

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO

PROJETO DE CURSO

GÊNEROS DISCURSIVOS E ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NA
UNIVERSIDADE

RENAN KENJI SALES HAYASHI

BRASÍLIA
DEZEMBRO /2011.

RENAN KENJI SALES HAYASHI

GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA NA
UNIVERSIDADE

Monografia apresentada à
Universidade de Brasília "C UnB -
como requisito para obtenção do
título de Licenciado em Língua e
Literatura Japonesa.

Orientadora: Profa. Dra. Tae Suzuki

BRASÍLIA

2011.

Resumo

Este trabalho objetiva demonstrar a importância do uso das teorias dos gêneros discursivos no ensino de língua japonesa na universidade. Para tal, apresento brevemente algumas teorias trazidas da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), da análise do discurso crítica de linha britânica e dos gêneros discursivos da linguística textual. Em seguida, apoiado nessas teorias, problematizo um material didático de ensino de língua japonesa e analiso um gênero discursivo “C o ensaio “C com vistas a ilustrar como o trabalho com gêneros discursivos poderia fortalecer os aprendizes, futuros professores de língua.

Palavras-chaves: gêneros discursivos; ensino de línguas e linguística.

Abstract

This project aims to show the importance of genre theory usage in the teaching of Japanese at university. Thus I briefly bring some theories from Systemic Functional Linguistics (SFL), British Analyzing Discourse and discursive genres of textual linguistics. Hereupon based on these theories, I discuss a Japanese teaching manual and I analyze a discursive genre "C an essay "C aiming to illustrate how discursive genre working could empower learners, future language teachers.

Keywords: discursive genres; Japanese teaching and Linguistics.

Sumário

1 - Introdução	06
2 - Concepção de língua: conceitos gerais	09
3 - Língua e gêneros discursivos.....	11
4 - Gêneros discursivos	14
4.1 - Gêneros, tipos e domínio discursivos.....	16
4.2 - Intergenericidade.....	21
4.3 - Pré-gêneros, gêneros situados, gêneros desencaixados e gêneros de governância	24
5 - Gêneros discursivos e o ensino de língua japonesa.....	29
5.1 - Transposição didática.....	34
5.2 - Análise de gêneros discursivos: os livros didáticos e o ensaio	38
5.3 - Contribuições dos gêneros para o ensino de língua japonesa.....	42
6 - Considerações finais	48
7 - Bibliografia.....	51

1 - Introdução

Ao longo dos quatro anos e meio de curso de licenciatura de língua japonesa, pude observar algumas lacunas no ensino, em especial no que tange ao tratamento com os gêneros discursivos. Do primeiro ao sexto semestre, trabalha-se basicamente com uma tipologia discursiva: o texto dialogal.

Os textos dialogais têm uma considerável importância no ensino, pois conseguem trabalhar de sobremaneira com elementos discursivos que, na língua japonesa, se manifestam no uso da linguagem de tratamento - linguagem de polidez, os verbos de benefício e os diversos expedientes linguísticos utilizados em diferentes situações de interação.

Entretanto, os diálogos não conseguem abarcar todas as nuances da qual uma língua dispõe, em especial as estratégias enunciativas que a língua japonesa possibilita. Nesse sentido, o que pode ser feito é um trabalho complementar de agregar às práticas pedagógicas com textos dialogais, textos de outros gêneros discursivos como contos, crônicas, paradidáticos só para citar alguns.

Neste trabalho, os gêneros são entendidos como entidades dinâmicas que se situam entre a instância social e a linguística, além de possibilitarem modos de ação no mundo e sobre o mundo.

Ao trabalhar paralelamente textos dialogais e textos em prosa, creio que o ensino pode ser enriquecido e com isso, preparar melhor os futuros professores e profissionais de língua japonesa.

Para tal, apresento uma breve discussão sobre os gêneros discursivos apoiado nas teorias da linguística sistêmica funcional de Halliday e nos percursos teóricos metodológicos da análise do discurso britânica de Fairclough, para trazer uma análise de um gênero discursivo - o ensaio - objetivando demonstrar como pode ser profícuo o trabalho com gêneros na formação dos professores e profissionais que lidam com o japonês. Este trabalho mais empírico de análise também almeja contribuir para o aperfeiçoamento dos *curricula* dos cursos de licenciatura de japonês, para que se possa formar falantes e profissionais que consigam ser hábeis nessa língua, além de conseguirem transitar em diferentes domínios sociodiscursivos e nas diversas esferas da atividade humana.

A hipótese aqui levantada é que se o ensino de língua estrangeira nas universidades pudesse adotar esse entendimento de gêneros discursivos como modos de ação *no* mundo e *sobre* o mundo, os alunos poderiam se formar com maior qualidade e mais noção de como a língua pode funcionar em sua instância social. Dessa forma, a língua poderia ser, além de instrumento de comunicação, também um mecanismo de (inter)ação social entre indivíduo/meio e indivíduo/indivíduo.

Nesse sentido, problematizo essa questão à luz das teorias de gêneros discursivos embasado em autores como Bakhtin e Fairclough, os quais entendem que os gêneros são ferramentas de ação e interação social. Com isso, proponho, a partir da experiência vivida no curso de língua japonesa nesta Universidade de Brasília, uma análise da metodologia de ensino de forma a ajudar a refletir a reorganização do *curriculum* vigente, adicionando novos percursos teóricos/metodológicos, com vistas a fortalecer o aprendizado dos que buscam este curso. Não pretendo fazer uma reforma radical no programa do curso, mas sim, redimensionar a proposta já feita a fim de engrandecer e aprimorar os trabalhos que já estão realizados. O interesse principal é capacitar os universitários, futuros mestres, em diferentes gêneros discursivos para que estes, fortalecidos com teorias coesas possam transitar proficuamente em diferentes domínios discursivos e, portanto, sejam melhores profissionais e professores de língua.

Servindo-me das teorias de gêneros discursivos apresentadas por Bahktin (2002), Resende e Ramalho (2006), Matencio (2006), Fairclough (2001, 2003 e 2005) e Marcuschi (2008), pretendo problematizar o processo de ensino do Japonês na universidade enfocando, sobretudo, esses percursos teóricos e metodológicos.

Adotando, preliminarmente, o conceito de língua como um mecanismo de trocas simbólicas e como ferramentas de comunicação e (inter)ação social, na primeira parte deste trabalho, pretendo discutir este conceito pelo viés defendido por teóricos como Fairclough (2003), Resende e Ramalho (2006), Bakhtin (2002) e Ohta (2004) e depois discutir a questão de gêneros discursivos dentro dessa visão de língua. Nesse sentido, trago aportes das teorias da linguística sistêmica-funcional propostas por Halliday (1991), em diálogo com as idéias defendidas por Resende e Ramalho (2006)

e Fairclough (2003), para uma melhor localização dos gêneros dentro do conceito de língua.

Nas duas ultimas seções, apresento primeiramente o conceito de gêneros discursivos, fundamentado em Marcuschi (2008), Resende e Ramalho (2006), Bakhtin (2003), Fairclough (2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999), para, em seguida, problematizar o ensino à luz dessas teorias. Na ultima seção, trago reflexões e uma proposta de análise, como forma de concretizar toda a discussão teórica aqui apresentada. Tal proposta de análise questiona a variedade (ou não) de gêneros discursivos presente em materiais e atividades adotados nas universidades. Logo após, apresento uma breve análise de como poderia ser trabalhada a questão de gêneros em sala de aula para, por fim, dimensionar a validade, ou não, de se acrescentar diferentes gêneros nos materiais de ensino de língua japonesa nesta universidade pública. Toda essa discussão tem por finalidade fortalecer os aprendizes de língua, para que estes possam ser melhores profissionais e sujeitos atuantes em diversas ordens e domínios discursivos.

Com este trabalho, pretendo obter subsídios substanciais para estabelecer um diálogo com os organizadores de *curricula* dos cursos de Língua Japonesa nas universidades públicas, e poder contribuir com propostas que levem ao domínio efetivo de diferentes gêneros discursivos importantes na vida de profissionais que lidam com línguas. Além disso, proponho repensar a maneira de como ensinar línguas e aprimorar de maneira a potencializar e tornar esse processo pleno e satisfatório, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Isto é, a meu ver, um desafio que todo o profissional do ensino de línguas deve ter sempre em mente.

2- Concepção de Língua - Conceitos Gerais

Em uma primeira aproximação com os diversos conceitos que se tem sobre língua, faz-se necessário esclarecer sob qual paradigma estrutural este trabalho se sustenta, para depois expor qual visão específica de língua é defendida aqui. De acordo com a teoria cunhada pelo pesquisador britânico Norman Fairclough, a linguagem é percebida como parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais (Fairclough, 2003). Dizer isso é reconhecer a relação interna que linguagem e sociedade têm entre si, ou seja, é possível perceber que a sociedade ao mesmo tempo em que possibilita o uso da língua, constrange-a também, pois nem tudo pode ser dito sem uma ordem e um contexto. A linguagem também é capaz de alterar as estruturas sociais por meio de domínios discursivos e práticas sociais linguisticamente orientadas.

Entender a relação dialética entre linguagem e sociedade é incorrer diretamente no paradigma *funcionalista* da linguagem, em oposição ao modelo *formalista*. Para o modelo *formalista*, a língua(gem) é um objeto autônomo, o que significa que as funções externas da linguagem não podem influenciar sua composição interna. Além disso, a gramática seria formalmente autônoma, ou seja, as partes que a compõem - semântica, fonologia, sintaxe, morfologia - não interferem uma no domínio da outra, e são, portanto, autônomas também.

Já o paradigma *funcionalista* prevê que os aspectos externos da língua(gem) interferem diretamente em sua constituição e organização, sendo determinantes na estruturação deste modelo. Assim sendo, na visão *funcionalista* a língua não se encerra em si (Resende & Ramalho, 2006), é influenciada por outros fatores extralinguísticos que, ao mesmo tempo em que a moldam, também são moldados pela língua. Disso, decorrem duas gramáticas distintas: a *formalista*, mais sistemática e prescritiva; e a *funcionalista*, mais abrangente e reconhecendo as funções da linguagem no seu uso social. Para este nosso trabalho, a gramática funcionalista interessa mais porque, além de reconhecer que a função pode interferir na forma, ela reconhece que os recursos linguísticos são utilizados por atores sociais, ou grupos sociais, em redes de práticas sociais (Idem, 2006). Nessas práticas sociais

se inserem os gêneros discursivos, que serão discutidos nos capítulos seguintes.

