

antia eariorum
s aliqui **Géneros**
reptia **Textuais,**
sdes **Oralidade e**
quid **Escrita no**
volenis **Discurso**
ptae **Académico**¹
antia eariorum

quid **conceptualizações**
dit e **contextos**

**Luis Filipe Barbeiro • Fausto Caelis • Emília Marrengula • Marta Filipe Alexandre
• Paulo Nunes da Silva • Carla Marques • Osvaldo Faquir • Marta Siteo**

GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA
NO DISCURSO ACADÊMICO
CONCEPTUALIZAÇÕES E CONTEXTOS

Luís Filipe Barbeiro · Fausto Caels · Emília Marrengula
· Marta Filipe Alexandre · Paulo Nunes da Silva
· Carla Marques · Osvaldo Faquir · Marta Siteo

GÉNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA
NO DISCURSO ACADÉMICO
CONCEPTUALIZAÇÕES E CONTEXTOS



Edições Colibri

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da
FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito
dos projetos UIDB/04887/2025 – CELGA e UIDP/04887/2025 – CELGA.

Título: Géneros textuais, oralidade e escrita no discurso académico:
conceptualizações e contextos

Autores: Luís Filipe Barbeiro · Fausto Caels · Emília Marrengula
· Marta Filipe Alexandre · Paulo Nunes da Silva
· Carla Marques · Osvaldo Faquir · Marta Siteo

Editor: Fernando Mão de Ferro

Capa: Raquel Gil Ferreira

ISBN 978-989-566-562-4

Depósito legal n.º 553 330/25

Lisboa, julho de 2025

Índice

AUTORES	7
APRESENTAÇÃO:	
Discurso: Conceptualizações e projeções	9
PARTE I.....	21
O conceito de género na Linguística Sistémico-Funcional e no Interacionismo Sociodiscursivo Marta Filipe Alexandre e Paulo Nunes da Silva.....	23
Contributos para uma conceptualização do oral Carla Marques	77
Projeção discursiva na escrita académica Luís Filipe Barbeiro e Fausto Caels.....	95
PARTE II	125
O ensino de géneros textuais em Moçambique: Uma proposta de análise da articulação entre programas e manuais de Português Emília V. Marrengula	129
O ensino da escrita em contextos multilingues e multiculturais: o caso de Moçambique – percursos, desafios e perspectivas Oswaldo Faquir	159
O ensaio nas práticas textuais académicas em Moçambique: (Im)possibilidades de identificação de parâmetros do género Marta Siteo	179

O conceito de género na Linguística Sistémico-Funcional e no Interacionismo Sociodiscursivo

Marta Filipe Alexandre

Paulo Nunes da Silva

1. Introdução

Nas últimas décadas, o conceito de género ganhou uma significativa centralidade no âmbito dos estudos linguísticos, em particular, nas disciplinas que têm o texto como foco privilegiado da sua atenção. Em diversos enquadramentos teóricos, múltiplos estudos e reflexões têm-se focado nos géneros, procurando descrever as suas propriedades e funcionalidades, assim como aplicar esses conteúdos em contexto didático. Entre essas abordagens, contam-se, em língua inglesa, os contributos da Linguística Sistémico-Funcional, como é o caso da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012; Martin, 2010; Painter & Martin, 1986), do Ensino de Línguas para Fins Específicos (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 2002) e os Estudos Retóricos dos Géneros (Miller, 1984; Devitt, 2004; Bazerman et al., 2005). Em língua francesa, destacam-se o Interacionismo Sociodiscursivo, por vezes, também designado escola de Genebra (Bronckart, 1997; Schnewly & Dolz, 1999), a Análise do Discurso (Maingueneau, 2014) e a Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos (Adam, 2008; Adam & Heidmann, 2007).

O uso da designação “género” em trabalhos produzidos no seio destes quadros teóricos pode levar um leitor menos prevenido a pensar que se trata, em todos os casos, exatamente do mesmo conceito e que essa etiqueta refere as mesmas categorias. Porém, entre as escolas de língua francesa, há pequenas diferenças, plasmadas no uso preferencial das designações “género de texto/género textual” (no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo) e “género do discurso/género discursivo” (na Análise do Discurso e na Análise Textual dos Discursos). Acresce que,

em relação à Linguística Sistémico-Funcional, as diferenças são mais significativas, porquanto muitas das categorias geralmente consideradas géneros nos enquadramentos referidos não coincidem com as que são reconhecidas como géneros neste modelo teórico, quer concetualmente, quer nas designações adotadas.

Assim, o principal objetivo do presente artigo consiste em refletir sobre as conceções de género inerentes à Linguística Sistémico-Funcional (LSF) e ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), procurando mostrar o que as aproxima e o que as afasta. O texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar (secção 2), contextualiza-se o problema abordado neste artigo, sendo expostas reflexões recolhidas em publicações nas quais o mesmo tema foi já abordado. A seguir, reflete-se acerca do conceito de género no âmbito da LSF (secção 3) e do ISD (secção 4). Depois, procede-se a uma análise comparativa acerca das conceções do género nos dois enquadramentos, em que se procura refletir criticamente sobre as principais semelhanças e diferenças (secção 5), antes de se sistematizar os resultados mais relevantes (secção 6).

2. Contextualização do problema

A categorização em géneros adotada em posicionamentos teóricos como os da LSF e do ISD evidencia diferenças significativas. Nesta secção, são expostas algumas reflexões úteis para contextualizar o tema abordado e enquadrar a discussão que adiante será apresentada.

Bronckart (2013), o principal teorizador do ISD, apresentou de forma clara alguns pontos de divergência entre ambas as teorizações, sendo um deles precisamente o conceito de género:

O segundo ponto de discordância reside na definição do que é um género textual. Retomaremos o exemplo apresentado pelas contribuições da Escola de Sydney e, em particular, um comentário feito por Martin acerca de um texto produzido por um estudante, cujo género ele define como sendo uma exposição. [...] Do nosso ponto de vista, exposição não é um género, mas, sim, um tipo de discurso ou uma sequência textual que ocorre no interior de um género.¹

¹ Tradução nossa de Bronckart (2013, pp. 69-70): “The second point on which we disagree is the definition of what a *text genre* is. We will go back to the example

Noutro passo, o mesmo autor revela uma consciência clara desta não coincidência e, implicitamente, da potencial confusão que ela gera:

Os fenómenos que, por vezes, são designados como “géneros textuais narrativos” constituem, na realidade, uma família de géneros textuais [...], nos quais o *tipo narrativo* é dominante [...]. Os fenómenos que, por vezes, são designados como “géneros textuais expositivos” são, igualmente, uma família de géneros textuais [...]. Por essa razão, para nós, “exposição” não é um género, mas, sim, uma família de géneros textuais ou um tipo de discurso presente num género textual.²

Nas áreas do ensino da leitura, da escrita e da oralidade académicas, em que o conceito de género é central, não abundam, tanto quanto é do nosso conhecimento, os estudos focados especificamente em conceções da categoria género. Navarro (2019) abordou e problematizou a heterogeneidade teórica, em particular, a relação entre o conceito de género discursivo segundo Bakhtin (1986) e o seu entendimento no âmbito do Ensino de Línguas para Fins Específicos, da Linguística Sistémico-Funcional, dos Estudos Retóricos do Género e do Interacionismo Sociodiscursivo.

Em Navarro (2019) e Navarro et al. (2016), encontram-se reflexões importantes acerca destas conceções, procurando-se identificar características comuns e distintivas. O Quadro 1 (traduzido por nós com base em Navarro, 2019, p. 21) sistematiza as principais diferenças.

provided by the contributions of the Sydney School, and in particular to a comment made by Martin about a text produced by a student, whose genre he defines as being an exposition. [...] From our point of view, *exposition* is not a genre, but either a *type of discourse*, or a *text sequence*, occurring within a genre”.

² Tradução nossa de Bronckart (2013, pp. 75-76): “The phenomena which are sometimes called ‘narrative text genres’ are actually a family of text genres [...] in which the *narrative type* is dominant [...]. The phenomena which are sometimes called ‘expository text genres’ are a family of text genres [...]. This is why, for us, ‘exposition’ is not a genre, but it is either a family of text genres or a type of discourse within a text genre”.

Quadro 1 – Diferenças entre géneros discursivos e tipos textuais

Géneros discursivos	Tipos textuais
definidos por aspetos sociodiscursivos (externos e internos)	definidos por aspetos microdiscursivos (internos)
com estrutura complexa e extensa	com estrutura simples e breve
com restrições temáticas	sem restrições temáticas
contextualizados (fatores sociais, históricos, situacionais)	não contextualizados
com usuários (intenções, percepções, expectativas)	sem usuários
variáveis (histórica, social e situacionalmente)	invariáveis
potencialmente infinitos (conjunto aberto)	finitos (conjunto fechado)

Fonte: Navarro (2019, p. 21)

Estas propriedades podem ser consideradas relevantes na caracterização das conceções sobre os géneros adotadas no ISD (correspondentes ao que, no quadro, se designa por géneros discursivos) e na LSF (equivalentes ao que, no quadro consta como tipos textuais), como adiante se verá. Nas designações das classes indicadas no quadro 1, porém, não se observa necessariamente uma adesão total, mas parcial, ou seja, há apenas uma tendência no que diz respeito às duas conceções tratadas neste artigo: no ISD, adota-se preferencialmente a designação géneros de texto (ou géneros textuais), e não géneros discursivos; e, na LSF, usa-se predominantemente a designação “género”, e não “tipo textual” (ou “tipo de texto”).

Vale a pena refletir sobre algumas propriedades listadas. Quando se indica que os géneros têm usuários e os tipos de textos não, isso significa que é possível antever características típicas de quem usa um dado género, ao contrário do que sucede com os tipos de textos; por exemplo, quem redige uma notícia com vista a ser publicada num jornal é jornalista; quem redige uma sentença a ser apresentada numa sessão de tribunal é juiz. Contudo, não se pode antecipar uma caracterização de natureza socioprofissional relativamente a quem produz um texto narrativo ou argumentativo, duas categorias que constam recorrentemente nas classificações em tipos de textos. Esta diferença decorre de os géneros serem definidos também por aspetos sociodiscursivos e ocorrerem de forma contextualizada, enquanto os tipos de textos predominantemente se definem a partir de aspetos microdiscursivos e de forma descontextualizada.

Por outro lado, é uma ideia consensual que os gêneros são diacronicamente variáveis, o que se fica a dever ao seu enraizamento sócio-histórico. Esta propriedade permite compreender por que motivo os gêneros constituem um conjunto aberto. Em contraste, os tipos de textos não se caracterizam pela variabilidade ao longo dos tempos, o que também ajuda a explicar o facto de constituírem um conjunto fechado. Deve-se referir, de igual modo, que os gêneros são classes com origem em comunidades discursivas (ou formações sociodiscursivas) específicas: a título de exemplo, as classes “notícia” e “editorial” são usadas e nomeadas por quem se dedica à atividade jornalística. Já os tipos de textos e as respetivas designações (como “narrativo” e “argumentativo”, entre outras) constituem categorias propostas por especialistas, que as abstraem de propriedades por eles identificadas em textos específicos.

