interação verbal à distância, ou imediata, oral ou escrita. Segundo Berkenkotter & Huckin (1995), o conhecimento de gênero é uma forma de cognição situada, de dimensão sócio-cultural e também sistêmica. Portanto, deve ser observado a partir de ações situadas do indivíduo e dos sistemas comunicativos dos quais participa, de tal modo que os estudos a nível micro dessas ações reveladoras de processos individuais, possam também ser interpretados numa análise macro, como atos comunicativos numa rede ou sistema discursivo.

É interessante observar que nessa perspectiva, o conhecimento de gênero reforça-se como construto cognitivo apoiado na noção de categorização e prototipia discutida por Rosch (1997) e de *modelos cognitivos idealizados* – MCI por Lakoff (1987, 1988). A capacidade cognitiva do sujeito de produzir tipificações, como categorias que passam a estruturar os modelos cognitivos, possibilita-lhe o reconhecimento de similaridades relevantes, a construção de analogias e a percepção de traços recorrentes que lhe servirão para a identificação/seleção/utilização de um dado gênero num dado contexto de uso.

Se por um lado, o conhecimento de gênero é construção coletiva e partilhada, culturalmente emoldurada conforme subscrito pelo sócio-interacionismo discursivo, é, por outro, construção individual, posto que resultante de processos cognitivos e de experiências singulares, próprios de quem os constrói, o que nos leva a reconhecer este tipo de conhecimento como forma de cognição situada e distribuída.

Segundo Berkenkotter & Huckin (1995, p. 4-24) uma abordagem sociocognitiva de gênero e do conhecimento de gênero deve necessariamente orientar-se por cinco princípios básicos interligados: (1) *dinamismo* – os gêneros e o conhecimento sobre gêneros variam ao longo do tempo como resposta às demandas sociocognitivas, culturais dos usuários; (2) *situacioanabilidade* – como forma de cognição situada e distribuída, o gênero e o conhecimento do gênero derivam do tipo de participação do indivíduo, ou de um grupo, no contexto social e cultural; (3) *forma e conteúdo* – o conhecimento de gênero engloba o reconhecimento por parte do sujeito de que conteúdo e de que esquema textual são apropriados a um determinado propósito, numa dada situação, numa determinada ocasião; (4) *estrutura diática* – à medida em que nos apoiamos num dado gênero para representar nossa compreensão do evento comunicativo, estamos ao mesmo tempo construindo estruturas sociais e cognitivas, e reproduzindo essas estruturas; (5) *conhecimento partilhado das convenções do gênero entre membros de uma comunidade discursiva* – o conhecimento de gênero, construído por uma comunidade discursiva, fornece informações relevantes sobre a representação mental de seus membros sobre a dinâmica textual e retórica do gênero em uso, à medida em que revelam valores, normas, crenças, relações hierárquicas entre seus membros.

Os cinco princípios vêm, assim, reforçar a nossa intenção de emprestar aos estudos sobre conhecimento de gênero e seu desenvolvimento pela criança uma perspectiva sociocognitiva.

Os procedimentos cognitivos acima descritos são funções cognitivas básicas para o entendimento sobre como o (re)conhecimento de gêneros é construído pelo sujeito. O *efeito prototípico*, como uma das formas de organização dos esquemas mentais – *modelos cognitivos* – nos permite lidar com categorias aproximativas e abstratas, de modo que acreditamos ser possível uma transposição desses procedimentos cognitivos para entendermos a capacidade do sujeito de produzir e

interpretar, por exemplo, as seqüências textuais a partir dos protótipos de esquemas seqüenciais de base (Adam, 1993), de selecionar com adequação o esquema textual próprio do gênero para emoldurar uma situação comunicativa.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a participação desse tipo de conhecimento dá dinamicidade retórica à interação, garante uma certa estabilidade e similaridade às trocas, garantindo coerência e significado ao evento comunicativo. Esse conjunto de operações, respondem, assim, pela (1) identificação de uma produção discursiva como pertencente a um determinado tipo de texto, realizado empiricamente através de um dado gênero textual, dada uma moldura comunicativa; (2) produção e interpretação de unidades textuais ou seqüências prototípicas que se organizam de forma articulada na formação de proposições que constituem um determinado gênero de texto (seqüências narrativas ou cronológicas, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).

Na concepção que vimos assumindo, que busca articular o diálogo entre a concepção sociointeracionista e sociocognitiva de linguagem, os gêneros não são construtos pré-definidos e completos, prontos para serem utilizados pelo sujeito, mas são construções dinâmicas, que se constituem pela ação de linguagem, e cuja criação e utilização estão vinculadas diretamente à capacidade do indivíduo de se valer dos modelos cognitivos (MCI), como procedimentos de categorização e perspectivização dos eventos comunicativos, concebidos como *gestalts* discursivas.