Contudo, não podemos deixar de reconhecer o papel que a visão formalista de língua(gem) pode trazer aos estudos linguísticos empreendidos aqui. Pois o *formalismo* pode agregar certo equilíbrio, trazendo de volta para o campo da linguagem estudos que se pretendem discursivos, mas que acabam caminhando para o social e se esquecem do propósito linguístico. É nesse sentido que Marcuschi (2005) afirma que “*a língua não é forma nem função, e sim atividade significativa e constitutiva*” (apud, Resende & Ramalho, 2006, p. 14).

Já em uma segunda aproximação sobre teorias linguísticas, é interessante trazer o conceito de *interação verbal*, cunhado por Bakhtin (2002). Para o autor, o cerne da língua não está no interior dos sistemas ou signos linguísticos, mas sim no processo social no qual ocorrem *interações verbais* (Bakhtin, 2002). E essas interações verbais se materializam por meio das *enunciações*, que representam a realidade da linguagem e a estrutura socioideológica dela. Ao cunhar interações verbais no sentido aqui expresso, Bakhtin levou em consideração não só a atividade que a língua desempenha, em comunicar e interagir, como também seus usuários (Resende & Ramalho, 2004).

Além disso, o autor também concebeu o conceito de *dialogismo* dentro da teorização da linguagem. Para ele, a linguagem é dialógica e polifônica por excelência, por isso até mesmo discursos que na superfície parecem não dialógicos, contêm vozes e autores de outros discursos. E tais discursos fazem parte de uma longa cadeia de textos que interagem polifonicamente. Silva e Ramalho (2008) reafirmam que os discursos dialógicos contêm vozes de outros autores, contudo, essas vozes nem sempre estão em harmonia e consonância, pois essas podem reforçar o conteúdo do discurso, bem como polemizá-lo: “*Mesmo os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, são internamente dialógicos e polifônicos. Eles compõem cadeias dialógicas e respondem, antecipam, polemizam outras vozes. São sempre uma resposta ao que foi dito*”. (p.21)

Nesse sentido, a interação verbal, exposta nos parágrafos anteriores, é, sobretudo, uma situação polifônica, pois retoma vozes anteriores de discursos ouvidos e lidos e antecipa vozes posteriores que vão ecoar em outros discursos e em outras situações de interação verbal.

Trabalhar-se-á, ainda, com a idéia de que a língua é entendida como uma ferramenta social, ou seja, utilizada em diferentes instâncias e interações para comunicação e trocas simbólicas e semióticas entre os interactantes. De acordo com a visão de Ohta (2004), a língua é internalizada pelo processo de interação diária e seu uso corrente em diversas situações da vida social. Em suas palavras, “*Language is acquired through social interaction - through the use of language in settings of daily life.*” (p.1).

Além disso, a autora defende que, por meio de constantes interações sociais com mediações linguísticas, a língua deixa de ser somente um aparato social para ser também uma ferramenta do pensamento. Nesse contexto, emerge a importância dos gêneros textuais e o uso da língua. Os gêneros textuais são tidos aqui como formas relativamente estáveis de ação *no* mundo e *sobre* o mundo (Silva & Resende, 2008). Assim, utiliza-se a língua como mecanismo de interação, negociação de significados e ferramenta de comunicação entre domínios relativamente tipificados.

Ou seja, a língua é o resultado de um processo dinâmico de trocas semióticas que emerge da relação indivíduo/indivíduo e indivíduo/ambientes - físico e social - (Ohta, 2004) em domínios discursivos relativamente estáveis, os gêneros.

3 -Língua e Gêneros Discursivos

A relação entre funções sociais da linguagem e o sistema linguístico propriamente dito foi amplamente conceituado por Halliday em *An Introduction to Functional Grammar* (1991), expositor da vertente da Linguística Sistêmica Funcional (LSF). A LSF entende a língua como um sistema aberto e dialético, ou seja, percebe a capacidade que enunciações têm de serem estruturados pelo social, mas também o potencial destas em modificar o sistema que as possibilita. E os meios que a linguagem utiliza para se estruturar em eventos sociais são os chamados *gêneros discursivos*.

A gramática da LSF prevê as implicações das funções sociais na língua, bem como discute a relação entre linguagem e sociedade. Nela, é possível perceber não uma prescrição de como a língua deve ou não ocorrer, mas sim, enfatiza o caráter *multifuncional* da linguagem, ora funcionando como recurso de expressão de conteúdos acionais, ora como meio de interação social. Assim sendo, Halliday estabeleceu três macrofunções que atuam simultaneamente em textos: a ideacional, a interpessoal e a textual (Resende & Ramalho, 2006).

A macrofunção *ideacional* diz respeito ao conteúdo da enunciação do falante. Nela, ocorrem representações das experiências, atitudes e crenças que refletem, pela língua, a realidade do indivíduo, pela língua. Os enunciados reconstroem ações, eventos, estados e processos. “*Essa função trata da expressão linguística do conteúdo ideacional presente em todos os usos da linguagem - independente do uso pragmático que se faz (iK)*” (Idem, p. 57).

A segunda macrofunção defendida por Halliday (1991) é a *interpessoal*, entendida como a significação da linguagem em processos sociais, isto é, língua como *ação*, sob o viés de sua função na interação social e na negociação de significados entre os participantes do discurso. Ao cunhar essa macrofunção, Halliday reitera a visão de que a linguagem tem uma relação dialética e interna com a sociedade, avançando com a visão funcionalista da língua.

A última das macrofunções é a *textual*. É nela que se pode observar um equilíbrio entre forma e função. Segundo Resende e Ramalho (2006), “[nessa função] *aspectos semânticos, gramaticais, estruturais, que devem ser analisados no texto com vistas ao fator funcional*” (p.57), sendo assim, até mesmo estruturas puramente gramaticais são inseridas nas enunciações com vistas a seu fator funcional. Nesse sentido, é possível perceber que o paradigma funcionalista não exclui completamente as contribuições do formalismo, como poderiam supor os estudos mais puristas, como é o formalista. Ainda segundo as autoras, todo enunciado pronunciado em um dado evento social é multifuncional, ou seja, conjuga as três macrofunções da linguagem interrelacionadas. Nesse sentido, uma análise completa tem de abranger o estudo das três macrofunções, cada uma em seu domínio discursivo.

Ainda se utilizando dos conceitos da LSF, um outro pesquisador da linha discursiva britânica, Norman Fairclough, em sua obra *Analysing Discourse* (2003), ressignificou essa teoria e agregou novos conceitos lingüísticos, entre eles os conceitos de gêneros, discurso e estilo.

Tendo identificado a afinidade entre as macrofunções de Halliday e os conceitos de discurso, estilo e gêneros que figuravam na linguística textual, Fairclough levanta a estreita relação entre texto e evento social e propõe uma ressignificação dessas funções. Sem perder de vista o conceito da multifuncionalidade da linguagem, resgata o parâmetro funcional da língua e sugere que as três *macrofunções* sejam tratadas como três *significados*.

Dessa forma, Fairclough parte das macrofunções de Halliday e ressignifica cada uma delas. A macrofunção *textual* é, então, nomeada como *significado acional*, que entende o texto como modo de ação e interação em eventos e práticas sociais. O significado acional da linguagem avança sobre os conceitos de macrofunções de Halliday porque além de entender a interação que ocorre entre discurso e prática social, aponta o potencial que enunciados tem de legitimar ou questionar relações sociais (Resende & Ramalho, 2006)

Além do significado *acional*, Fairclough cunhou um segundo significado, o *representacional*, equivalente à macrofunção ideacional de Halliday. Esta conceituação textualiza os

aspectos e as experiências do mundo, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais, vividas pelos participantes de enunciados. Por ser paralelo à macrofunção ideacional, o significado representacional também cumpre o papel de descrever a realidade pela língua.

Por fim, a macrofunção interpessoal foi reexaminada e tratada por Fairclough como *significado identificacional*. Neste significado, a língua é utilizada como meio de construção, negociação e contestação de identidades *no* discurso e *pelo* discurso. De todos os significados apresentados até aqui, o mais relevante para as discussões aqui levantadas sobre os gêneros discursivos e o ensino de língua japonesa será o *acional* que elege os gêneros discursivos como fio teórico condutor para discussões e teorizações linguísticas mais contundentes.

Para Fairclough (2003), os gêneros residem em um determinado contexto sociohistórico e cultural, além de pertencerem a determinadas ordens de discurso, ou seja, os elementos discursivos estão localizados entre o potencial abstrato do social e o lado empírico que os textos materializados têm. Ou seja, as ordens são a parte discursiva do social no nível das práticas (Resende & Ramalho, 2006).

Nesse sentido, “*cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sociohistórico e cultural*” (Idem, 2006, p.62). Nesse sentido, Fairclough (2003, p. 65) afirma que os gêneros são “*o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais*”. Assim sendo, ao analisar um texto sob o ponto de vista de seu gênero, é tentar entender como esse texto funciona na interação social entre atuantes em eventos sociais inseridos em práticas sociais.

4 - Gêneros Discursivos

A questão de definição dos gêneros discursivos não é nova. Segundo Marcuschi (2003), se considerarmos as sistematizações feitas por Platão quanto aos gêneros literários, essa questão remonta a vinte e cinco séculos atrás. Mais tarde, Aristóteles surge com a teoria da retórica e da natureza do discurso, propondo tipos de ouvintes e tipos de discursos em seu livro *Retórica*.

Ainda segundo Marcuschi (2003), os gêneros textuais têm uma forma relativamente estável de ação no mundo, contudo essa forma é menos relevante se considerarmos a função que esse gênero tem dentro de uma ordem comunicativa, ou se considerarmos qual objetivo ele deseja atingir. O autor ainda acrescenta “(...) *pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma*” (Marcuschi, 2003, p.150)

Nesse sentido, é preciso considerar que os gêneros não são entidades fixas e imutáveis, como prescrevem alguns estudos sobre gêneros discursivos realizados anteriormente. Na medida em que representam e espelham aspectos da realidade social, e por ser a realidade social de natureza mutável, os gêneros acompanham esse movimento mutacional também se transformando e se transfigurando. Segundo Miller (1984), não se pode entender os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas e fixas, mas sim como representações culturais e cognitivas de ações e práticas sociais situadas. Assim, deve-se entendê-los como entidades dinâmicas (Marcuschi, 2003) cujos limites são largamente influenciados pelas fronteiras lingüísticas, mas, sobretudo, pelas fronteiras sociais.