Quando sistematiza as diversas abordagens ao conceito de género atestadas em publicações de diversos países da América Latina, Navarro (2019) refere ainda:

[...] algunos enfoques enfatizan los patrones discursivos y las opciones lingüísticas disponibles, en tanto marcas del contexto cultural y situacional, mientras que otros ponen el foco en el contexto cultural, la situación retórica y la percepción y uso individual a los cuales se ajustan los patrones discursivos. (p. 16)

Na conceção das classes genológicas, o ISD combina o foco nos padrões textuais (daí optar pela designação géneros de texto, e não géneros discursivos; cf. secção 4) com a atenção a marcas do contexto sociocultural em que os textos são produzidos e em que circulam (dado que os géneros se enraízam em contextos socioprofissionais específicos). A LSF parece concentrar-se preferencialmente nos padrões textuais (estruturação dos textos em etapas e organização interna dos conteúdos ao longo do texto), entendidos como formas que concretizam objetivos sociocomunicativos e, como tal, pressupondo que cada classe está ancorada numa situação comunicativa geral. O grau de abstração da situação comunicativa considerada é mais elevado na conceção da LSF do que na do ISD. Ou seja, o enraizamento das classes genológicas numa situação comunicativa específica é mais evidente na conceção do ISD do que na conceção da LSF. Este aspeto parece ser contrastado no quadro 1, quando o autor opõe “contextualizado” a “não contextualizado”.

Na citação atrás exposta, o autor refere-se, no primeiro caso, aos tipos textuais e, no segundo, aos gêneros. Nesta fase preambular da reflexão que se pretende apresentar, importa, por isso, introduzir a distinção entre *classificação* e *tipologia* (assim como entre *classe de texto* e *tipo de texto*). Atente-se na citação seguinte, em que Isenberg (1987), citado por Miranda (2010) estabelece a distinção entre *classe de texto* e *tipo de texto*:

Utilizamos la expresión *clase de texto* como designación, conscientemente vaga, para toda forma de texto, cuyas características pueden fijarse mediante la descripción de determinadas propiedades, no válidas para todos los textos, independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro del marco de una tipología textual. Utilizamos, en cambio, el término *tipo de texto* como designación teórica de una forma específica de texto, descrita y definida dentro del marco de una tipología textual. Todo tipo de texto es, según esta diferenciación, al mismo tiempo una clase de texto, pero no la inversa. (pp. 71-72)³

Como adiante se verá, na concepção da LSF, os gêneros dependem de dois critérios: o objetivo sociocomunicativo visado e a estruturação dos textos por fases ou etapas. Estes dois critérios são aplicados a todos os gêneros, permitindo identificar cada um deles e distingui-los de todos os outros. Na concepção do ISD, são considerados múltiplos critérios que incidem em diversas dimensões (situacionais e textuais), de que se destacam a área de atividade e os papéis socioprofissionais em que os autores se situam, os objetivos que pretendem atingir, assim como os temas tipicamente abordados, a estruturação textual e o estilo adotado, entre outras dimensões possíveis.⁴ Além disso, os critérios usados para identificar um dado gênero não são necessariamente os mesmos que se usam para identificar outro gênero. Estas considerações indiciam que,

³ Para uma reflexão mais desenvolvida sobre diferenças epistemológicas entre os conceitos de *classe* e de *tipo*, ver Coutinho (2003, pp. 96-101), Miranda (2010, pp. 71-85) e Silva (2012, pp. 32-39).

⁴ No âmbito da Linguística Textual/Análise Textual dos Discursos, Adam (2001) refere-se também a critérios de natureza material (suporte do texto, extensão, aspetos de edição e grafismo, como a mancha gráfica), metatextual (a caracterização do gênero em que o texto se inscreve) e peritextual (o que ocorre nas fronteiras do texto, incluindo títulos, intertítulos, prefácio, índice, anexos, etc.).

na perspetiva da LSF, os géneros tendencialmente constituem *tipos*, enquanto, na conceção do ISD, eles configuram *classes*.

Em contraste com as *classificações* (que constituem concetualizações assistemáticas e pré-teóricas), as *tipologias* dependem da aplicação de quatro princípios:

- Princípio da homogeneidade (um único critério permite identificar e distinguir os diversos tipos textuais);
- Princípio da exaustividade (a tipologia recobre todas as entidades do conjunto que se pretende categorizar);
- Princípio da não-ambiguidade (um exemplar é suscetível de ser inserido num e num só tipo previsto na tipologia);
- Princípio da monotopia (os tipos devem situar-se no mesmo nível de generalidade/especificidade, evitando que uma categoria seja muito ampla e outra demasiado restrita).

Estas reflexões permitem concluir que nem todas as *classes* são *tipos* (e, pelo mesmo raciocínio, nem todas as *classificações textuais* são *tipologias textuais*), embora todos os *tipos* sejam necessariamente *classes*. Na conceção do ISD, os géneros integram-se numa *classificação*. Na perspetiva da LSF, porém, os géneros parecem inserir-se tendencialmente numa *tipologia*. Convém sublinhar nesta formulação o uso de *tendencialmente*, porquanto, em rigor, a LSF não propôs uma tipologia textual, desde logo porque se baseia em dois critérios, e não num único que permita dar conta da diversidade e complexidade dos textos aos quais se aplica. Não cumpre, assim, o princípio da homogeneidade, atrás indicado.

Explicitadas estas noções, que são úteis para contextualizar o tema abordado, assim como a complexidade e as dificuldades que ele envolve, serão expostas, nas duas secções seguintes, as principais concetualizações acerca dos géneros na LSF e no ISD.

3. O conceito de género na Linguística Sistémico-Funcional

No enquadramento da LSF, o género define-se como “uma configuração recorrente de significados que se desenrola em etapas (também estas sendo configurações recorrentes de significados) e que concretiza

uma prática social de uma dada cultura”⁵ (cf. Martin & Rose, 2008, p. 6). Corresponde a uma categoria que permite agrupar textos de acordo com padrões estruturais e atividades sociais, destacando-se a sua natureza estruturada (um género corresponde a uma determinada configuração) e a sua dimensão funcional (um género coloca em ação uma determinada prática no contexto).

O conceito teórico de género que aqui se apresenta tem sido desenvolvido no âmbito da Escola de Sydney. Neste contexto particular, a motivação para o estudo dos géneros é essencialmente pedagógica e faz parte de um programa mais vasto de literacia que visa a igualdade social no acesso à educação e ao conhecimento. Um pequeno resumo sobre a origem do conceito pode ser encontrado no Portal dos Géneros Escolares & Académicos (<https://sites.ipleiria.pt/pge/genero/>) e uma visão abrangente dos seus mais recentes desenvolvimentos pode ser lida em McCabe (2021).

Entende-se que é possível mapear o sistema de géneros de qualquer cultura e, na verdade, as várias classificações e descrições de géneros em Linguística Sistémico-Funcional (LSF) reportam aos mais diversos campos de atividade humana e decorrem de trabalho prévio com *corpora* de proveniência diversa. Refira-se, a título ilustrativo, os casos correspondentes a diretivas do trabalho administrativo, narrativas orais, conversa espontânea do quotidiano, interação oral em sala de aula, interação oral entre cuidadores e pacientes com cancro (Christie & Martin, 1997; Martin & Rose, 2008, p. 51).

O conceito de género tem sido objeto de reflexão teórica e aplicado tanto em textos verbais (seja no discurso falado seja no escrito), quanto em outros tipos de semioses como a imagem, a música ou o movimento, por exemplo. No presente artigo, focamos o género aplicado a textos exclusivamente verbais.

Contudo, olhar apenas para a definição de género talvez não seja suficiente para compreender a particularidade do conceito em LSF. O que se entende por configuração recorrente de significados? E o que se entende por prática social? É necessário explorar o corpo teórico sobre o

⁵ Uma reformulação mais acessível da mesma definição pode ler-se, em espanhol, num artigo de Moyano (2007): Martin define como género “una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura.”

qual ele assenta e perceber por que razão se define o género “de forma funcional, utilitária e socialmente orientada” (Caels, Barbeiro & Gouveia, 2020, p. 15). Para abreviar a tarefa, e porque outros artigos incidiram, entretanto, sobre estes aspetos em particular,⁶ focaremos aqui, de forma necessariamente muito geral, a visão estratificada da língua, por um lado, e a relação entre texto e contexto, por outro.

A língua consiste num sistema semiótico de sistemas de recursos que permitem criar e dar forma a um conjunto virtualmente infinito de significados. Não existindo uma correspondência direta entre os recursos linguísticos e os significados que veiculam, postula-se, no modelo sistémico-funcional, a existência de estratos: (i) o estrato da semântica (designado na versão mais atualizada do modelo como “semântica do discurso”), onde a experiência social e as relações interpessoais se transformam em significado e vice-versa, e (ii) o estrato da lexicogramática, onde o significado é transformado em fraseado, ou seja, num determinado modo de falar ou escrever, e vice-versa. Por outras palavras, em LSF, a gramática, referida como lexicogramática, constitui um estrato, para o qual se pode olhar vendo de cima, da perspetiva da semântica, ou, vendo de baixo, da perspetiva da fonologia (Halliday, 2014, p. 31).

Esta visão estratificada reflete o entendimento de que o texto existe dentro de um contexto, devendo ser considerado ao longo de um plano que atravessa duas diferentes dimensões: uma dimensão social (ou semiótica) e uma dimensão linguística. Por seu turno, tanto no interior do estrato da semântica como no interior do estrato da lexicogramática existem diferentes estratos. No que respeita ao contexto (social), entende-se que este é composto por dois sistemas (ou camadas) semióticos: um mais abstrato e geral, equivalente ao contexto da cultura, e outro mais particular, equivalente ao contexto de situação. No que respeita à dimensão linguística, distingue-se entre a fonologia e a fonética.

Embora possa parecer uma modelização semelhante à de outras teorias linguísticas, o modelo da LSF distingue-se, fundamentalmente, por integrar ainda o conceito de instanciação. Assim, cada uso da língua

⁶ Reportamo-nos ao trabalho de explicitação em torno do conceito de género desenvolvido nos vários capítulos do volume de autoria coletiva Silva et al. (2022) e, em particular, nos artigos debruçados sobre a relação entre o conceito de género e as aprendizagens escolares (Silva, Barbeiro e Caels, 2022; Barbeiro, Caels e Silva, 2022).

corresponde, por um lado, a um texto específico e insere-se numa situação específica e, por outro lado, corresponde a uma concretização do potencial de significados, que se encontra no plano do contexto da cultura, e do potencial de recursos, que se encontra no plano do sistema da língua.

Se focamos a relação de instanciação entre o contexto de cultura e o texto, consideramos o género – olhamos para a estrutura textual e a hierarquia dos elementos que compõem a prática social. Se focamos a relação de instanciação entre o contexto de situação e o texto e, consideramos o registo e suas variáveis – olhamos para a coesão que caracteriza o texto construída sob a forma dos recursos discursivos selecionados e respetivos padrões gramaticais.

O facto de algumas das características de um texto serem pensadas como determinadas pelo próprio contexto de situação, sendo analisadas como variáveis do registo, e não como elementos definidores de um dado género, não implica que sejam consideradas características menores ou, eventualmente, com uma natureza menos estruturante. A diferença é qualitativa. Trata-se de características igualmente determinantes para a estruturação de um dado texto, mas que se encontram ligadas a um plano específico, o do registo. Esta é, sem dúvida, uma particularidade concetual desafiante, visto que o plano do registo e o plano do género são estratos diferentes de uma mesma realidade – e a estratificação corresponde a uma propriedade intrínseca da teorização da LSF em foco.

No paradigma sistémico-funcional, procura-se conservar a distinção, entendida como fundamental, entre o eixo paradigmático e o eixo sintagmático. Assim, diferencia-se fortemente (e em todos os planos de concetualização e de análise) a categoria de um dado elemento do sistema e a função que cada categoria é chamada a desempenhar no sistema. Por conseguinte, a categoria ‘género x’ corresponde a uma forma textual ‘y’ que se encontra necessariamente associada e circunscrita a um propósito socio-comunicativo (isto é, a uma dada configuração funcional). Devem, pois, ser facilmente identificáveis e relativamente estáveis o padrão de significados e o padrão de funções que se encontram interligados. Assim sucede, a título ilustrativo, com a relação que se estabelece entre o género ‘instrução’ e o propósito específico de ‘indicar como se faz alguma coisa’.

Em contrapartida, os aspetos que se prendem com a forma como um texto se materializa, só por si, não são entendidos como elementos

definidores de um dado gênero, visto que não constituem dimensões da função desempenhada pelo texto. Por esta razão, o facto de um dado texto assumir determinadas características formais distintivas não implica necessariamente que estejamos perante um gênero diferenciado. Ou melhor, certas características formais de um texto são consideradas como manifestações de aspetos contextuais peculiares (relacionados com o registo) e não como aspetos estruturais propriamente ditos (relacionados com o gênero). O entendimento do que é ou não é um gênero depende do entendimento do que se situa no plano das variáveis contextuais.

Por fim, note-se que a teorização do gênero aqui descrita coexiste, no seio da LSF, com a perspectiva de Ruqaiya Hasan e M. A. K. Halliday. A diferença entre ambas reside na relação com o contexto ou, mais especificamente, na concetualização do contexto. Ao contrário do que se presume no modelo da Escola de Sydney, segundo Hasan e Halliday, os termos gênero e registo podem ser usados alternadamente. Para alguns, não se trata de visões inteiramente antagónicas, embora seja evidente que é impossível serem adotadas em simultâneo (cf. Maagero et al., 2022, pp. 209-11).

3.1. Parâmetros de análise

A identificação ou descrição de gêneros não se conforma com as formas quotidianas de falar sobre ou descrever textos. Trata-se, pelo contrário, de “um processo de análise contra-intuitivo” (sic),⁷ uma vez que os significados são entendidos não em si mesmos, mas em sistemas de redes de escolhas, existindo em relação a essas escolhas e no âmbito mais geral de uma dada cultura.

⁷ Este ponto afasta a LSF da conceção de gêneros noutros quadros. Com efeito, na LSF, tece-se uma complexa rede de concetualizações que se interpõe entre os textos (objetos empíricos) e a classificação em gêneros (objeto teórico, abstrato). Noutros quadros, essa rede é menos densa e, assim, a associação de um texto a um gênero é mais imediata e menos contraintuitiva, principalmente porque os gêneros consistem em categorias (e respetivas etiquetas) que são usadas e circulam em sociedade. A diferença decorre da origem diversa das duas classificações: as categorias genológicas consideradas no ISD surgem no seio das formações sociais em que são usadas; na LSF, as categorias genológicas são propostas com base num modelo estratificado, não só da língua, mas também do próprio contexto.

Os parâmetros essenciais para a definição do gênero são três: contexto sociocultural, propósito sociocomunicativo e estrutura definidora. Enquanto os dois primeiros têm, por assim dizer, uma natureza pré-textual ou metatextual, o terceiro reporta à organização estrutural do próprio texto (cf. Caels et al., 2020).

O **contexto sociocultural** diz respeito à dimensão de atividade social em que um texto circula. Devido à importância dada ao conceito de gênero no âmbito do ensino, são numerosos os estudos sobre gêneros da escola. Contudo, o aparato teórico da LSF permite que se descreva o gênero de um texto que circule em qualquer outro contexto e determina ainda que se procure considerar as relações que os gêneros mantêm relações entre si numa dada cultura.

O **propósito sociocomunicativo** específico do texto corresponde à função que este é chamado a desempenhar no contexto. A sua formulação raramente estará presente num texto e tão pouco se espera poder conferi-la junto do autor. Desse modo, é o interlocutor (no plano da comunicação verbal) e o investigador (no plano da análise) que o inferem, com base na estrutura e nos conteúdos manifestados no texto. Trata-se, tal como o parâmetro anterior, de um aspeto fundamentalmente sociocultural e que implica o conhecimento das práticas sociais numa dada cultura.

Por último, a **estrutura** de um texto concerne à organização dos diferentes momentos do texto diretamente relacionados com o seu propósito sociocomunicativo. Estes diferentes momentos textuais são designados **etapas**. Cada gênero pode, assim, ser caracterizado pela presença de um conjunto de etapas particulares que cumprem uma função específica.

Entre as etapas, algumas são consideradas definidoras do gênero e outras opcionais. Como os próprios adjetivos indicam, as definidoras são obrigatórias para a definição de um texto integrado num dado gênero, no sentido em que determinam a sua identidade estrutural, ao passo que as opcionais dependem de vários fatores tidos como não estruturantes. Pode dar-se o caso de uma ou mais etapas corresponderem a algumas das unidades gráficas, como o parágrafo, mas nem sempre assim acontece. A identificação destes elementos estruturantes do texto requer, pois, a sua leitura e análise.

Algumas etapas apresentam ainda uma estrutura interna, sendo segmentadas em unidades designadas como **fases**. Tanto as etapas como as fases são nomeadas por meio de termos que remetem de forma direta para a função que desempenham, como sucede, por exemplo, com a Orientação, que serve efetivamente para orientar o leitor.

A estruturação textual definidora de um dado gênero é considerada como uma organização prototípica que pode, eventualmente, não encontrar realização completa em textos individuais. Na verdade, os textos individuais nem sempre replicam o seu modelo genológico. Pode suceder, por exemplo, que um texto apresente etapas definidoras de diferentes gêneros ou que apresente etapas opcionais não consideradas comuns para um dado gênero. Nestas situações, pode falar-se em textos não canônicos (Caels, 2016)⁸ ou, como se lê em Martin e Rose (2008, p. 242), textos mistos; nunca em “gêneros mistos”, como estes autores explicitam:

O conceito de “gênero misto” é em si mesmo contraditório, uma vez que o reconhecimento de tais fenômenos implica o reconhecimento das categorias sistêmicas tipologicamente distintas que encontramos na nossa mistura. Por exemplo, chamar a algo uma mistura de relatório e exposição significa que já sabemos o que são relatórios e exposições e que os reconhecemos regularmente como categorias distintas relativamente delimitadas. Não são os gêneros que são misturados, mas os textos individuais que os instanciam. (p. 242)⁹

⁸ Fazer uma classificação topológica dos gêneros constitui uma abordagem comum em LSF e permite uma visão diferente destas particularidades. Pode encontrar-se uma perspectiva topológica, por exemplo, na esquematização dos gêneros da Didática da História, por Caroline Coffin, em Christie & Martin (1997, p. 203). Nesta abordagem, os textos podem ser posicionados ao longo de um eixo como estando mais ou menos próximos de um gênero em particular (cf. Alexandre & Caels, 2021).

⁹ Tradução nossa de Martin e Rose (2008, p. 242): “The concept of a ‘mixed genre’ is in itself contradictory, since recognizing such phenomena entails acknowledging the typologically distinct systemic categories we find in our mix. For example, calling something a mixture of report and exposition means that we already know what reports and expositions are, and regularly recognise them as discrete relatively bounded categories. It’s not the genres that are mixed, but the individual texts that instantiate them.”

Na verdade, os textos mistos podem até, eventualmente, ser a gênese de novos gêneros (cf. Martin & Rose, 2008, pp. 242 e segs.).

As críticas mais comuns à concetualização da Escola de Sydney são motivadas sobretudo pela extrema importância dada à estruturação dos textos e, porventura mais comumente, pelo recurso ao gênero como uma receita composta por regras (cf. Maagero et al., 2022, pp. 209-11). De uma forma geral, essas críticas consideram que o trabalho com uma descrição tão detalhada e definida nos poderá afastar da diversidade e heterogeneidade dos textos que circulam à nossa volta ou, até, cercear a criação de outros textos (novos). Em suma, ficaríamos isolados num plano de abstração total e privados de criatividade.

3.2. O que é um gênero e o que não é um gênero em LSF?

Situando-nos no contexto das práticas sociais da escola, o relato, a narrativa, o episódio e o *exemplum* são casos de gêneros que dizem respeito a um mesmo propósito geral de envolver os outros (leitor/ouvinte) por meio de uma sequência de eventos passados. Enquanto o relato se foca na sequência temporal, os outros três gêneros incluem, necessariamente, pelo menos uma situação complicada. A narrativa é definida como uma configuração textual que obedece ao propósito particular de focar a resolução de uma situação complicada. Por seu turno, o episódio e o *exemplum* distinguem-se pelo modo como avaliam a situação complicada: enquanto o primeiro tece uma apreciação emotiva, o segundo elabora uma apreciação moral.

Para concretizar estes propósitos sociocomunicativos particulares, os três gêneros acima referidos obedecem a uma estrutura de etapas prototípica, conforme se pode conferir, de seguida, no Quadro 2.

Note-se que a combinação da organização das etapas e os respetivos propósitos é o suficiente para distinguir entre estes três gêneros que, lembre-se, partilham uma mesma finalidade (envolver o leitor/ouvinte) por meio da apresentação de uma sequência de acontecimentos.

Será fácil de imaginar que há diferentes situações comunicativas e formatos textuais em que estes gêneros se podem manifestar, conservando-se, contudo, esse propósito geral e as respetivas organizações estruturais. Podemos ler/ouvir uma narrativa na visualização de um filme, dentro de uma conversa com amigos, numa página de um manual escolar, no início de uma obra literária, numa passagem de uma carta, numa publicação num blogue, entre outras possibilidades.

Quadro 2 – Estrutura definidora dos géneros narrativa, episódio e *exemplum*

Género	Etapas	Propósitos de cada etapa
narrativa	Orientação	Apresentar personagens e contexto dos eventos
	Complicação	Introduzir a situação problemática
	Resolução	Apresentar a resolução do problema
episódio	Orientação	Apresentar personagens e contexto dos eventos
	Complicação	Introduzir a situação problemática
	Avaliação	Apresentar emoções (reações) sobre o problema
<i>exemplum</i>	Orientação	Apresentar personagens e contexto dos eventos
	Complicação	Introduzir a situação problemática
	Avaliação	Apresentar um julgamento sobre o problema

Fonte: adaptado a partir de Rose & Martin (2012)

Contudo, nem o filme, nem a conversa, nem a página do manual escolar, nem a carta, nem o blogue podem ser entendidos como géneros. São modos de interação e, como tal, devem ser analisados à luz do registo. Aliás, sabendo que a classificação de um texto segundo o conceito de género depende da identificação de propósitos sociocomunicativos, não haverá nada que indique, à partida, que um blogue realiza um propósito sociocomunicativo específico. Aliás, os textos de um mesmo blogue podem atuar como discurso informativo, descritivo ou explicativo, por exemplo. O mesmo se aplica ao texto apresentado numa mensagem de correio eletrónico ou numa carta. Uma mensagem de correio eletrónico tanto pode ter um propósito argumentativo (persuadir ou envolver), como pode assumir uma função descritiva.