É dessa forma que o mesmo autor afirma que ao dominar um gênero textual, não estamos no controle de um extrato lingüístico, mas sim de uma maneira de atingir objetivos específicos em situações sociais utilizando-se da língua como instrumento (Marcuschi, 2003); visão que corrobora a teoria de língua da autora Amy Ohta (2004), a qual defende a língua como ferramenta de comunicação e interação social. Assim, a internalização e apropriação de gêneros são fundamentais

como recursos de socialização e fortalecimento de indivíduos em práticas sociais. Indivíduos que se apropriam de diferentes gêneros e sabem utilizá-los de maneira eficiente são usuários que têm a habilidade de transitar em diferentes domínios discursivos de maneira satisfatória, além de poderem contestar relações assimétricas de poder e identidades outorgadas.

Partindo, pois, desse princípio, é possível afirmar que certos gêneros, quando utilizados em domínios discursivos próprios, podem servir como mecanismo de legitimação discursiva e social, mantendo um aspecto tanto positivo quanto negativo. Além disso, a análise do gênero discursivo é uma maneira de se analisar o social em dados fundamentalmente linguísticos.

Resende e Ramalho (2006) também versaram sobre esse princípio defendendo que os gêneros são estabelecidos pelas práticas sociais em vigor e pelas maneiras como tais práticas se interrelacionam. Disso decorre que uma mudança nas práticas sociais acarreta alterações nas formas de ação e interação, ou seja, nos gêneros discursivos ancorados nessas práticas. Além disso, mudança nos gêneros, em geral, ocorre pela recombinação de gêneros preexistentes.

4.1 - Gêneros, tipos e domínios discursivos

Para que haja comunicação e interação entre os interactantes de um dado evento comunicativo, esses têm de recorrer a determinado(s) gênero(s) discursivo(s), bem como a certo(s) tipo(s) que, por sua vez, se situam em um domínio discursivo específico. Para Marcuschi “é impossível não se comunicar verbalmente [que não seja] por algum texto” (2003, p.154). Miller (1984), por seu turno, defende que a apropriação de gêneros discursivos pelos indivíduos que comunicam é basilar para que haja interação entre os mesmos, visto que os gêneros são instrumentos de socialização, inserção em práticas sociais e em atividades humanas.

Assim sendo, os indivíduos que desejam atingir um determinado objetivo no mundo social, fazem-no utilizando-se de ferramentas linguísticas com determinadas características e áreas de atuação claramente marcadas. Um gênero discursivo alça um tipo textual e atua em um domínio discursivo específico.

Contudo, ao longo dos estudos sobre gêneros, algumas questões persistiram e impediram que as teorizações sobre esse tema progredissem. Uma dessas questões foi a distinção entre *tipo*, *gênero* e *domínio* discursivos. Para Marcuschi (2003), *tipo* designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição - características lexicais, semânticas, sintáticas, estilística, relações de lógica entre outras. Para o autor, “tipos textuais são mais *modos* do que necessariamente textos materializados” (p.154). Prova disso é que os tipos textuais podem ser enumerados em cerca de cinco categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. A predominância de um *tipo discursivo* em um texto é o que vai determinar sua classificação em narrativo, expositivo ou descritivo.

Já os *gêneros* têm sua definição ampliada porque se referem a textos materializados em situações comunicativas e interacionais mais complexas e recorrentes. Chouliaraki & Fairclough (1999) entendem nos gêneros um “*mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em*

que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos” (p.144).

Nesse sentido, é conveniente entender os *gêneros* como maneiras pelas quais mensagens contribuem para a representação e negociação de relações sociais entre os participantes do discurso (Silva & Ramalho, 2008). Ou seja, os gêneros não são entidades estanques que são alçados como mera estrutura - *frame* - formal para a organização do discurso, e sim, como maneiras de agir e interagir em eventos e práticas sociais resgatando o aspecto histórico, social e discursivo que determinada sociedade apresenta em suas práticas comunicacionais; isso tudo está presente no *gênero*.

Em oposição aos tipos, os *gêneros* são entidades empíricas que são responsáveis por situações comunicativas e se expressam em designações diversas, sendo, portanto, uma listagem aberta. São textos que se encontram nas interações diárias, que têm um padrão sociocomunicativo singular caracterizado por sua funcionalidade, enunciação e estilos concretamente realizados, integrando aspectos históricos, sociais, institucionais e técnicos (Marcuschi, 2003).

Por fim, há os *domínios* discursivos que estão mais relacionados às instâncias discursivas, ou seja, à esfera de atividade da ação humana. Não contém um gênero discursivo específico, pelo contrário, abrange uma gama relativamente grande de gêneros e pode dar origem a muitos outros. O domínio jornalístico, o jurídico, o religioso são exemplos de domínios discursivos que contêm práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros que por vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (Idem).

Vale ressaltar que, embora se faça uma distinção entre tipo, gênero e domínios discursivos, esses aspectos não são contraditórios, nem mutuamente excludentes. Pelo contrario, são complementares e dialéticos, visto que um só se constitui e se forma pela ação do outro. Portanto, essas características não são dicotômicas, são integradas e conjugadas. Em um determinado texto, evento comunicativo e/ou prática social estão presentes vários tipos discursivos e sua classificação

dependerá da predominância de um tipo em detrimento de outros. Assim como há casos em que pode haver alguns gêneros discursivos embutidos e/ou conjugados a outros, e assim como nos tipos, a classificação e identificação vai depender não só da predominância, como também do propósito - objetivo - comunicativo.

Assim, para a noção de *tipo*, predomina a identificação de sequências linguísticas como parâmetro norteador; para a noção de gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, práticas sociais, propósitos e inserções sociohistóricas. Já no caso dos domínios discursivos, não se trata propriamente de textos empíricos, mas sim de formações históricas, sociais, relações de poder, negociação de significados que se constituem no discurso e pelo discurso.

Nesse sentido, as distinções entre um gênero e outro não são meramente linguísticas, mas sim funcionais, pois cada gênero atende e atinge a determinados objetivos e aspectos de um domínio discursivo. Mais ainda, em cada gênero predominam aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Já as bases de distinção entre *tipos* se baseiam em aspectos linguísticos e estruturais, de maneira que os gêneros são designações sociorretóricas e os tipos são designações teóricas (Idem).

Quando o autor afirma que os gêneros são “designações sociorretóricas” (p.159) ele reconhece a faceta discursiva que ações sociais tipificadas têm; e mais, entende que os gêneros são ferramentas psicossociais por meio das quais as pessoas interagem, realizam, constroem, são influenciadas e constituem suas identidades por meio de atos de fala. Entretanto, estes atos de fala não são livres, são possibilitados e, ao mesmo tempo, constrangidos pelas estruturas sociais, sendo, portanto, dialéticos.

Sobre isso, Bazerman afirmou:

Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados

por elas próprias e pelo outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (Bazerman, 2005, p.31)

Nesse sentido, o autor quis pontuar essa tangência entre o social e o linguístico, dando especial enfoque à ação dos usuários da língua, pois estes ao reconhecerem e utilizarem as ferramentas que a linguagem de determinada cultura possibilita, ao mesmo tempo em que legitimam tais ferramentas, contestam-nas e as reformulam de acordo com o propósito comunicacional e interacional de certas práticas sociais.

Esse processo de contestação e reformulação é relativamente frequente, sobretudo em culturas que dispõem de uma variedade considerável de gêneros para usuários. Nesses casos, ocorre a conjugação, o hibridismo e/ou a soma de um ou mais gêneros com objetivos de ação e interação entre indivíduos, bem como instituição de relações assimétricas de poder, constituição e outorga de identidades individuais e trocas simbólicas no nível da comunicação.

4.2 - Intergenericidade

Para a classificação e denominação dos mais diferentes gêneros, a autora Kazue Saito Monteiro de Barros ressalta que “*é urgente (re) pensar o conceito de domínio discursivo em bases menos intuitivas, através da análise detalhada de gêneros que parecem compartilhar características (não só formais) comuns.*” (2004, p. 67) Nesse sentido, a análise e a classificação dos gêneros contribuem para a constituição de um domínio discursivo mais elucidado, bem como contornos sociais mais claros, na medida em que sabendo a que domínio pertence um gênero, os usuários que potencialmente precisarem transitar em um domínio relativamente desconhecido, poderão fazê-lo de maneira menos intuitiva, já que entendem ao menos seus aspectos formais.

Contudo, por vezes tal classificação se torna uma tarefa não muito fácil, na medida em que os gêneros não são entidades estanques (Marcuschi, 2003), eles podem se imbricar, se relacionar, se diluir um no outro de acordo com a fluidez de suas características e também de acordo com os propósitos de cada usuário em determinado evento ou prática social.

Em geral, a intergenericidade ocorre quando há mistura de gêneros, uma hibridização ou mescla dessas entidades em que um gênero assume a função de outro. Há autores que preferem nomear esse processo como *intertextualidade tipológica*, como é o caso da linguista Ulla Fix. Entretanto, o presente trabalho vai utilizar o conceito de *intergenericidade* quando se tratar de hibridização de gêneros e *interdiscursividade* quando se referir à conjugação de diferentes discursos.

Desse modo, utilizando o conceito de intergenericidade pode-se realizar a distinção entre este e a heterogeneidade tipológica. Como já visto, intergenericidade ocorre quando determinado gênero, para atingir fins específicos, se agrega, se dilui e/ou se imbrica com outro(s). Já a heterogeneidade tipológica, seguindo a argumentação de Marcuschi (2003), ocorre quando um gênero realiza uma sequência que contém vários tipos discursivos - por exemplo, uma carta pessoal que contem sequências descritivas e narrativas.

A intergenericidade revela a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros, refutando a ideia de que os estudos que se propõem prescritivos falham ao não entender os gêneros como sendo além de recursos linguísticos, também facetas discursivas da realidade social.

Para Fairclough (2005), o processo de intergenericidade releva uma mudança maior que opera no aspecto socioeconômico das relações e práticas entre os indivíduos. Para ele, as mudanças na economia, nos valores sociais e nas relações interpessoais fizeram com que novos gêneros surgissem a partir da hibridização de gêneros já existentes, o que ele chamou de *Genre Mixing*. Nas palavras dele “*the change manifests itself partly the emergence of a new genre within the genre chain, through the mixing of existing genres*” (p.34).

Além disso, Fairclough pontua que junto aos processos de intergenericidade, em que gêneros se somam a fim de agir *no* e *sobre* o social, ocorrem também os processos de *interdiscursividade*, nos quais discursos são somados e/ou hibridizados entre si, se inserem em contextos diferentes e aparecem combinados com um tipo diferente de linguagem. Em *El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales* (2003), Fairclough assim escreveu “[*interdiscursividade*] significa que los textos se insertan en un contexto diferente, y por consiguiente, aparecen combinados con un tipo de lenguaje distinto (...)” (p.196). Essa operação de mescla de diferentes discursos acarreta uma recontextualização, que também pode ser observada nas operações de intergenericidade. Sobre recontextualização o mesmo autor afirma “*La recontextualización implica este carácter híbrido, esta mezcla de diferentes discursos (...) la recontextualización implica una transformación (...) sus inflexiones están moduladas por el discurso que se está recontextualizando.*” (Idem,ibidem)

Nesse sentido, é interessante notar que as operações de intergenericidade não envolvem apenas mudanças na forma, e sim mudanças funcionais e situacionais, na medida em que imbricar dois ou mais gêneros significa recontextualizá-los, modificá-los e ressignificá-los de acordo com os propósitos e objetivos dos interactantes de determinado evento ou prática social.

Resende e Ramalho (2006) defendem que a combinação de gêneros, ou seja, a intergenericidade revela uma mudança nas práticas sociais e em formas de interação entre sujeitos em determinados contextos. Assim sendo, mudanças sociais podem acarretar mudanças articulatórias e discursivas. Para elas:

Gêneros específicos são definidos pelas práticas sociais a eles relacionadas e pelas maneiras como tais práticas são articuladas, de tal modo que as mudanças articulatórias em práticas sociais incluem mudanças nas formas de ação e interação, ou seja, no gêneros discursivos, e a mudança genérica frequentemente ocorre pela recombinação de gêneros preexistentes. (Resende & Ramalho, 2006, p.62)

Esta visão capta a interface dialética entre linguagem e sociedade, na qual a sociedade possibilita e ao mesmo tempo constrange as estruturas e ferramentas linguísticas passíveis de serem utilizadas, bem como o que pode ser dito e também quem pode dizer certos enunciados. Ao mesmo tempo, a linguagem tem modos e meios de se colocar no meio social como um mecanismo que pode articular e desarticular convenções sociais, preservar ou contestar relações assimétricas de poder, bem como operacionalizar mudanças sociais mais amplas.

Dessa forma, os gêneros discursivos podem ser úteis ferramentas de estudo e compreensão de estruturas linguísticas e sociais, na medida em que tange ambos os aspectos e se coloca como uma faceta intermediária entre esses dois domínios. É nesse contexto que Fairclough (2005) afirma: *“The analysis of interdiscursive hybridity in texts provides a potentially valuable resource for enhancing research based upon these perspectives, offering a level of detailed analysis which is not achievable within other methods”* (p. 35).

4.3 - Pré-gêneros, gêneros situados, gêneros desencaixados e gêneros de governância

Como já dito, os gêneros representam a faceta discursiva das práticas de ação e interação social localizados em eventos sociais. Ao se observar determinado gênero discursivo, na verdade, analisa-se de que forma um texto materializado figura em tais interações, assim como de que forma ele contribui para sustentar, manter ou contestar eventos localizados em domínios discursivos mais amplos.

A questão de localizar um gênero em um domínio discursivo é, pois, de suma importância, visto que há gêneros que atuam em escalas menos genéricas, e portanto, mais restritas. Por outro lado, há aqueles que apresentam uma plasticidade maior quanto ao seu grau de adaptação e transição entre diferentes domínios, e por isso estão associados a redes de práticas sociais relativamente mais abrangentes. Além disso, os gêneros também variam seus graus de homogeneização, pois alguns *“gêneros possuem estruturas composicionais mais rígidas, outros mais flexíveis”* (Resende & Ramalho, 2006, p. 62).

Fairclough (2003) afirma que *“neste período de transformação social rápida e profunda, há uma tensão entre pressões pela estabilização, parte da consolidação da nova ordem social, e pressões pela fluidez e pela mudança.”* (p.66). Nesse sentido, os gêneros como facetas discursivas do social espelham essas transformações e essas tentativas de estabilização e consolidação. Ou seja, o próprio social tem esse aspecto mutacional, de estar em constante transformação e reconfiguração, então, os gêneros acompanham esse movimento rumo a uma conformação que atenda às expectativas dos usuários e que esteja dentro das possibilidades ofertadas pelas estruturas sociais.

Assim sendo, os gêneros implicam atividades específicas, estreitamente relacionadas a práticas (sociais) particulares, localizados em domínios, com propósitos específicos (Silva & Ramalho, 2008). Bakhtin (1997) caracterizou esse processo como uma escolha de possibilidades com *“escopos intencionais”*, pois a escolha de um gênero em detrimento de outro(s) não é arbitrária. Pelo contrário, revela motivações, estilos, identidades e propósitos que são desvelados ao se analisar

o percurso linguístico e a ação e o prestígio social que um gênero tem em determinado domínio discursivo.

Isso significa que os textos materializam linguisticamente escolhas operadas também nos contextos da cultura e de situações, fatos relacionados à escolha de gêneros e o registro dos mesmos. Ou seja, ao interagir pela linguagem, em geral, as pessoas, primeiramente elegem um gênero do contexto cultural, que ao mesmo tempo em que possibilita, constrange as seleções realizadas no contexto das situações, o que quer dizer que influencia o sistema de registros também.

Nesse sentido, faz-se necessário elucidar quais as possibilidades de registros e gêneros de que os interactantes e usuários de uma língua dispõem. Os estudos sobre esse assunto não acordam em relação à nomenclatura e taxonomia, embora tratem da mesma temática. O que é consenso entre eles é o fato de que os gêneros não podem ser tratados como entidades estanques, nem como peças do discurso desprovidas de correlações com processos sociohistóricos de constituição, ideologias e visões de mundo (Silva & Ramalho, 2008, p.21).

A primeira dessas possibilidades se refere ao fato de que os gêneros discursivos variam em relação ao seu grau de abstração, sendo os pré-gêneros mais abstratos que os gêneros situados e os gêneros desencaixados. Os pré-gêneros, conceito extraído da teoria de Swales (1990), representam categorias abstratas que pairam sobre as redes de práticas sociais e que participam da composição de diversos outros gêneros (Resende e Ramalho, 2006), sejam eles situados ou desencaixados. Nesse sentido, os pré-gêneros são potenciais abstratos que são alçados na composição de diversos tipos de textos (Idem, Ibidem). Os pré-gêneros são tratados por Marcuschi como *tipos textuais*, já Bakhtin entende este potencial abstrato como *gêneros primários* ou *gêneros simples*.

Na visão de Marcuschi, os tipos textuais - pré-gêneros - são constituídos de maneira espontânea em situações cotidianas de comunicação menos complexas. Além disso, podem ser enumerados e agrupados em torno de meia dúzia de exemplos e contribuem na constituição dos gêneros mais complexos, sejam eles os situados ou desencaixados.

Em um gradiente de concentração, os *pré-gêneros* representam o mais alto grau de abstração, sendo portanto, menos materializados. Já os *gêneros situados* são “*categorias mais concretas utilizadas para definir gêneros que são específicos de uma rede de práticas particulares*” (Idem, p.63) Chouliaraki & Fairclough afirmam que um gênero situado representa “*um tipo de linguagem usado na performance de uma prática social particular*” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p.56). Ao se falar em *gêneros situados* indistintamente se fala em domínios discursivos, pois os situados transitam, em geral, somente naquele domínio que lhe possibilitou origem e manutenção ao longo do tempo, por parte de seus usuários.

Ou seja, o conceito de *situabilidade* se refere à noção de pertencimento de um, ou mais gêneros, a um determinado domínio. Essa noção de pertencimento também se relaciona ao conjunto de práticas sociais particulares, na medida em que os gêneros são “*maneiras de agir e relacionar-se discursivamente em práticas sociais, [e que] implicam relações com os outros, mas também ação sobre os outros, e poder.*” (Fairclough, 2003, p.29). Cabendo ressaltar que essa ação com/sobre os outros não é difusa e descontextualizada. Pelo contrário, somente têm sentido *porque* se inserem em domínios cujos limites reconhecem a ação por meio de determinado gênero e sua validade perante os membros daquele domínio, bem como o interesse por manter determinada ação discursiva como sendo válida.

Marcuschi nomeia esse tipo de gênero como *gêneros textuais* propriamente ditos; e Bakhtin os classifica como *gêneros secundários* ou *gêneros complexos*. Para os autores, esse tipo de gênero representa realizações linguísticas empíricas que, influenciadas por propriedades sócio-comunicativas, cumprem funções em situações comunicativas (Silva & Ramalho, 2008). Ao contrário dos *pré-gêneros* - ou tipos textuais - que são numeráveis e relativamente estáveis, os *gêneros situados* - ou *gêneros textuais* - são muitos, inúmeros e nem todos possuem nomenclatura consensual aceita, visto que alguns apresentam configuração híbrida, e portanto, conjugam características dos gêneros que lhe deram origem sendo que o gênero resultante assume a função de outro(s).

Em oposição aos gêneros situados, que estão atrelados à rede de discursos específicos e domínios discursivos que lhe possibilitaram a origem, existem os *gêneros desencaixados*. Estes gêneros “*não correspondem a construtos teóricos, mas sim, a realizações linguísticas concretas que transcendem redes particulares de práticas*” (Ibidem, p. 28). Ou seja, diferentemente dos gêneros situados, os desencaixados têm plasticidade de transitar em diferentes domínios e servir a diferentes propósitos. Fairclough (2003) reforça a idéia ao afirmar que os gêneros não constituem regras rígidas ou padrões imutáveis, ao contrário, consistem em um potencial que pode ser trabalhado de maneiras variáveis e criativas em eventos discursivos concretos.

Entretanto, é conveniente ressaltar que esses gêneros desencaixados não operam necessariamente sobre a ação de recursos de intergenericidade, na qual ocorre combinação de diferentes gêneros. O desencaixe ocorre quando um gênero se presta a funcionar e significar em outros domínios. Resende e Ramalho (2006) trazem o interessante exemplo do gênero “bula de remédio” que originalmente circulava somente no domínio discursivo da medicina. Contudo, esse gênero foi ressignificado, e agora figura como uma maneira de promover determinado medicamento, ou seja, transitando no domínio da publicidade. Outro exemplo é o gênero “depoimento” que figura em domínios vários tais como o jornalístico, médico, acadêmico, publicitário só para citar alguns.