O conceito de género diz respeito a uma unidade elementar, tanto no sentido da constituição quanto no sentido da extensão. Assim, da mesma forma que se diferencia entre o nível da oração (unidade elementar) e o nível do complexo oracional (unidade compósita), assim se diferencia entre o nível do género e o nível da instanciação de vários géneros num mesmo texto. Tal como, num complexo oracional, há duas ou mais orações que se combinam segundo princípios estruturais específicos, também num dado texto se pode verificar a combinação entre dois ou mais géneros em estruturas diversas.

Quando se consideram os textos de extensão mais longa e, tendencialmente, de maior complexidade, são duas as formas de descrever a organização interna: como macrogénero ou como género(s) encaixado(s). O macrogénero reporta a textos em que os géneros elementares e que podem

provir de diversas famílias, como o reconto, a narrativa ou a explicação, por exemplo, se coordenam segundo relações de interdependência. O capítulo de um manual escolar pode ilustrar um exemplo de macrogênero, tipicamente quando está segmentado em subsecções correspondentes a gêneros elementares. Diferentemente, estamos perante gêneros encaixados sempre que uma unidade desempenha uma função estrutural necessária no interior de um texto maior. Encontra-se em preparação, no âmbito do grupo Discurso e Práticas Discursivas Académicas (DPDA), do CELGA-ILTEC, um ensaio de análise especificamente dedicado a este tópico dos gêneros encaixados.

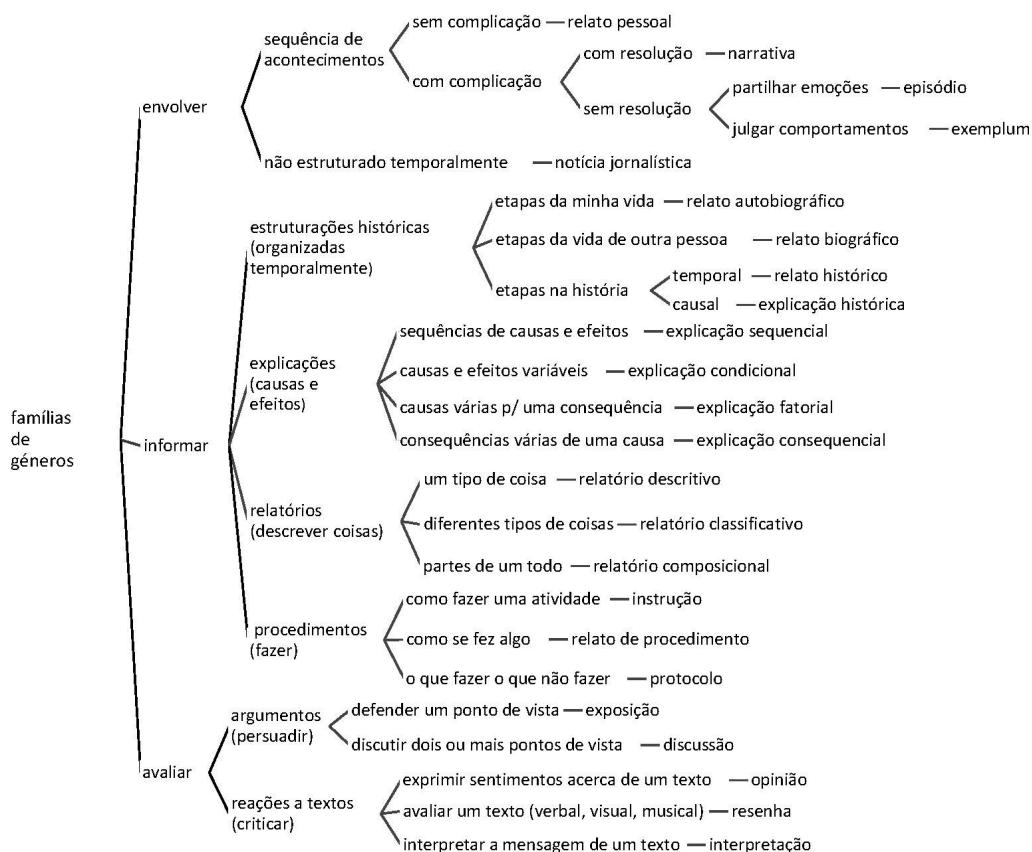
3.3. Família de gêneros

A família de gêneros corresponde a uma forma de agrupar gêneros segundo relações de semelhança, no que respeita ao objetivo socio-comunicativo geral comum e, conseqüentemente, à estruturação interna dos textos que lhe dão corpo. Veja-se o diagrama das famílias de gêneros que dão corpo às práticas sociais em contexto escolar, conhecido como mapa dos gêneros escolares,¹⁰ na Figura 1.

Conforme se visualiza no mapa, os gêneros escolares podem ser agrupados partindo de três objetivos gerais distintos: ENVOLVER, INFORMAR e AVALIAR. Existem duas famílias de gêneros que visam envolver: a das sequências de acontecimentos e a das sequências não estruturadas temporalmente. No que respeita a informar, encontram-se quatro famílias: as estruturações históricas (que informam acerca de etapas temporais), as explicações (que informam acerca de causas e efeitos), os relatórios (que informam por meio de descrição de coisas) e os procedimentos (que informam sobre o fazer). Por fim, existem duas famílias de gêneros que servem o fim de avaliar: os argumentos (que avaliam a fim de persuadir) e as reações a textos (que avaliam de modo a criticar).

¹⁰ Em Caels et al. (2020), pode encontrar-se uma descrição mais detalhada desta forma de sistematização do conhecimento sobre as práticas discursivas em contexto escolar.

Figura 1 – Mapa dos géneros escolares



Fonte: Caels et al. (2020, p. 18)

Os géneros pertencentes a uma dada família concretizam um objetivo geral que os unifica e distinguem-se nos seus objetivos específicos. Assim, quando se olha para a estruturação interna de cada género, encontra-se uma propriedade comum: a partilha de uma ou mais fases, que reflete o facto de serem da mesma família. Ao mesmo tempo, também se encontram diferenças estruturais, que refletem a especificidade de cada género. Na designação da família usa-se geralmente a forma plural para referir o género (a família dos/as), enquanto para a identificação de um dado género se usa a forma no singular.

Considere-se o caso das estruturações históricas. Nesta família incluem-se quatro géneros: relato autobiográfico, relato biográfico, relato histórico e explicação histórica. Todos estes géneros permitem dar informação estruturada sob a forma de etapas temporais. Contudo, diferenciam-se pelo facto de as etapas se situarem em planos temporais específicos: na vida de um indivíduo, autor do texto ou não, ou na vida de uma entidade coletiva. Uma derradeira especificação envolve ainda o facto de a organização das etapas da vida da entidade coletiva ter um pendor exclusivamente temporal ou conter estruturação de natureza causal. Estas particularidades refletem-se diretamente na estruturação interna dos textos de cada um destes géneros.

Quadro 3 – Estrutura definidora dos géneros da família das estruturações históricas

Género	Etapas	Propósitos de cada etapa
Relato auto-biográfico	Orientação	Identificar e caracterizar um indivíduo
	Registo de eventos	Apresentar etapas da vida individual
Relato biográfico	Orientação	Identificar e caracterizar um indivíduo
	Registo de eventos	Apresentar etapas da vida individual
Relato histórico	Orientação	Identificar e caracterizar uma entidade coletiva
	Etapas	Apresentar etapas da vida coletiva
Explicação histórica	Fenómeno	Identificar uma entidade coletiva
	Explicação das etapas	Apresentar relações de causa e efeito entre etapas

Fonte: adaptado a partir de Caels e Quaresma (2017) e Rose e Martin (2012, p. 130)

Com o termo estruturação interna, reportamo-nos às etapas com que se constrói cada género (v. acima). No que toca aos quatro géneros da família das estruturações históricas, as etapas definidoras incluem, como seria de esperar, etapas comuns e etapas distintas. Como se disse antes, as etapas comuns são reflexo da partilha de um propósito geral comum e as etapas distintas estão associadas à especificidade de cada género. O Quadro 3 apresenta a estruturação interna dos géneros descritos.

A leitura do quadro torna evidente que se trata de géneros da mesma família, ao revelar a partilha de etapas e propósitos semelhantes. Por outro

lado, revela também que dentro de uma mesma família pode haver gêneros muito mais próximos entre si (os relatos biográfico e autobiográfico) e outros mais distantes (a explicação histórica face aos restantes).

Em suma, o conceito de família, enquanto configuração de relações entre tipos de textos ou gêneros textuais, faz parte de vários modelos de descrição da diversidade de textos que circulam na sociedade e na escola, em particular, e é especialmente profícuo em LSF. Todavia, não constitui a única forma de agrupar os gêneros.

3.4. Redes de gêneros

Uma propriedade importante da concetualização do gênero em LSF é a possibilidade de se reconhecerem redes de gêneros, entendidas como sistemas de redes de escolhas. A noção de sistema de redes deriva diretamente da arquitetura sistémico-funcional: os vários sistemas de opções para criação de significado dentro de uma língua estão interligados em redes de sistemas. Como tal, podem identificar-se as relações entre os vários conjuntos de escolhas sob a forma de diagramas conhecidos como redes de sistemas. No caso de se tratar de escolhas associadas aos gêneros, fala-se em redes de gêneros.

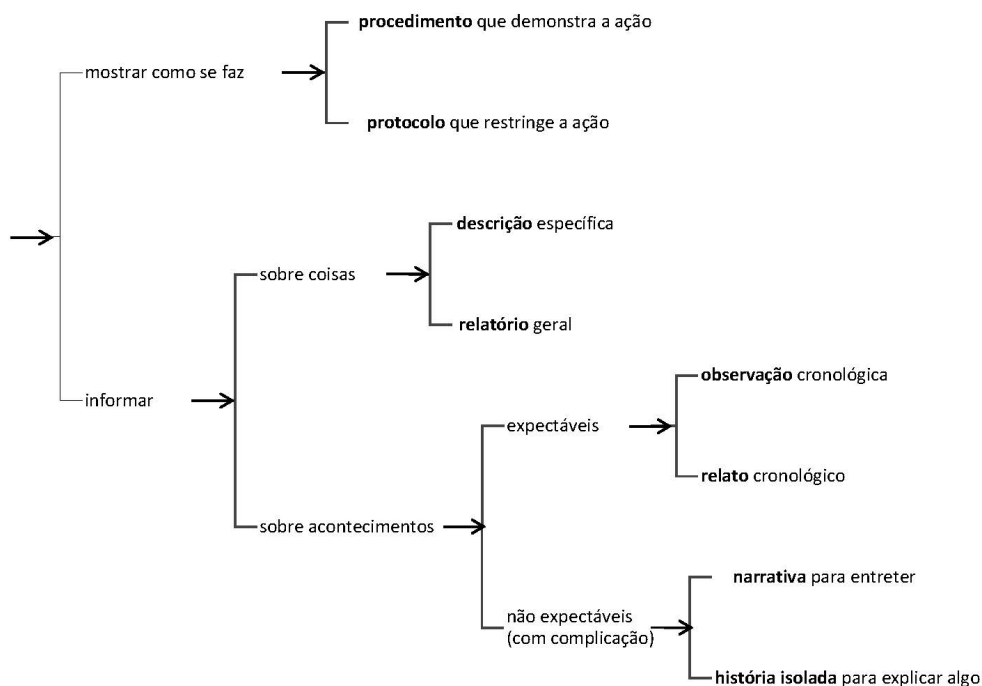
Uma rede de gêneros constitui um plano de análise complementar ao das relações de familiaridade identificadas antes com o conceito de família de gêneros e obedece a convenções formais rigorosas que traduzem um significado preciso. Lendo-se a Figura 2 da esquerda para a direita, uma rede de sistemas é composta por conjuntos de opções, que podem ou não ser de escolha mutuamente exclusiva, e que se agrupam hierarquicamente. A presença de uma seta indica que se trata de escolhas mutuamente exclusivas. Assim, uma rede de gêneros exhibe a relação que se pode estabelecer entre conjuntos de possibilidades de escolha de diferentes propósitos sociocomunicativos e respetivas configurações estruturais que irão resultar na materialização de um dado gênero.