Dessa forma, é possível perceber a complexidade que envolve a questão dos gêneros discursivos na atualidade. Devido a sua mobilidade e dialogicidade entre o expediente linguístico e o social, os gêneros estão sempre sendo reformulados em suas interações semióticas (Resende & Ramalho, 2006, p.64). Um gênero pode inclusive comandar ordens de discurso inteiras, bem como configurar e ordenar práticas sociais nos quais os próprios discursos são ferramentas de ação e interação. Chouliaraki e Fairclough (1999) reiteram que um:

gênero é em si um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos e, portanto, precisa ser compreendido como a faceta regulatória do discurso, e não simplesmente como estruturação apresentada por tipos fixos de discurso” (p.144)

Ainda sobre o mesmo assunto, Fairclough (2003) pontua o fato de que na modernidade tardia, os gêneros possibilitam que algumas ações e relações sejam desencaixadas do seu eixo de espaço e tempo original, e ressignificadas em outros contextos - o que o pesquisador Anthony Giddens em sua obra “Modernidade e Identidade” chamou de “mecanismo de desencaixe”. Nas palavras de Fairclough: “(...) [os gêneros estão] facilitando a acentuada capacidade de 'ação a distancia' e, portanto, facilitando o exercício de poder” (Silva & Ramalho, 2008, p.27) . Ao identificar “a importância dos gêneros na sustentação da estrutura institucional da sociedade contemporânea”, incluindo relações capitalistas, o autor reforça a relação entre o poder e gêneros.” (Idem, Ibidem)

Nesse sentido, pode-se entender que existem alguns gêneros que podem não somente controlar discursos, mas também práticas sociais mais amplas e complexas. Fairclough entende esses gêneros como *gêneros de governância* em oposição aos gêneros textuais que são “regidos” por aqueles. Enquanto os gêneros textuais de não-governância estão embutidos no mecanismo de ação como as coisas são feitas, os *gêneros de governância* estão na *regulação* e no controle de como essas coisas são feitas. Esse controle está associado ao domínio de redes de práticas sociais que podem atuar no controle de outras redes de práticas menores.

“As notícias, como exemplifica o autor, associadas aos meios de comunicação que integram o 'aparato de governância', podem regular e controlar os eventos noticiados e as maneiras como as pessoas reagem a esses eventos” (Idem, Ibidem). Mais que isso, os gêneros de governância operam com diferente práticas sociais, recontextualizando-as e transformando-as em processo que podem “legitimar discursos ideológicos, maneiras particulares de representar práticas 'a partir de perspectivas posicionadas que suprimem contradições, antagonismos, dilemas, em favor de seus interesses e projetos de dominação.” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 26, *apud* Silva e Ramalho, 2008, p. 27). É nesse sentido que Fairclough afirma:

The genres of governance are characterized by specific properties of recontextualization - the appropriation of elements of one social practice within another, placing the former within the context of the latter, and transforming it in particular ways in the process (Fairclough, 2005, p.32)

5 - Gêneros Discursivos e o Ensino de Língua Japonesa

A instância que tange o conceito de gêneros na confluência com a didática das línguas reserva especial atenção à questão do “realizar socialmente” por meio de um “fazer linguístico”. Ou seja, mesmo no enfoque didático, preservam-se as características de gêneros e as perpetuam até mesmo ao longo das práticas pedagógicas mais objetivas. Nesse sentido, qualquer análise das condições de produção textual, e por consequência o uso de algum gênero, pressupõe considerar três elementos que interferem nesta produção: a situação de ação da linguagem, a arquitetura do texto e o texto materializado (Nascimento, 2009).

Por *situação de ação da linguagem*, entende-se uma menção direta as macrofunções de Halliday (1991), em especial a macrofunção *interpessoal*, que representa o funcionamento da linguagem enquanto recurso de ação e interação social, bem como ferramenta simbólica na negociação de significados e identidades entre os participantes das interações linguísticas. Mas não somente isso, *situação de ação da linguagem* alça as características funcionais dos gêneros, ou seja, seus mecanismos e funcionamentos sociais e, para tal, se centram nos contextos onde os gêneros produzidos podem ser consumidos, e portanto, de quais domínios discursivos os gêneros vieram e para onde eles podem ir.

Para *arquitetura do texto* cabe retomar o conceito bakhtiniano de que os gêneros constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal (1982), seja ela oral ou escrita. Dessa forma, é possível perceber como os conceitos de *tipo* e *gênero* (Marcuschi, 2003) são proveitosos quando da análise e produção de textos. Ao arquitetar um texto, tende-se levar em consideração quem irá consumi-lo, onde irá aparecer e qual propósito tem-se por detrás daquele “fazer linguístico”, para então identificar qual gênero é mais adequado e mais condizente com a prática social a ser estabelecida por meio dele. Contudo, esse processo de reflexão não é automático e inerente as produções discursivas; são, pois, condicionados por meio de um intenso esforço e vontade no

sentido de estabelecer e seguir parâmetros, bem como internalizar uma série de recursos sociolinguísticos.

É nesse sentido que o ensino regular apoiado nas teorias de gêneros são fundamentalmente importantes, pois não ensinam somente a arquitetura do texto; rompem essas rotinas e avançam no entendimento da língua como um recurso social e uma ferramenta semiótica.

Por fim, o terceiro elemento envolvido na produção textual é análise do texto empírico, ou seja, o julgo da materialização da trama envolvida por detrás do processo de tecitura do texto. Nesse elemento, é possível perceber como outros recursos, que são possibilitados pelas situações de ação da linguagem, bem como pela arquitetura do texto, se articulam e engendram a fim de formar um todo com forma e função. Conforme for o caso, o autor do texto pode utilizar recursos de modalização, mitigação, empréstimos de outros domínios discursivos para tecer seu texto, mas tudo isso dependendo da situação de ação e da arquitetura do texto, elementos estes, que dentre uma ordem funcional, estão anteriores a materialização do texto em si.

Dessa forma, o enfoque de análise dos gêneros não deve se atentar somente na tentativa de fundamentar a escolha deste, em detrimento daquele. Pelo contrario, deve abarcar uma série de outros elementos que interferem direta ou indiretamente na execução do gênero, tanto no nível linguístico quanto social. Assim, didaticamente falando, o enfoque dos gêneros deve tratá-los “*como instrumento semiótico que materializa e significa uma prática social e [também] como instrumento a ser apropriado pelo aprendiz no processo de instrumentalização que sustenta e orienta a ação de um sujeito em uma prática social de referencia.*” (Dolz, 2008, *apud* Nascimento, 2009, p.9)

Nesse sentido, o gênero textual pode ser entendido como um:

andaime indispensável à construção do novo: novos textos visando novos interlocutores em novas situações de interação, novos objetos de ensino orientados por novas concepções e objetivos, novas práticas escolares que tomam as atividades de linguagem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.(Idem, Ibidem.)

Portanto, nas práticas escolares de ensino de línguas, sejam elas estrangeiras ou maternas, o entendimento geral deve ser que o gênero textual não pode ser entendido como mero esquadro ou esqueleto prescritivo sobre o qual se construirá um texto; ele deve ser entendido como uma ferramenta estrutural que orientará um “fazer linguístico” com vistas a agir socialmente dentro de uma prática social, que determina e, ao mesmo tempo é determinada por um contexto, por seus participantes e pelos seus domínios discursivos singulares.

Para tal, as atividades desenvolvidas entre os aprendizes deve ser suficientemente complexa, mas sem extrapolar o nível de assimilação dos alunos, assim como basear-se “*nas dimensões ensináveis do gênero que será tomado como objeto de ensino (jK)*” (Nascimento, 2009, p. 226). Além disso, é necessário “*fazer um mapeamento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos estudantes-alvo do processo (jK)*” (Idem, Ibidem).

Para Brandão (2005), o conceito de gênero discursivo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua é fundamental e se constitui como uma ferramenta importante porque toda e qualquer circunstância vivenciada pelo homem, desde a mais simples até a mais complexa, a linguagem é utilizada com um propósito de interlocução, de preenchimento de necessidades que envolvem comunicação. Esta comunicação envolve sempre determinado gênero discursivo que, por sua vez, alça diferentes tipos e enunciados para sua concretização. Para a autora, “gênero é um instrumento para agir em situações de linguagem” (Idem, p.12).

E qual seria a implicação desses conceitos de gêneros para o ensino de língua japonesa na universidade? Dolz & Schneuwly (2004) defendem que não há como pensar em prática pedagógica de letramento sem se pensar em gênero, quer direta ou indiretamente. Os gêneros constituem matéria-prima elementar na constituição de hábitos e práticas linguísticas que cedo, ou tarde, desembocarão em práticas e ações no social, além de possibilitarem a progressão nas modalidades oral e escrita de uma língua. Nas palavras dos autores:

o trabalho escolar [...] faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base

de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem.” (Dolz & Schneuwly, 2004, p.51)

Assim, trabalhar com textos é trabalhar com gêneros. Contudo, este trabalho tem de ser realizado sob a égide de um conjunto de teorias e aplicações que possibilitem o pleno exercício do potencial que os gêneros carregam em si, a fim de despertar nos aprendizes a noção de que dominar um gênero não é **somente** dominar um percurso esquemático para concretizar uma proposta textual, mas sim uma maneira de agir no/sobre o meio social e, por consequência, sobre estruturas, domínios sociais e possivelmente contestar relações assimétricas de poder, identidades outorgadas e desvelar desigualdades eminentemente prejudiciais.

Foi por esse viés de entendimento que Bronckart (2003, p. 103) afirmou que a apropriação dos gêneros discursivos “é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Por isso, é de fundamental importância que os *curricula* de escolas e universidades que tratam do ensino/aprendizagem de línguas se apropriem das teorias de gêneros discursivos e possam construir grades didáticas mais abrangentes e atentas as discussões brevemente levantadas aqui. Dessa forma, os aprendizes poderão identificar na língua muito mais que uma ferramenta de comunicação, um recurso de contestação, um aparato acional e um passaporte para trânsito em diferentes domínios sociodiscursivos.

5.1 - Transposição Didática

Nas práticas de ensino de línguas estrangeiras há de se fazer um certo recorte e uma seleção do que deve ser priorizado, bem como em que ordem os conteúdos serão ministrados, visto que por se tratar de uma língua, as aulas servem para ilustrar e habituar os alunos às regularidades desta, cientes de não se pode, de maneira alguma, conseguem esgotar todas as possibilidades enunciativas que uma língua tem.