Consideremos o exemplo da rede dos gêneros da escola primária, na Figura 2.

A leitura do diagrama demonstra como o propósito sociocomunicativo pode servir de critério para categorizar os gêneros e classificá-los segundo as suas diferenças. O primeiro conjunto de opções é ‘mostrar como se faz’ ou ‘informar sobre algo’. Significa isto que na

escola primária se desenvolvem práticas sociais orientadas por estes dois propósitos gerais distintos. Partindo da escolha de um destes, segue-se novo leque de opções. Se se pretende mostrar como se faz, importa escolher entre demonstrar, por meio de um procedimento, ou restringir o que se pode e não pode fazer, por meio de um protocolo. No caso de se pretender ‘informar’, há ainda mais sistemas de escolhas. Se se trata de informar sobre acontecimentos, conjuntos de opções adicionais estão envolvidos.

Figura 2 – Rede de géneros da escola primária

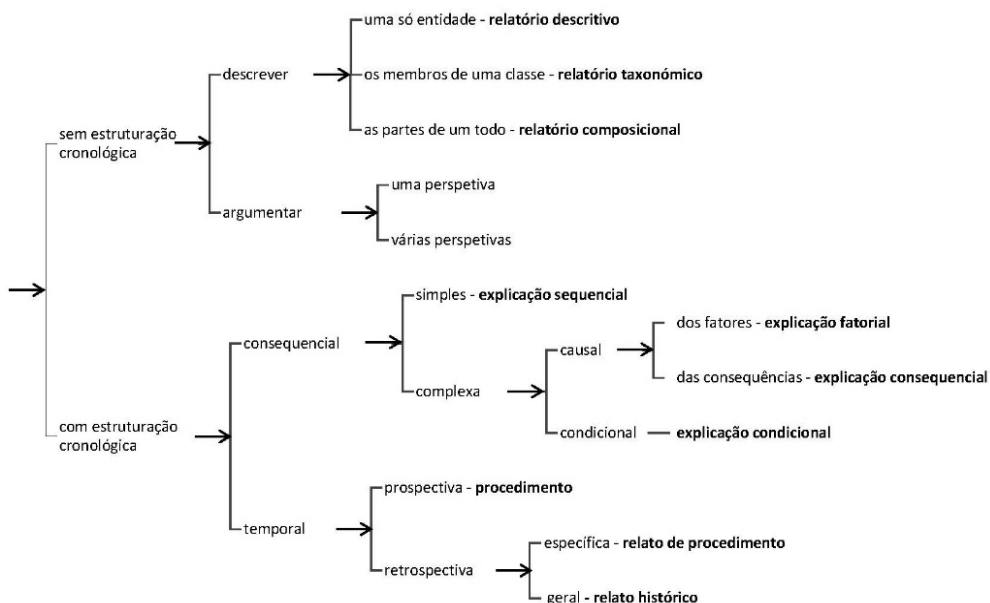


Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 130)

A elaboração de redes de sistemas de opções, enquanto representação das relações entre géneros, constitui um exercício taxonómico que pode assentar sobre outros critérios. A título ilustrativo, ao considerarmos os géneros da área das ciências naturais e procurarmos diferenciá-los segundo a sua organização interna assente ou não no tempo, obtemos outra rede de géneros como a que se reproduz na Figura 3.

Como se visualiza no diagrama, os gêneros da ciência podem envolver ou não estruturação cronológica e, por sua vez, esta estruturação cronológica pode ser diversa (consequencial ou temporal). No caso da estruturação cronológica, há a distinção entre consequencial e temporal. Para cada uma destas opções, mais uma vez, conjuntos adicionais de opções estão envolvidos.

Figura 3 – Rede de gêneros escolares das ciências naturais



Fonte: traduzido de Martin e Rose (2008, p. 167)

Em suma, o conceito de gênero da Escola de Sydney, no seio da Linguística Sistémico-Funcional, destaca-se por ser reflexo de um modelo teórico estratificado e por assentar sobre parâmetros de análise específicos. Em concreto, neste conceito articula-se a perspetiva estratificada não só da relação entre a forma e o significado, bem como da relação entre texto e contexto. No que respeita aos parâmetros de análise, este conceito decorre diretamente da identificação do propósito comunicativo e da estruturação textual.

4. O conceito de gênero no Interacionismo Sociodiscursivo

4.1. O quadro teórico

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constitui um enquadramento teórico e epistemológico que radica em princípios do Interacionismo Social e que se inscreve na perspetiva da Psicologia da Linguagem. De acordo com esses princípios, os comportamentos humanos (incluindo os comportamentos verbais) são analisáveis como ações que, situadas em contextos particulares, constituem produtos da socialização dos indivíduos. As condutas verbais são concebidas como formas de ação linguística (“*action langagière*”, no original) e as unidades linguísticas – do fonema ao texto – são consideradas formas específicas de conduta humana. Assume-se, portanto, que as ações linguísticas mantêm uma permanente relação de interdependência com as ações não linguísticas. Assim, o ISD “visa mostrar o papel fundador da linguagem e sobretudo do funcionamento discursivo/da atividade discursiva no desenvolvimento humano” (Lousada, 2010, p. 5). Neste enquadramento, interessa, por isso, descrever e estudar as condições de aquisição e de funcionamento da linguagem verbal.

As práticas discursivas (“*pratiques langagières*”, no original) ocorrem em contextos específicos e concretizam-se sob a forma de textos. Assume-se, por um lado, que os **textos** constituem manifestações empíricas das ações linguísticas e, por outro lado, que evidenciam relações de interdependência com os contextos sociais em que são produzidos (Bronckart, 1997, p. 12):

(...) a noção de texto designa qualquer unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que visa produzir no seu destinatário um efeito de coerência. Essa unidade de produção verbal pode ser considerada a unidade comunicativa de nível superior. (p. 74)¹¹

¹¹ Tradução nossa de Bronckart (1997, p. 74): “la notion de texte désigne donc toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l’unité communicative de rang supérieur”.

Segundo o mesmo autor, entre as propriedades centrais dos textos, contam-se as seguintes: cada texto i) condiciona e é condicionado pelo contexto sociocomunicativo em que emerge, ii) revela um modo específico de organização dos conteúdos manifestados, iii) é constituído por frases agrupadas segundo as regras próprias de uma dada língua, e iv) adota mecanismos de textualização e de tomada de palavra (“prise en charge énonciative”, no original) que contribuem para assegurar a coerência (Bronckart, 1997, p. 74). Os textos constituem, então, unidades semióticas e comunicativas que emergem em contextos sócio-históricos específicos e se adaptam permanentemente aos modos diversificados de interação humana.

4.2. Formações sociais e géneros textuais

Quando se sublinha a interdependência entre os textos e as situações comunicativas em que ocorrem, pretende-se destacar que eles se articulam com os objetivos, as necessidades e as práticas inerentes às formações sociais no seio das quais são produzidos. O conceito de **formação social** (ou formação sociodiscursiva ou “formation sociolangagière”) permite compreender melhor tal articulação. As formações sociais configuram grupos de indivíduos que interagem e comunicam no âmbito de um lugar social (por exemplo, no jornalismo ou na academia), assumindo papéis socioprofissionais específicos e visando atingir determinados objetivos pragmáticos e comunicativos (Bronckart, 1997, pp. 96-97). Nesta perspectiva, os indivíduos que se inserem em cada formação social herdam e/ou (re)elaboram modalidades particulares de uso da língua para veicular conteúdos, em consonância com os seus objetivos e os seus interesses específicos (Bronckart, 1997, p. 36).

Cada **género de texto** (ou **género textual**) reflete, no seio de uma dada formação social, opções dos locutores por mecanismos específicos. Trata-se de i) mecanismos relativos à infraestrutura geral dos textos de um dado género (o plano do texto e a organização de segmentos textuais em tipos sequenciais e tipos de discurso¹² específicos), ii) de mecanismos de textualização (de conexão e de coesão nominal e verbal) e iii) de

¹²Na perspectiva do ISD, existem quatro tipos discursivos ou tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração (Bronckart, 1997, p. 159); ver adiante **secção 4.3 Tipos discursivos**. Os tipos discursivos propostos no âmbito do ISD não devem ser confundidos com os tipos de

mecanismos de tomada de palavra (responsabilidade enunciativa e modalizações). Em cada sincronia e nas diversas formações sociais, estão disponíveis, para os respetivos membros, múltiplos géneros que lhes permitem comunicar e atingir os seus objetivos socioprofissionais. Por exemplo, no meio jornalístico, são produzidos textos dos géneros notícia, editorial, reportagem, entrevista, entre outros; em contexto académico, os indivíduos dispõem de géneros como a tese de doutoramento, a dissertação de mestrado, o artigo científico, etc.; no âmbito da justiça, existem géneros como o acórdão, a sentença e o decreto-lei; e, no seio da administração pública, há géneros como o requerimento, o despacho e a ata. O mesmo se aplica a áreas como a política, a literatura, a religião, a publicidade, etc. Observa-se, portanto, a ancoragem dos géneros em formações sociais específicas.¹³

Assume-se que cada texto se inscreve necessariamente num género, o que significa que qualquer texto manifesta propriedades que permitem que seja associado a um dado género. E convém salientar que, para serem pertinentes e eficazes, os textos de cada género devem respeitar

discurso inerentes à escola francesa de Análise do Discurso (Maingueneau, 2014), que dependem de um critério de natureza socioprofissional e incluem, entre outros, o discurso jornalístico, o discurso político, o discurso religioso, o discurso literário, o discurso académico e o discurso publicitário.

¹³ Os exemplos listados são de géneros escritos, estabilizados e facilmente reconhecíveis. Outros há, contudo, que escapam frequentemente a uma análise metódica e rigorosa das suas propriedades bem como a uma identificação e delimitação inequívocas. Neste grupo, segundo Maingueneau (2014), inserem-se os géneros conversacionais do quotidiano. O autor – que se situa no âmbito da Análise do Discurso, e não no ISD – distingue, então, dois grandes grupos de géneros: os géneros instituídos (para os quais a noção de género é operatória) e os géneros conversacionais (cuja flexibilidade e assistemática dificultam ou impedem mesmo a sua clara identificação e delimitação). Nas palavras de Maingueneau (2014, p. 118), há “um regime estabelecido (...) para o qual a noção de género do discurso é plenamente válida, e um regime conversacional onde dominam a ‘flexibilidade’ e uma ‘relativa desorganização’ (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 115), e para o qual a categorização em géneros de discurso é altamente problemática” (tradução nossa de “un régime institué (...) pour lequel la notion de genre de discours est pleinement valide, et un régime conversationnel où dominant “flexibilité” et “inorganisation relative” (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 115), et pour lequel la catégorisation en genres de discours est hautement problématique”).

fatores de adequação situacional de que se destacam os seguintes: o tempo e o espaço em que os textos são produzidos e em que circulam; os autores, os interlocutores e os respetivos papéis socioprofissionais; e os objetivos que procuram atingir.

Os géneros correspondem, então, a modelos de textos disponíveis no seio das diferentes formações sociais e evidenciam características “relativamente estáveis”.¹⁴ Estas características concretizam-se em mecanismos que dizem respeito aos três níveis atrás referidos: à infraestrutura textual, à textualização e à tomada de palavra. Por isso, dominar um género equivale a saber aplicar num dado texto as propriedades textuais que lhe são tipicamente associadas, mas também a conhecer as suas condições de uso, a sua pertinência, a sua eficácia e a sua adequação às características do contexto social em que é usado (Bronckart, 1997).¹⁵

De facto, para a identificação e caracterização dos géneros, concorrem critérios múltiplos e heterogéneos;¹⁶ cada classe pode convocar propriedades que incidem em aspetos diversos, quer externos ou situacionais,

¹⁴ Bakhtin (1986, p. 60) referiu-se aos géneros como “relatively stable types of (...) utterances”. Na mesma linha, de acordo com Bronckart (1997, p. 137), os géneros manifestam “des caractéristiques relativement stables”.

¹⁵ Tradução, com adaptações, de Bronckart (1997, p. 49), “(...) connaître un genre de texte, c’est aussi connaître ses conditions de usage, sa pertinence, son efficacité ou plus généralement son appropriation eu égard aux caractéristiques de ce contexte social”.

¹⁶ Segundo Petitjean (1989, pp. 97-98, 117-119), trata-se de uma característica que permite distinguir a classificação em géneros de outras classificações textuais. Para este autor, enquanto a classificação em géneros se baseia em diversos critérios que dizem respeito a dimensões diferentes (quer situacionais, quer textuais), as classificações em tipos de textos (Werlich, 1983) e em tipos de sequências textuais (Adam, 1992, 2011) radicam num único critério. Desse modo, o autor opõe classificações heterogéneas (em géneros) a classificações homogéneas (em tipos de textos e em tipos de sequências textuais). Prevê, ainda, classificações intermediárias (por exemplo, em tipos de discurso, segundo Maingueneau, 2014), que podem depender de mais do que um critério, os quais, todavia, incidem exclusivamente na dimensão relativa à situação de comunicação (áreas de atividade, objetivos comunicativos, etc.) e não em dimensões textuais. Note-se que a distinção proposta por Petitjean (1989) entre classificações heterogéneas (os géneros) e classificações homogéneas (os tipos de textos e os tipos de sequências textuais) corresponde, *grosso modo*, à oposição sistematizada por Navarro (2019) no Quadro 1 (ver **secção 2. Contextualização do problema**). Contudo, deve ser

quer internos ou textuais. A título de exemplo, Bronckart (1997, p. 76) refere o tipo de atividade humana (que permite distinguir gêneros literários, jornalísticos, acadêmicos, etc.), o efeito comunicativo visado, a extensão dos textos e o suporte em que circulam, assim como os conteúdos tipicamente manifestados.¹⁷ De qualquer modo, o ISD privilegia as propriedades textuais ou internas dos gêneros, e, por isso, designa-os “gêneros de texto” ou “gêneros textuais”.

Deve também ser sublinhado que os critérios requeridos para caracterizar os textos de um dado gênero não são necessariamente os mesmos que podem ser convocados para caracterizar os textos de um outro gênero. Um texto do gênero anedota tem como objetivo fazer rir, pelo que a sua identificação depende predominantemente do critério que corresponde ao efeito comunicativo pretendido. Quanto à sua estrutura, há textos deste gênero que são narrativas curtas e outros que constituem pares pergunta-resposta, entre múltiplas possibilidades; as diferenças estruturais não invalidam a sua inserção no gênero anedota, porque, em qualquer caso, é comum a finalidade com que ele é produzido. Já os exemplares do gênero notícia, procurando também atingir objetivos próprios (nomeadamente informar o público acerca de eventos da atualidade), incluem conteúdos específicos que respondem a questões como “quem?”, “o quê?”, “quando?”, “onde?”, entre outras, e estruturam-se de formas flexíveis embora mais ou menos previsíveis. Os tipos de conteúdos selecionados e a estruturação adotada constituem, então, critérios relevantes para identificar os textos do gênero notícia, mas não necessariamente para caracterizar os textos do gênero anedota.

Note-se, também, que os gêneros são classes flexíveis. Ainda que haja gêneros cujos textos revelam, na sincronia atual, um elevado grau de estabilidade e até de cristalização (veja-se, por exemplo, os casos de textos

salientado que nem os tipos de textos, nem os tipos de sequências textuais configuram, em rigor, tipologias, dado que, tal como a classificação em gêneros da LSF, não respeitam o Princípio da homogeneidade, ou seja, convocam mais do que um critério para caracterizar e distinguir as classes previstas.

¹⁷ Situado num outro posicionamento teórico (o da escola francesa da Linguística Textual e, mais recentemente, da Análise Textual dos Discursos), Adam (2001, pp. 40-41) defende que os critérios de identificação e caracterização dos gêneros se distribuem por aspetos que dizem respeito a oito dimensões ou componentes distintas: enunciativa, pragmática, semântica, composicional, estilístico-fraseológica, material, metatextual e peritextual.

jurídicos e administrativos dos gêneros decreto-lei, requerimento e ata), outros evidenciam uma significativa plasticidade e capacidade de acolher inovações, de que os gêneros literários, como o romance, constituem provavelmente o melhor exemplo.¹⁸

Acresce que, por se tratar de categorias ancoradas em contextos sócio-históricos precisos, os gêneros são suscetíveis de se alterar com o tempo (Bronckart, 1997, p. 76): há gêneros que deixam de ser cultivados (como a epopeia), outros que se modificam (atente-se na emergência do romance polifônico ou do “nouveau roman”) e outros ainda que nascem com base em gêneros já existentes (como a mensagem de correio eletrônico a partir da carta). Deste modo, sincronicamente, os gêneros caracterizam-se pela flexibilidade e, diacronicamente, pela mutabilidade, o que evidencia o elevado grau de adaptabilidade destas classes aos contextos sócio-históricos em que são usadas (por ação dos sujeitos falantes que delas se servem, dado que continuamente as vão adequando às situações comunicativas).

Assim, segundo Bronckart (1997, p. 103), num dado momento histórico, os gêneros organizam-se sob a forma de nebulosa que integra conjuntos de textos claramente delimitados e etiquetados pelas avaliações sociais, bem como conjuntos difusos constituídos por textos cujos critérios de etiquetagem e de classificação são instáveis e/ou divergentes.¹⁹ Nesta perspectiva, porque se adaptam constantemente aos contextos específicos em que são usados, os gêneros configuram um conjunto potencialmente infinito e indeterminado de unidades que não pode ser objeto de uma classificação definitiva (Bronckart, 1997, p. 110). Dito de outro modo, para o ISD, os gêneros constituem um conjunto aberto, cujas classes dependem das dinâmicas atestadas nos contextos sociais em que são usados.

¹⁸ Segundo Adam (1999, pp. 90-91), os gêneros são convenções que se situam entre dois princípios complementares: uma força centrípeta de identidade, que consiste na repetição e reprodução do modelo de um dado gênero em cada novo texto (e aponta, portanto, para uma certa normatividade do gênero); e uma força centrífuga de diferenciação, que possibilita a inovação em relação às propriedades desse modelo (e aponta, por isso, para a variabilidade do gênero).

¹⁹ Tradução nossa de Bronckart (1997, p. 103): “l’organisation [des] genres se présente sous forme d’une nébuleuse, comportant des ensembles de textes assez clairement délimités et étiquetés par les évaluations sociales, et des ensembles plus flous composés de sortes de texte pour lesquels les critères d’étiquetage et de classement restent mobiles et/ou divergents”. Veja-se também o que atrás foi referido na nota 13.

4.3. Tipos discursivos

Um conceito relevante no seio do ISD corresponde ao de tipo discursivo (ou tipo de discurso). A teorização é tributária das propostas de Benveniste (1966), nomeadamente a que opõe discurso a história (ou enunciação discursiva a enunciação histórica). Bronckart (1997) aprofundou esta concetualização e concebeu quatro classes (e não apenas duas), que correspondem a mundos discursivos suscetíveis de serem semiotizados.

Segundo o autor, os tipos discursivos são, então, segmentos textuais que entram na composição de qualquer texto e que se caracterizam e delimitam em função de regularidades a nível da organização dos conteúdos e dos mecanismos linguísticos adotados. Os quatro tipos discursivos são os seguintes: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Estes tipos distinguem-se com base no cruzamento de dois critérios: considerando a relação entre as coordenadas temporais da situação de comunicação e as coordenadas temporais em que se enraízam os conteúdos temáticos manifestados nos textos, Bronckart (1997) distingue a ordem do expor da ordem do narrar. Na ordem do expor, há conjugação (ou seja, uma relação de sobreposição temporal) entre as duas coordenadas atrás indicadas e nela incluem-se os tipos discurso interativo e discurso teórico. Na ordem do narrar, há disjunção (isto é, não existe simultaneidade ou sobreposição temporal) entre as coordenadas referidas e nela incluem-se os tipos relato interativo e narração.

O segundo critério adotado diz respeito à relação entre as instâncias de agentividade associadas à situação de comunicação e aos conteúdos mobilizados nos textos: quando há entre elas uma relação de implicação (ou seja, sempre que autor e interlocutores se projetam no texto), ocorrem os tipos discurso interativo e relato interativo. Quando há uma relação de autonomia entre essas instâncias (isto é, quando os parâmetros situacionais autor e interlocutores não são atestados no texto), ocorrem os tipos discurso teórico e narração.

O Quadro 4 sistematiza a proposta de Bronckart (1997, p. 159).

Como foi referido, os tipos discursivos distinguem-se, na superfície textual, tendo em consideração a organização dos conteúdos e os mecanismos linguísticos que ocorrem nos textos. Nos parágrafos seguintes, são

indicados alguns dos principais mecanismos que caracterizam e permitem diferenciar os quatro tipos (cf. Rosa, 2020, pp. 96-97).

Quadro 4 – Tipos discursivos, segundo o ISD

		Coordenadas temporais	
		Conjunção (ordem do EXPOR)	Disjunção (ordem do NARRAR)
Instâncias de agentividade	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: tradução e adaptação a partir de Bronckart (1997, p. 159) e de Rosa (2020, p. 93)

O discurso interativo, que pode ocorrer na escrita ou na oralidade, de forma monologada ou dialogada, caracteriza-se, entre outras propriedades, pela ocorrência de nomes próprios, pronomes, verbos e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural) com valor exofórico, pelo uso de frases declarativas e não declarativas (interrogativas, exclamativas e imperativas), e ainda por elevada densidade verbal e baixa densidade sintagmática. Em contraste, no discurso teórico, que ocorre geralmente na escrita e de forma monologada, não constam nomes próprios, pronomes, verbos e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural) com valor exofórico e ocorrem apenas frases declarativas; são atestadas frases na voz passiva, organizadores com valor lógico e argumentativo, e observa-se baixa densidade verbal e elevada densidade sintagmática. Em ambos os tipos discursivos, predominam as formas verbais de presente e de pretérito perfeito (que, no discurso teórico, são usadas com valor genérico); no discurso interativo também ocorre o futuro perifrástico. Trata-se, em todos os casos, de formas verbais do plano da enunciação discursiva, de acordo com Benveniste (1966).