Dessa forma, é conveniente o conceito de *transposição didática* cunhado por Chevallard (1985). Para este, *transposição didática* designa um processo fundamental que deve constituir todos os dispositivos relacionados ao ensino escolar, o qual permite modificar um conteúdo de saber preciso - ou seja uma versão mais canônica - para um versão mais didática desse objeto de estudo. Ou seja, transpor os saberes do âmbito de *uso* para o cenário dos saberes vistos como algo a *ensinar e aprender*.

Dolz (2009) afirma que atualmente, todas as formas de *saber* vindas de práticas sociais podem vir a se tornar objetos de ensino e aprendizagem, só dependerá do tratamento conferido a esses saberes, assim como a forma de transpô-los para o âmbito didático. No caso da didática das línguas, tal transposição se preocupa com os saberes sobre as línguas, mas sobretudo, dá especial atenção às práticas languageiras de referência. Nesse sentido, é interessante observar que o currículo de um curso de língua deve ser desenhado englobando as características formais desta, ou seja, gramática, semântica, sintaxe, morfologia, mas não pode perder de vista o funcionamento dessas características dentro de práticas languageiras - gêneros - que se situam em práticas sociais que, por sua vez compõem um quadro dentro das estruturas sociais de determinada comunidade.

Assim, o processo de transposição deve atentar para essas nuances de forma e função para manter o equilíbrio e não reduzir as possibilidades de uma língua a uma gramática, ou a somente um fazer linguístico, e sim incutir nos aprendizes a noção de um “fazer social por uma forma linguística”, noção que os gêneros discursivos abarcam plenamente.

Contudo, essa transposição, por vezes, se mostra trabalhosa e insuficiente, pois as mudanças no nível curricular não compreendem a complexidade de implantação no nível mais elementar, ou seja, no nível de sala de aula. Já uma transposição individual, por parte somente do professor, também não é providencial, na medida em que pode obter êxito em um determinado conteúdo, mas também pode deixar de fora outros, por isso o parâmetro estabelecido em nível curricular é de suma importante.

Dolz (2009) defende que deve haver dois tipos de transposição didática simultâneos: uma transposição externa e outra interna. A externa se refere às escolhas operadas em um espectro mais amplo, ou seja, operam entre os saberes e as práticas sociais de referência e são representados por aqueles que decidem oficialmente os programas de Estado e os conteúdos de ensino. Já a interna é realizada pelos profissionais da educação, em especial, os professores baseados nas determinações da transposição externa e em suas representações do que é ensinado. Embora as duas versem sobre o objeto de ensino das linguagens, a transposição interna se encarrega da efetivação do ensino, enquanto a externa tem um viés mais normativo.

Baseando-se nesses conceitos é possível situar o trabalho aqui desenvolvido. O intento é mostrar por meio da análise de um gênero - o ensaio - empreendido no nível *interno*, como é proveitoso para o ensino de línguas trabalhar com as noções de gênero, aplicá-las ao ensino e observar tais resultados no incremento das práticas sociais. Além disso, por meio dessa análise em nível *interno* desejo atingir o nível de organização *externo*, fazendo um movimento contrário ao que comumente se pode observar na didática geral. Ou seja, este trabalho visa mostrar as contribuições que os gêneros trazem e com isso possibilitar uma mudança sutil no curriculum geral dos cursos de língua japonesa na universidade. Mudança essa que agregue plenamente o entendimento dos gêneros como ferramentas que irão munir os aprendizes com novas formas de agir no mundo e sobre o mundo. E uma vez apreendidos e internalizados, os gêneros se tornam um aparato que possibilita a transição em diferente domínios sociodiscursivos e linguísticos.

Assim sendo, os hoje aprendizes terão à sua disposição um conjunto de possibilidades que os farão mais proficientes e desenrolados tanto linguisticamente, quanto socialmente, e quando estes aprendizes se tornarem professores poderão também disponibilizar e ensinar aos seus alunos todo esse aparato que tiveram à disposição quando somente aprendizes e assim compor uma cadeia de novas práticas que fogem desse lugar-comum de ensinar somente a língua pela língua.

5.2 - Análise de Gêneros Discursivos: os livros didáticos e o ensaio.

Em uma primeira análise do material *Nihongo Shoho*, material didático utilizado no curso de Licenciatura de língua japonesa da Universidade de Brasília, é possível perceber como sua organização favorece a aprendizagem de estruturas da língua japonesa, visto que ocorre em toda lição a apresentação de diálogos, seguidos de “*sentenças-padrão*”, depois exercícios que trabalhem essa “*sentença-padrão*”, logo após orações que derivam direta ou indiretamente dessa “*sentença-padrão*” apresentada nos diálogos, exercícios de substituição, paráfrase e pergunta e resposta.

Além de apresentar esse aspecto mais estrutural da língua japonesa, ao final de cada lição existem duas divisões, nas quais os vocábulos novos e os ideogramas - com suas respectivas leituras - são listados. Nesse sentido, os alunos podem pesquisar a leitura dos ideogramas e estudar de antemão o significado, para posteriormente entender o sentido aplicado na sentença.

Pelo teor dos exercícios, é possível inferir que o *Nihongo Shoho* privilegia a oralidade, sem necessariamente incentivar a competência comunicativa. Ocorrem muitos exercícios de repetição oral, de perguntas e respostas e, nas lições mais avançadas, micro diálogos orientados sem fidelidade ao contexto sociocultural, nem aos participantes desse diálogo. No prefácio do *Nihongo Shoho*, os autores afirmam que “nos exercícios, levanta-se cada *sentença-padrão* apresentada no texto, em ordem de imitação, memorização e aplicação, com denominação de 'sentenças padrão', 'regras das palavras', 'lacunas', 'substituição', 'paráfrase', 'pergunta e resposta' etc.” (Mukai & Yoshikawa, 2009, p. 162).

Esse material, portanto, segue a linha do método de aprendizagem *audiolingual*, o que pode explicar o foco do material em favorecer o treino da oralidade em detrimento da escrita, ou do esforço em desenvolver as quatro habilidades necessárias ao domínio de uma língua. O método audiolingual preconiza o constante exercício de repetição e treino, por meio do qual os alunos poderão assimilar a língua e se acostumar com os padrões estruturais mais recorrentes da língua, a assim, assimilar a língua.

Um outro aspecto que é singular ao método audiolingual, do qual faz parte o *Nihongo Shoho*, é o ensino da gramática japonesa. Para esse método, não se deve ensinar as regras e constantes gramaticais de maneira clara e expressa, pelo contrário, deve ser feita de maneira indutiva, ou seja, por analogia vinda da memorização das estruturas apresentadas ao longo das lições e do material como um todo.

Por outro lado, o *Nihongo Shoho* é eficiente em agrupar conteúdos afins. Analisando o material como um todo, nota-se uma organização eficiente em apresentar primeiramente elementos simples como a auto-apresentação, estruturas que expressem locativos temporais, espaciais e direcionais, bem como o agrupamento de verbos que descrevem processos do mesmo campo lexical para, por fim, abordar itens mais complexos como são os condicionais e a linguagem de tratamento.

Além disso, o *Nihongo Shoho* tem uma preocupação particular com o uso correto das partículas da língua japonesa. Em cada lição ocorre um exercício de preenchimento de lacunas *maru ume* no qual os alunos são orientados a escolher, dentre um conjunto de partículas já aprendidas, a que melhor se adéqua àquela sentença, sem necessariamente explicar o porquê da escolha. No decorrer das lições, o número de escolhas a serem feitas aumenta e a complexidade sintática também, sem contudo haver explicações sobre a escolha dessa partícula em detrimento de outra(s).

O *Nihongo Shoho* se propõe a ser um manual de ensino de língua japonesa básico, ou seja, contempla somente as estruturas elementares e mais recorrentes. Para o nível intermediário, a mesma editora produziu o material intitulado *Nihongo Chûkyû*, que seria uma continuação dos trabalhos desenvolvidos no primeiro que foi dividida em dois volumes.

Nihongo Chûkyû apresenta uma organização interessante na medida em que os autores optaram por escolher um personagem - Lee juntamente com sua família - e expô-lo a diferentes situações, nas quais ele deve demonstrar desenvoltura na língua japonesa. Diferentemente do *Nihongo Shoho*, que apresentava alguns personagens em situações diversas não concatenadas, o *Nihongo Chûkyû* montou um esquema no qual os alunos acompanham desde sua chegada de Lee no

Japão até o discurso de agradecimento quando da sua graduação.

Assim como o material que o antecede no nível básico, o *Nihongo Chûkyû* apresenta uma organização de conteúdo que favorece a língua oral a língua escrita. Além disso, cada lição traz os exercícios nos mesmos moldes de substituição, paráfrases e de perguntas e respostas abordados no *Shoho*.

É importante salientar que algumas críticas feitas por especialistas sobre o *Nihongo Shoho* foram levadas em consideração no preparo do *Chûkyû*, como por exemplo suprir a falta de textos não dialogais e a apresentação do contexto sociocultural onde se desenvolve a conversação. Nos livros I e II do *Chûkyû*, foram inseridos ao final de cada lição textos em prosa, e portanto não dialogais, que trabalham com a noção de texto no sentido canônico, ou seja, o uso de parágrafo, tópico frasal, desenvolvimento, conclusão, além de elementos textuais mais empíricos, como palavras de transição e estruturas narracionais.

Além disso, no começo das lições os autores se preocuparam em trazer um tópico, em geral expresso no título da lição, o nome das personagens, o papel social delas dentro do texto dialogal e o cenário onde esta ação se passa. Mukai & Yoshikawa (2009, p. 163) afirmam que apresentar o tópico e o cenário antes de ler o texto propriamente dito é de fundamental importância, pois deixam “os aprendizes mais à vontade, aguçando seu interesse ou curiosidade, ou seja a cena e o tópico veiculam informações básicas de cada lição, no que diz respeito à familiarização de assuntos desconhecidos”.

Nesse sentido, apresentar algumas informações básicas antes de ingressar no texto materializado cria nos aprendizes uma expectativa do que está por vir, melhorando a compreensão e a apreensão dos conteúdos presentes em cada lição. Mais do que isso, apresentar os elementos mais superficiais do texto, como o tópico e as personagens, contribuem para que os aprendizes diminuam a impressão da língua japonesa como algo intangível e de difícil assimilação. Assim sendo, tendo feito uma breve leitura do que compõe o texto a sua frente, os aprendizes podem assimilar, interpretar as informações mais profundas e utilizá-las em outras leituras.

Outro ponto positivo que o *Nihongo Chûkyû* apresenta é o trabalho com alguns gêneros discursivos diferentes do texto dialogal, tais como o bilhete, a carta em estilo ocidental e em estilo japonês, textos instrucionais, boleto bancário entre outros. Nesse sentido, estabelecendo uma comparação com o *Nihongo Shoho, Chukyu* avança na maneira de tratar didaticamente a língua japonesa e a apresenta materializada sob diversas formas.

Contudo, esse trabalho com gêneros carece de um tratamento mais focado nas funções que esses gêneros podem assumir socialmente, bem como nas formas linguísticas que sejam peculiares a cada gênero, tomando como exemplo o gênero discursivo *carta*, o manual se limita à indagação sobre o remetente e o destinatário.

Para que o trabalho com a língua japonesa pudesse ser mais efetivo e profundo seria necessária uma abordagem mais intensiva e pragmática no sentido de descrever todos os aspectos que constituem e diferenciam um gênero do outro, bem como fazer entender em qual situação e com que objetivo determinado gênero é alçado, em detrimento de outro(s).

Nesse sentido, o esforço do professor deve ser no sentido de levantar e esgotar todas as características que concernem os gêneros discursivos apresentados em um material didático. Quem escreveu, para quem escreveu, onde esse gênero pode aparecer, qual objetivo o autor poderia ter em mente quando optou por esse gênero, o que o fez escolher esse e não outro, qual expediente linguístico deve ser usado são alguns dentre muitos outros aspectos que o professor deve ressaltar para que os aprendizes possam estar mais atentos e conscientes de como a língua pode funcionar fora dos textos dialogais.

Contudo, para que esse trabalho de conscientização dos aprendizes - e futuramente professores de língua - possa ser feito, urge que os professores tenham um sólido conhecimento dos gêneros discursivos e domínio sobre as características que diferem uns dos outros. Assim sendo, faz-se necessário incutir nos *curricula* dos cursos de graduação de língua japonesa o entendimento de gêneros como modos de ação no mundo e sobre o mundo (Fairclough, 2003), bem como as diversas maneiras como a língua pode figurar socialmente. Para tal, é necessário iniciar práticas de

reconhecimento dos gêneros não como entidades estanques (Marcuschi, 2005), mas como maneiras relativamente estáveis de se representar e agir no mundo social.

Dessa forma, é útil trabalhar com textos de outros gêneros paralelamente ao material didático adotado. Textos que fujam, mesmo que minimamente, ao escopo dos textos presentes nos manuais, que em geral são textos dialogais. Para ilustrar a contribuição que um gênero diferente pode agregar ao ensino de língua japonesa, trago o exemplo de um *ensaio*¹ do escritor japonês nascido no século XIX, Shiga Naoya.

O ensaio intitulado *Kinosakinite*² - Em Kinosaki - narra a experiência e as impressões do autor com a morte, após ter sofrido um acidente quase fatal que o fez sentir o fim de sua vida bem de perto. O trabalho a ser feito com esse texto deve além de trabalhar com elementos sintagmáticos e semânticos, trabalhar com a noção de objetivo traçado para cada gênero.

Ao entender que utilizando um gênero discursivo desejamos atingir certo objetivo retomamos os conceitos das macrofunções de Halliday (1991), o qual entende a língua como um todo com certa regularidade formal, mas sobretudo, visualiza e descreve seu aspecto funcional. Como já dito, para Halliday, a língua podia ser descrita sob três macrofunções: *interpessoal*, *ideacional* e a *textual*. A macrofunção que contempla o entendimento de gêneros como modo e meio de ação no mundo social e sobre as pessoas é a macrofunção *interpessoal*. Nela, a língua é descrita como um meio pelo qual ocorrem as interações entre os indivíduos e a negociação de significados.

Nesse sentido, é revelante o papel dos diálogos que trabalham os elementos discursivos da língua japonesa de maneira pertinente. Os diálogos podem ser proveitosos porque possibilitam um trabalho pleno com nuances da língua japonesa que só ficam mais explícitos em textos dialogais, como os verbos de benefício - いただく、あげる、もらう、やる、おっしゃる – que expressam o ponto de vista de quem fala, de quem recebe um objeto ou um favor, bem como o

1 A despeito da problemática da nomenclatura desse tipo de gênero, o presente trabalho irá adotá-lo como sendo um ensaio, embora muitos autores tenham dúvidas quanto ao rótulo desse texto que oscila entre um conto e um ensaio.

2

respeito e a modéstia por elementos meramente discursivos. Além disso, por meio do diálogo é possível identificar e analisar as diferentes vozes verbais como as vozes causativa, passiva e ativa.

Entretanto, os diálogos pecam ao não trabalhar com estruturas narracionais, características de textos em prosa, bem como elementos de estética e estilística textual. Nesse sentido, é útil e pertinente trabalhar com os mais diversos gêneros discursivos em sala de aula e os inserir nos *currícula* do cursos de licenciatura em Língua Japonesa, visto que “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”. (Bazerman, 2005, p.31). Na medida em que os profissionais de línguas terão de se inserir nessas atividades sociais e compartilhar significados e códigos, urge que os mesmos entendam como os processos sociais podem ser alterados e manipulados por meio de ferramentas linguísticas. Além desse entendimento do funcionamento social, o trabalho com os gêneros na graduação de língua japonesa possibilitará maior proximidade e intimidade com as nuances da língua e com isso os alunos, futuros professores, terão maior habilidade em lidar com a língua, e por conseguinte obterão melhores resultados em relação a proficiência da língua em aprendizado na universidade.

5.3- Contribuições dos gêneros para o ensino de Língua Japonesa

Por meio da análise do ensaio é possível perceber elementos textuais que não estão presentes em textos dialogais, como por exemplo, a trama, o trabalho com o espaço e tempo e a profundidade psicológica das personagens. É fato que os textos dialogais e o método audiolingual contribuem muito para a automatização e compreensão do funcionamento da língua, em especial no que diz respeito à interação entre diferentes falantes e o trato linguístico que deve ser dispensado em certas ocasiões. Entretanto, o diálogo é incapaz de abarcar todas as nuances e estratégias das quais uma língua dispõe, sobretudo a língua japonesa.

Nesse sentido, o trabalho que pode ser feito é complementar o trabalho com os diálogos presentes nos livros didáticos adotados com gêneros discursivos tais como o *ensaio* aqui ilustrado. Por meio da análise do ensaio, é possível levantar e explorar a plurissignificação dos léxicos aplicados ao texto, a ação, trama, tempo, espaço e os recursos narrativos que extrapolam os limites dos quais os diálogos dispõem.

No ensaio *Kinosakinite*, o autor Shiga Naoya teve um especial cuidado ao tratar da qualidade da linguagem, de maneira que seu texto pudesse ficar claro, correto, coeso e que transmitisse aos leitores tudo aquilo que ele sentisse ou visualizasse da forma mais fiel possível. Vale citar que “*muitos críticos já chamaram atenção para essa qualidade de Shiga, tanto que trechos de sua obra Kinosakinite são citados como linguagem modelo da língua japonesa*” (Yoshida, 1984, p.62).

A título de exemplo, cito a habilidade do autor em trabalhar no ensaio com os conceitos de 淋しい – tristeza; 静かさ – quietude e いやな気持ち – sentimento ruim, melancolia. Shiga soube trabalhar com a nuance desses conceitos, ora expondo como uma sensação advinda de um acontecimento, ora colocando quase como uma dicotomia entre dois sentimentos que na superfície podem parecer contrários, mas na verdade, pelo trabalho do autor e pela nuance impressa no texto, eles se mostram complementares. Esse tipo de trabalho com conceitos só pode ser explorado

significativamente em um texto em prosa mais elaborado, no qual o leitor pode depreender o sentido a partir de uma leitura mais profunda e crítica, fato que o diálogo por si só não contempla.

Outro recurso que pode ser analisado no gênero discursivo *ensaio* é a ação. Segundo Massaud Moisés, ação é “*a soma dos gestos e atos que compõem o enredo, o trecho ou a história.*” (Moisés, 1970, p.89). Além disso, a ação pode variar entre interna e externa. Uma viagem, o deslocamento de um ambiente para o outro, uma batida de carro são ações no plano externo. Já a ação interna diz respeito ao fluxo de consciência e/ou subconsciência de uma personagem ao longo da trama. No ensaio de Shiga, é possível identificar esses dois tipos de ação, tanto sua viagem às termas após o acidente, seus passeios ao parque e ao rio, como seus fluxos psicológicos de lembrança do acidente, do enterro dos pais e a narração das mortes dos animais.

A duplicidade de ações está presente porque segundo Moisés “*decerto, não existe ação externa pura nem ação interna pura, o que significa que (jK) uma pode prevalecer sobre a outra, sem jamais anulá-la (jK) numa mesma obra coexistem as duas formas de ação.*” (Idem, p. 89). Gêneros discursivos como ensaio, conto, crônicas e tipos textuais como narração e descrição são ricos em recursos para descrever ações, pois grande parte desses gêneros e dos tipos textuais se fundamentam e necessitam desse elemento para se constituírem enquanto gênero e enquanto tipo.

No caso do *tempo*, Moisés afirma que este “*constitui um dos aspectos mais importantes - se não o mais importante - da prosa de ficção*” (Idem, p.101), porque segundo o autor, “*é para ele que confluem todos os integrantes da massa ficcional, desde o enredo até a linguagem*” (Idem, Ibidem). No ensaio em questão, os marcadores temporais são frequentemente expressos por meio de palavras como 夜の間に e ある夜のこと. Ao longo de textos em prosa, e em gêneros como o conto, a fábula, o paradidático e o próprio ensaio a criação do tempo é particularmente importante e tem seu efeito causado por esses marcadores temporais que vão tecendo e apontando em qual tempo se estrutura a trama do texto.

Em *Kinosakinite*, o tempo é relatado de maneira muito peculiar, pois além da linearidade cronológica de apresentação dos eventos, como a morte da abelha durante o dia, a morte do rato e da

salamandra em dias que se seguiram a esse, o autor opta por extrapolar os limites da linearidade cronológica e alça também recursos psicológicos na tecedura de seu texto. Ao visualizar a morte iminente do rato, ele retorna imediatamente ao episódio de seu atropelamento pelo trem, numa técnica de *flash-back*, na qual o autor rompe a sucessão retilínea dos eventos para retomar e descrever uma ação ou experiência que aconteceu em um passado mais distante.