No relato interativo, que é geralmente monologado (real ou ficcionado), observa-se a ocorrência de pronomes e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural) que referem os protagonistas da interação verbal, assim como elevada densidade verbal e baixa densidade sintagmática. Na narração, geralmente escrita e sempre monologada, estão ausentes os pronomes e adjetivos de 1.^a e 2.^a pessoa (do singular e do plural), enquanto a densidade verbal e a densidade sintagmática apresentam valores intermédios. Nestes dois tipos discursivos, ocorrem formas verbais do plano da

enunciação histórica, como o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito, o pretérito mais que perfeito e o futuro do pretérito.

Note-se, contudo, que a presença ou ausência de certos mecanismos depende da língua natural em causa, o que se torna evidente nos tempos verbais indicados para cada tipo discursivo. De facto, foram referidos tempos verbais relativos ao português que não são coincidentes, por exemplo, com os do francês.

De acordo com o ISD, no que diz respeito aos tipos discursivos atestados, cada texto pode ser homogéneo (incluir um único tipo) ou heterogéneo (incluir mais do que um tipo); este último caso é o mais frequente. Assim, uma importante linha de pesquisa incide nas modalidades de articulação de dois ou mais tipos em cada texto, estando previstas duas possibilidades: o encaixe e a fusão.

Outra orientação relevante consiste na identificação de padrões ou, pelo menos, de correspondências fortes entre os géneros e os tipos discursivos. Segundo Rosa (2020), “as relações entre géneros e tipos discursivos não são totalmente aleatórias. Isto significa que determinados géneros tendem a ser compostos por tipos discursivos específicos, existindo, assim, alguma previsibilidade nos tipos discursivos que podem ou não ocorrer num dado género” (p. 105). Contudo, ainda que tenham sido encontradas algumas correlações entre géneros nos quais tipicamente constam tipos discursivos específicos, não existe uma relação biunívoca entre as duas categorias. Isso significa que não é possível identificar e caracterizar um dado género apenas com base nos tipos discursivos que são atestados nos textos que neles se inserem.

4.4. Géneros de texto e géneros do discurso

Sabendo-se que, no ISD, se privilegia a designação géneros de texto, importa refletir sobre os motivos por que se distingue, às vezes, **géneros de texto** (ou géneros textuais) e **géneros do discurso** (ou géneros discursivos ou géneros de discurso).

No seio das escolas francesas da área da Linguística que se dedicam ao estudo dos textos, é operativa a oposição “textual-discursivo”. No caso do uso diferenciado das designações atrás indicadas, a preferência por umas ou outras fica a dever-se ao que se privilegia na identificação e caracterização de um dado género. Quando se escolhe as designações “género de texto” ou “género textual”, foca-se a atenção nos mecanismos

verbais que fazem com que o objeto texto constitua um todo de significado, caracterizado pela coesão e pela coerência.

Ao preferir designações como “gênero do discurso”, “gênero discursivo” ou “gênero de discurso” (como sucede no âmbito da Análise Textual dos Discursos, segundo Adam, 2008, e da Análise do Discurso, segundo Maingueneau, 2014), salienta-se a situação comunicativa em que o texto é produzido, nomeadamente a área de atividade em que ele emerge e circula, os papéis socioprofissionais de que os interlocutores estão investidos e os objetivos que se pretende atingir, entre outras propriedades. São os fatores de tipo situacional que condicionam as propriedades atestadas nos textos. Deste modo, no ISD, considera-se que são predominantemente as regularidades textuais que permitem distinguir e delimitar um gênero em relação a outros ou, pelo menos, que são essas regularidades as propriedades mais relevantes na identificação e caracterização de cada gênero.

A este propósito, Miranda (2010) refere o seguinte:

é possível observar os autores que, na esteira de Bakhtin, utilizam a forma ‘**gêneros do discurso**’ – eventualmente transformada em ‘gêneros de discurso’ –, colocam o acento no acto e utilização da língua numa determinada prática social. (...) Já os autores que utilizam a forma ‘**gêneros de texto**’, sem descuidar a relação dos textos com as circunstâncias em que são produzidos e/ou interpretados, põem o foco no facto de o gênero ser uma categoria que diz respeito aos diferentes formatos textuais, que moldam ou organizam a utilização da língua (...). (pp. 89-90)²⁰

As etiquetas referidas revelam concepções ligeiramente distintas acerca dos gêneros. Todavia, as classes genológicas reconhecidas nos diversos quadros teóricos e áreas disciplinares indicados são essencialmente as mesmas. Assim, as diferenças parecem incidir, sobretudo, na primazia concedida às propriedades textuais (ISD) ou aos fatores situacionais

²⁰No mesmo quadro teórico, a autora Miranda (2010, p. 92) acrescenta a noção de **gênero de enunciado**, que designa os gêneros cujos exemplares não são autossuficientes em relação à unidade texto em que ocorrem. Podem ser integrados entre os gêneros de enunciado os *slogans* publicitários ou políticos (incluindo as palavras de ordem), assim como os títulos das notícias, dos livros ou de artigos científicos, entre outras classes.

(Adam, 2008; Maingueneau, 2014) na identificação, caracterização e delimitação dos gêneros.

4.5. Modelo didático do gênero

Outro dos focos da investigação no seio do ISD é o que diz respeito à transposição e aplicação didática dos resultados dos estudos sobre os gêneros. De facto, este enquadramento teórico tem contribuído decisivamente para a relevância crescente do conceito de gênero nos contextos didáticos, em particular, na Europa continental (Portugal incluído) e no Brasil. Nesse sentido, foi proposto o modelo didático do gênero, um dos instrumentos em que os investigadores do ISD se apoiam para a sua intervenção no ensino.²¹

O **modelo didático do gênero** visa integrar todos os conteúdos acerca de um dado gênero que podem ser ensinados em contexto escolar. Schneuwly e Dolz (1999) sublinham duas características principais deste modelo: “1) Ele constitui uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar a ação dos professores; 2) Ele evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas” (p. 11). Assim, com base nas informações integradas nos modelos relativos a cada gênero contemplado, pode-se, numa etapa subsequente, desenhar seqüências didáticas que incluam os conteúdos mais relevantes acerca de cada gênero que é objeto de estudo em sala de aula.

Machado e Cristóvão (2006, pp. 557-558) listaram os seguintes elementos que devem integrar o modelo didático do gênero:

- a) propriedades da situação comunicativa (área de atividade em que o gênero é usado, papéis socioprofissionais dos interlocutores, objetivos visados, suporte em que os textos desse gênero são produzidos e em que circulam, entre outras);
- b) conteúdos típicos do gênero;

²¹ Um outro instrumento que complementa o modelo didático do gênero é a *seqüência didática* (cf. Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), que não será objeto de reflexão nesta exposição, porquanto não se enquadra nos objetivos inicialmente formulados. Em Portugal, no campo da didática da escrita, o grupo ProTextos – Ensino e aprendizagem de textos, sediado na Universidade de Aveiro, propôs o conceito de *seqüência de ensino*, inspirado no de seqüência didática do ISD. Cf. Pereira & Cardoso (2013) e Pereira, Cardoso & Graça (2013), entre outros.

- c) diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) construção composicional característica do gênero (ou plano de texto);
- e) estilo específico, que pode ser analisado em dimensões diversas:
 - i) unidades que revelam a posição enunciativa do autor (presença/ausência de pronomes pessoais de 1.^a e de 2.^a pessoa, deícticos, modalizadores, tempos verbais, inserção de outras vozes), ii) sequências textuais (Adam, 1992, 2011) e tipos de discurso (Bronckart, 1997), iii) mecanismos de coesão verbal e nominal, iv) mecanismos de conexão, v) características dos períodos e dos parágrafos, vi) características lexicais.

As informações incluídas na alínea a) dizem respeito a propriedades externas ou situacionais dos textos do gênero em causa. As indicações relativas às restantes alíneas incidem em propriedades internas ou textuais. Mais especificamente, explicitam aspetos relativos às três propriedades apontadas por Bakhtin (1986, p. 60) como sendo as que permitem identificar e distinguir os gêneros: conteúdo temático, composição e estilo.

Em Machado e Cristóvão (2006), as autoras sublinham que a listagem não é exaustiva e que, a propósito de gêneros particulares, pode haver outras dimensões que seja relevante incorporar no modelo didático. A partir das informações compiladas no modelo, são formulados os objetivos e elabora-se a sequência didática com base na qual o gênero em causa será abordado em sala de aula.

Ao longo desta secção 4, incidiu-se a atenção no conceito de gênero, de acordo com os preceitos do ISD, introduzindo-se pontualmente algumas reflexões relativas a outros enquadramentos (a perspectiva Sócio-Histórica e Dialógica, segundo Bakhtin, 1986; a Análise Textual dos Discursos, segundo Adam, 2008; e a Análise do Discurso, segundo Maingueneau, 2014) com os quais revela algumas afinidades. Procurou-se mostrar que se trata de categorias disponíveis no seio de formações sociais (salientando, desse modo, que se encontram enraizadas em contextos sociocomunicativos específicos) e que dependem de critérios múltiplos e heterogêneos, quer situacionais, quer textuais, ainda que o ISD privilegie os critérios textuais. Dada a sua relevância social, neste enquadramento, concebe-se que os gêneros devem ser objeto de ensino

em contexto didático. Por isso, os estudos sobre classes genológicas visam, em primeiro lugar, descrever as suas propriedades e o seu funcionamento em sociedade e, complementarmente, contribuir para que possam ser objeto de didatização.

5. Discussão

Nesta secção, procurar-se-á sistematizar as principais semelhanças e diferenças entre as duas conceções de géneros anteriormente apresentadas.

5.1. Parâmetros definidores

O número de critérios sobre os quais assenta a definição de um dado género é, no âmbito da LSF, finito e reduzido (apenas dois). Já na conceção do ISD (e de outros enquadramentos teóricos), são considerados critérios múltiplos e heterogêneos, ou seja, critérios vários e que incidem em dimensões diferentes, respeitantes quer à situação de comunicação (espaço social, papéis socioprofissionais dos interlocutores, objetivos), quer a propriedades textuais (temas abordados, estrutura e estilo adotado, etc.). A este propósito, atente-se nas seguintes reflexões de Bronckart (1997):

Os géneros textuais (...) configuram entidades fundamentalmente vagas; as múltiplas classificações que atualmente existem são divergentes e parciais, e nenhuma delas constitui um modelo de referência estabilizado e coerente. (...) as fronteiras entre os géneros nem sempre podem ser claramente estabelecidas (...), e novas espécies de textos podem ainda não ter recebido um nome consagrado em termos de género. Por isso, a organização dos géneros surge aos olhos dos utilizadores de uma língua sob a forma de nebulosa composta por ilhas mais ou menos estabilizadas (os géneros já claramente definidos e rotulados) e grupos de textos com fronteiras voláteis que se interseam parcialmente (os géneros para os quais as definições e os critérios de classificação permanecem instáveis e/ou divergentes). (p. 76)²²

²² Tradução nossa de “Les genres de textes demeurent cependant des entités foncièrement vagues; les multiples classements existant aujourd’hui restent divergents et partiels, et aucun d’entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence

Assim, a concepção do ISD contrasta com a perspectiva da LSF, no âmbito da qual todas as categorias genológicas têm etiquetas identificadoras e fronteiras delimitadas com base nos dois critérios usados. As classes contempladas no seio da Escola de Sydney não formam, por isso, uma nebulosa em que algumas categorias se caracterizam por ter contornos vagos e imprecisos. De um ponto de vista da sua concepção teórica, isso faz com que a arrumação dos géneros da LSF se afigure como mais sistemática. Esta diferença decorre do facto de se tratar de um exercício de **tipologização** de uma parcela da realidade (os textos), o que torna a classificação mais sistemática.²³ Divergindo dessa perspectiva, no ISD, o conjunto de géneros não é resultado de uma tipologização, mas antes de uma **classificação** recolhida nos meios socioprofissionais em que os géneros são usados e circulam. Por isso, é uma classificação que dá conta das classes em uso e das respetivas etiquetas (ver **secção 2. Contextualização do problema**, em que se diferencia entre tipologia e classificação).