Ao narrar eventos passados por meio da técnica do *flash-back*, o autor também fragmenta o elemento *espaço*, na medida em que se transpõe imediatamente de um espaço para o outro, onde aconteceram ações outras que não as narradas no presente momento. Além disso, é relevante notar *como* o espaço aparece em um texto e quais *funções* ele pode assumir durante a trama. No ensaio de Shiga, as terras aparecem como plano de fundo para o desenrolar das ações e no correr do tempo.

Contudo, de todos os elementos aqui apontados, o de maior relevância para a análise de gêneros distintos são os recursos narrativos. Por meio destes, é possível afirmar sob qual gênero predominante se trabalha e se deseja atingir determinado objetivo. Por recursos narrativos entende-se o diálogo direto, o indireto, o monólogo interior, o solipsismo - “*em que a personagem fala sozinha, sem interlocutor, nem mesmo escritor aparente*” (Idem, p. 115) “C, bem como a descrição a serviço da narração. É relevante ressaltar que esses recursos não aparecem estanques e isolados, mas sim entrelaçados e híbridos, compondo uma trama narrativa razoavelmente complexa.

O gênero discursivo *ensaio* para se constituir como tal, deve alçar esses diferentes elementos e contemplar diversos aspectos da língua japonesa. Assim como o *ensaio* requer esse tipo de estrutura, os outros gêneros vão requerer uma outra estrutura composicional para figurar em domínios discursivos pertinentes e atingir objetivos sociais e linguísticos por meio deles.

Dessa forma, o trabalho a ser feito ao ensinar língua japonesa nas universidades deve ter em vista que a linguagem pode figurar em diferentes instâncias e formas, assim como em diferentes domínios e esferas sociais. Contudo, para se estruturar no mundo, a língua requer um mecanismo que lhe dê forma e função, e esse mecanismo é o gênero. Um ensino que se pretenda mais abrangente e eficaz deve situar seus aprendizes nas mais diversas situações em que a língua-alvo, no

caso o japonês, pode assumir. Os gêneros contribuem significativamente para demonstrar não somente qual forma e expediente linguístico são pertinentes em cada situação, assim como qual objetivo é possível de ser atingido utilizando um gênero discursivo.

Além disso, o ensino de língua japonesa apoiado nos gêneros discursivos deverá incutir nos alunos a noção de que o sistema linguístico que eles aprendem ao longo dos anos de curso na universidade tem de estar a serviço de trocas e interações sociais entre os indivíduos e, assim como afirmou Bakhtin (2002), o cerne da língua não está no sistema em si, mas no processo social no qual ocorrem as *interações verbais*. Bakhtin dá especial enfoque às interações verbais, pois compreende a linguagem como altamente complexa e concatenada a elementos externos, como o social, os discursos e seus usuários.

O trabalho com os gêneros deve despertar a atenção dos aprendizes para os elementos mais característicos de cada gênero como trama, enredo, tempo; mas também deve levantar questões de quais vozes e quais discursos podem estar contidos naquele texto, e quais gêneros possibilitam a inserção de vozes e discursos de outros autores. Bakhtin afirma que a linguagem é dialógica e polifônica por excelência, logo os textos - que são possibilitados única e exclusivamente pela linguagem - são também polifônicos e dialógicos. Silva e Ramalho (2008) afirmam que mesmo os textos que não aparentam serem dialógicos e polifônicos, o são. E estes textos compõem uma longa cadeia de textos que ora se antecipam, ora se repetem dentro dessa cadeia linguística.

As possibilidades que os gêneros trazem extrapolam os limites discursivos. Avançam por sobre as fronteiras do histórico, do social e do cultural. Uma transposição didática que contemple essas características não linguísticas estará decerto agregando novos valores e novas maneiras de pensar na língua e sobre a língua. Fairclough (2003) afirma que os gêneros residem em um determinado contexto sociohistórico e cultural, além de pertencerem a determinadas ordens de discurso. Ao analisarmos, mesmo que brevemente, um gênero discursivo no contexto de sala de aula - invariavelmente falar-se-á sobre o contexto histórico de tecedura do texto, as influências literárias e culturais que motivaram o autor a escrever da forma que escreveu, bem como as possibilidades

contidas naquela forma linguística. Além dessa análise mais exterior ao texto, uma análise mais intrínseca levantará as questões aqui já levantadas sobre forma e função, objetivos e ações no social.

É interessante notar que ao trabalharmos com um gênero discursivo, como foi o caso do *ensaio* neste trabalho, estamos lidando não só com o gênero empírico em si, mas também as ordens e os domínios discursivos aos quais pertence esse gênero. O caso do *ensaio* é bastante ilustrativo, pois ele não é um gênero desencaixado ou de governância. Então exclui uma série de fatores que poderiam interferir na configuração dele enquanto recurso discursivo. É um gênero *situado* que pertence ao domínio literário, e como tal, alça elementos de certa complexidade como recursos narracionais, descritivos, trama, enredo, fluxo psicológico e ação.

Na transposição didática do gênero *ensaio*, o trabalho deve ser feito com vistas a descrever não somente as características já discutidas aqui, mas também o domínio discursivo ao qual pertence. Ao trazer esse gênero para as discussões em sala de aula, o *ensaio* pode servir de mote para trabalhar tanto questões linguísticas maiores e menores, como também com domínio discursivo da literatura como um todo, explicitando seus gêneros próprios e sua constituição frente aos demais domínios.

Além de trabalhar com os domínios, é possível generalizar e identificar nos gêneros espectros mais amplos, como as práticas sociais, já que “*cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares que articulam estilos e discursos de maneira relativamente estável num determinado contexto sociohistórico e cultural*” (Resende&Ramalho, 2006, p. 62). Dessa forma, é útil trabalhar com diferentes gêneros no ensino de língua japonesa, pois rompem essas fronteiras estabelecidas por textos dialogais e avançam com um trabalho que abarque elementos históricos, sociais, linguísticos e discursivos postos em prática a favor da aprendizagem efetiva da língua.

Nesse sentido, urge uma mudança nos *currícula* dos cursos de formação de língua japonesa nas universidades, em especial da Universidade de Brasília, pois os indivíduos que se apropriam efetivamente de diferentes gêneros são usuários mais habilidosos no trato da língua e tem ferramentas e possibilidades para transitarem proficientemente em diferentes domínios discursivos e sociais.

6 - Considerações finais

Por meio do levantamento de teorias e análise de gêneros, procuramos demonstrar que o ensino de língua japonesa desenvolvido nas universidades brasileiras, com vistas a formar professores e profissionais dessa língua, pode ser enriquecido com as teorias de gêneros discursivos.

Na medida em que se trata de um curso de licenciatura de língua japonesa cujo objetivo principal é formar futuros professores, é fundamental que os atuais aprendizes não só tenham um bom domínio da língua, mas que também possuam um amplo conhecimento dos mais variados caminhos e formas que a língua pode assumir.

O estudo dos gêneros possibilita demonstrar essas formas, bem como as funções e o aspecto social presente em todas as línguas, e sobretudo no japonês que foi alvo de estudo do presente trabalho. Os alunos que dominam os mais diversos gêneros de uma língua não dominam somente um dado fazer linguístico, eles têm à sua disposição ferramentas e estratégias de comunicação e de trocas simbólicas no nível social, cultural e linguístico.

Pessoas que utilizam bem os gêneros discursivos de uma língua são capazes de transitar em diversas esferas de atividade humanas, bem como nos mais variados domínios discursivos. Alunos que dominam diferentes gêneros discursivos foram aprendizes que tiveram acesso e puderam se apropriar das mais variadas formas e funções que uma língua pode assumir, e com isso, podem utilizar a língua de maneira mais coesa e proficiente.

Professores de língua que apropriaram das teorias dos gêneros discursivos possibilitam aos seus alunos a ampliação das fronteiras e possibilidades que a língua estrangeira tem a oferecer.

O intento desenvolvido neste trabalho foi por meio de uma breve análise de um gênero situado - o *ensaio* - demonstrar no nível da transposição didática interna, as contribuições que os gêneros discursivos podem trazer ao ensino de língua japonesa desenvolvido nas universidades brasileiras. Além disso, a análise no nível da transposição didática visa atingir o nível mais amplo,

da transposição externa e com isso, incrementar os *curricula* dos cursos de formação de professores e profissionais de língua japonesa.

Ainda há um longo caminho a ser explorado, e este trabalho é apenas uma breve ilustração do que pode vir a ser feito para incrementar e formar melhores cidadãos e profissionais na língua japonesa, com base nas teorias dos gêneros. Os gêneros são fundamentais nos processos didáticos e de aprendizagem de línguas, pois como afirmaram os autores Dolz e Schneuwly:

o trabalho escolar [...] faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que estes objetos de aprendizagem requerem.” (Dolz & Schneuwly, 2004, p.51)

7 - Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes, 2005.
- AUSTIN, John. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BROCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. De Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRANDAO, Helena. *Introdução a análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Fanseé Sauvage, 1991.
- CHOULIARAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.
- DIONISIO, A., MACHADO, A., BEZERRA, M. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, Joaquim [et.al.] *Uma disciplina emergente: a didática das línguas*. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de estudo*. São Paulo: Claraluz, 2009.
- _____ & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse*. London; New York: Routledge, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- PROENÇA FILHO, Domício. *A linguagem literária*. São Paulo: Ática, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo:

Parábola Editorial, 2008.

MELLO, Dulcina E. W. de (org.). **Gêneros textuais: ensino e produção**. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2005.

MILLER, Caroline. **Genre as social action**. “Quartely Journal of Speech”. May, 1985.

MOISÉS, Massaud. **Guia prático de análise literária**. São Paulo: Cultrix, 1970.

MUKAI, Yuki; YOSHIKAWA, Mayumi. **Análise e crítica de dois materiais didáticos em língua japonesa**. “Estudos Japoneses XXVII”, São Paulo: Centro de estudos japoneses da USP, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Paulo, Claraluz, 2009.

OHTA, Amy. **Second language acquisition processes in the classroom: learning Japanese**. London: Continuum Publising, 2004.

RESENDE, Viviane & RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Denize Elena Garcia da & RAMALHO, Viviane. **Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos**. “Revista Latinoamericana de estudios del discurso/ ALED”, v. 8(1), 2008.

VIEIRA, Josenia Antunes [et.al.]. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

YOSHIDA, Luiza Nana. **Kinosakinite de Shiga Naoya**. “Estudos Japoneses IV”, São Paulo: Centro de estudos japoneses da USP, 1984.