5.2. Classes genológicas

Na LSF, o género é uma categoria discreta, na medida em que cada classe se opõe totalmente às restantes e um texto se insere ou num ou noutra género. Entende-se, assim, que não há “mistura” de propriedades de diferentes géneros num mesmo texto, não sendo concebida a ideia de “género misto”. Perante este entendimento, poderá parecer contraditória a observação de que a estruturação interna de alguns géneros inclui, de facto, uma ou mais etapas em comum. Por exemplo, a **narrativa** e o **episódio** partilham duas (em três) etapas

stabilisé et cohérent. (...) les frontières entre genres ne peuvent pas toujours être clairement établies (...), et que certaines sortes de textes nouvelles peuvent ne pas encore avoir reçu d'appellation consacrée en terme de genre. De sorte que l'organisation des genres se présente aux yeux des usagers d'une langue sous la forme d'une nébuleuse, comportant des îlots plus ou moins stabilisés (genres clairement définissables et étiquetables), et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle (genres pour lesquels les définitions et les critères de classe ment restent mobiles et/ou divergents)”.

²³Note-se, contudo, que, como anteriormente se referiu, a proposta da LSF não configura uma tipologia, dado que não cumpre o Princípio da homogeneidade (ver **secção 2. Contextualização do problema**), segundo o qual se deve adotar um único critério.

obrigatórias e os gêneros *exemplum* e *episódio* são compostos exatamente pelas mesmas três etapas definidoras (ver Quadro 2 na **secção 3.2 O que é um gênero e o que não é um gênero em LSF**). Não se trata de sobreposição entre diferentes classes genológicas, e, sim, de gêneros da mesma família.

Estes gêneros distintos partilham um mesmo propósito sociocomunicativo geral e, como o plano da estruturação interna reflete as especificidades comunicativas, é de esperar que haja propriedades estruturais igualmente comuns. No que respeita ao par **narrativa** e **episódio**, o propósito específico não é coincidente e, portanto, uma das etapas os diferencia: o foco do primeiro reside na saída de uma situação problemática, ao passo que, no segundo, se apresenta a resposta emotiva, face ao mesmo tipo de situação (sem que haja uma solução). Quanto aos gêneros *exemplum* e *episódio*, o que os separa é o teor da avaliação expressa na etapa final: enquanto a fase correspondente ao comentário no **episódio** é de natureza emocional e subjetiva, no *exemplum* tece-se um julgamento de natureza moral. Ou seja, assemelhando-se na designação da fase ou etapa, evidenciam diferenças no modo como se concretizam.

Outra situação diferente gera, porventura, maior perplexidade, face à classificação genológica da Escola de Sydney. Sucede que nem sempre é fácil identificar, de forma clara e inequívoca, qual o gênero específico instanciado num dado texto. Um caso particular, documentado em Alexandre e Caels (2021), diz respeito à observação de um número significativo de textos de História que, por neles se explorarem tanto relações temporais como relações causais, são classificados de forma topológica, ou seja, posicionados ao longo de um eixo imaginário que une os propósitos NARRAR e EXPLICAR. Assim se dá resposta à dificuldade de integrar os textos analisados numa de duas categorias: **relato histórico** ou **explicação histórica**. Este tipo de situação não infirma a validade do conceito de gênero nem enfraquece os limites estabelecidos entre as classes genológicas. Como se explica em Caels et al. (2020), o gênero corresponde a um modelo ou arquétipo textual:

(...) a noção de “arquétipo” está associada à noção de um potencial de configuração e constitui um plano de abstração acima da realidade particular de cada texto. É, desta forma, expectável (e criativamente saudável) que os múltiplos textos produzidos num

determinado contexto se distingam num ou mais aspetos e que haja espécimes difíceis de classificar e/ou de segmentar, à luz dos modelos genológicos. (p. 26)

Neste ponto, as duas concepções de género divergem. Na perspetiva do ISD e de outros quadros que lhe são próximos, não existe necessariamente esta delimitação clara entre géneros, podendo, em muitos casos, ser detetados casos de hibridismo de géneros num mesmo texto, ou seja, são atestadas propriedades de mais do que um género num único texto (Mäntynen & Shore, 2014). Considere-se, a título ilustrativo, um caso de hibridismo de géneros na literatura. *O mal de Montano*, do escritor contemporâneo catalão Enrique Vila-Matas, constitui um texto suscetível de ser inserido na classe dos **romances**. Todavia, dos cinco capítulos que compõem esta narrativa, o capítulo II é escrito sob a forma de **dicionário de autores** (com entradas ordenadas alfabeticamente), e o capítulo IV, sob a forma de **diário** (com entradas ordenadas cronologicamente). Na sua globalidade, o texto congrega, então, propriedades típicas dos géneros (na perspetiva do ISD) **romance**, **dicionário de autores** e **diário**.

Salienta-se, pois, que, na concepção do ISD (e de outros posicionamentos teóricos mencionados), os géneros são categorias que se caracterizam pela flexibilidade numa dada sincronia e pela mutabilidade ao longo dos tempos. Assume-se que cada novo texto pode adotar as propriedades tipicamente associadas ao género em que ele se insere, mas também pode adaptá-las, introduzindo outras que não são inerentes a esse género, mas a outro(s). Em casos assim, observa-se o fenómeno de hibridismo, segundo o qual um texto particular evidencia propriedades de mais do que um género.

Com base nesta diferenciação, poder-se-ia concluir que as classes genológicas da LSF formam um conjunto fechado, ao contrário das classes do ISD, que configuram um repositório em aberto. Mas não é exatamente assim. A classificação proposta no seio da LSF é fechada no que respeita aos critérios de classificação, como se disse antes (ver secção 5.1 **Parâmetros definidores**). Contudo, o inventário de géneros não se encontra definitivamente encerrado, no sentido em que os géneros descritos são entidades reais numa dada sociedade/cultura e, portanto, ao haver novidade ou mudança na sociedade/cultura e nas suas práticas, os géneros poderão refleti-la, por exemplo, sob a forma de novos géneros, antes não existentes.

Consideramos, agora, uma segunda diferença relevante entre as categorias previstas nas duas classificações. Na perspectiva adotada no ISD, há abundantes classes genológicas que são especificamente usadas em determinadas áreas de atividade. Por exemplo, os géneros **notícia** e **editorial** são produzidos por indivíduos que desenvolvem a sua atividade no âmbito do jornalismo; relativamente aos géneros **romance** e **soneto**, eles emergem no seio da atividade literária; já os géneros **sentença** e **acórdão** ocorrem no âmbito da justiça; e os géneros **artigo científico** e **tese de doutoramento** são produzidos no meio académico e científico.

Tal como são concebidos na LSF, os géneros não parecem estar necessariamente ancorados em áreas de atividade socioprofissional específicas. Todavia, esta pode ser uma conclusão precipitada e até enganadora. Recorde-se que, na visão estratificada do contexto, alguns aspetos são vistos no plano do género e outros no plano do registo. Ao considerar os vários trabalhos sobre género neste enquadramento, ficará clara a delimitação do contexto cultural a que reportam e que tipicamente se manifesta sob a forma de elemento modificador, como em géneros na ciência (*genres in science*) (cf. Hao, 2020) ou géneros dos negócios (*business genres*) (cf. Szeneš, 2021). Sucede, pois, que a referência aos intervenientes e aos respetivos papéis sociais, bem como o teor do conhecimento ou conteúdos e a composição retórica da mensagem, se situa num plano de análise complementar, designado registo.²⁴

No seguimento destas reflexões, parece-nos relevante procurar uma explicação para as principais diferenças sobre as quais nos temos debruçado. Nesse sentido, pode-se colocar a questão seguinte: o que está na origem de duas conceções dos géneros tão distintas? As principais diferenças entre as classes previstas nos modelos teóricos considerados parecem ficar a dever-se a três propriedades distintas, mas inter-relacionadas, que radicam nas respetivas concetualizações: a classificação em géneros proposta no seio da LSF i) foi concebida por especialistas e ii) baseia-se em apenas dois critérios – o objetivo sociocomunicativo e a estruturação textual –, iii) que são necessariamente aplicados a todas as classes. De facto, a classificação radica numa proposta apresentada por teorizadores desse quadro teórico, a qual contempla uma série de classes, cada uma delas caracterizada por propriedades que as distinguem entre si.

²⁴ Para uma visão geral deste conceito, sugere-se a leitura de Gouveia (2009).

Já a classificação em géneros adotada no ISD (e noutros enquadramentos teóricos) i) emergiu no seio das áreas de atividade socioprofissional em que os géneros são usados (ou seja, não foi originalmente concebida por estudiosos) e ii) depende de critérios múltiplos e heterogêneos, que iii) não são obrigatoriamente usados para caracterizar e delimitar todas as classes.

No âmbito do presente artigo, sugere-se que estas propriedades diferenciadoras das duas conceções dos géneros sejam acrescentadas às que foram já apontadas por Navarro (cf. Quadro 1, na **secção 2. Contextualização do problema**).

5.3. Estruturação em etapas (LSF) e plano de texto (ISD)

A designação de **plano de texto**, usada no seio do ISD, parece apresentar semelhanças com o conceito de **estruturação em etapas**, da LSF. Na perspetiva do ISD, o plano de texto refere-se à ordenação e articulação de conteúdos, incluindo a organização em tipos de sequências textuais (narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais, segundo Adam, 1992) e em tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, de acordo com Bronckart, 1997). E este entendimento não é provavelmente tão rígido como o da estruturação interna dos géneros, segundo a LSF. De facto, no ISD, reconhece-se o carácter flexível dos géneros, assumindo-se que, em cada novo texto, o autor adota e adapta as propriedades do género em causa. Ainda assim, na LSF distingue-se entre etapas definidoras (obrigatórias), comuns a todos os textos de um mesmo género, independentemente do campo específico ou do contexto de situação onde são produzidos, e a realização das fases dentro de cada etapa, diretamente dependente do campo específico do texto. Não se tratando exatamente de uma questão de flexibilidade, há, contudo, um espaço em aberto para cada novo texto na configuração de um dado género.

Quanto à comparação entre as designações e as classes genológicas nos dois enquadramentos, há, pelo menos, três situações distintas, como veremos nas secções que se seguem: algumas designações e as correspondentes classes são equivalentes na LSF e no ISD (**secção 5.4**); algumas designações de classes da LSF são semelhantes às de classificações em tipos de textos e em tipos de sequências textuais (**secção 5.5**); e há designações usadas na LSF que referem classes específicas não previstas noutras perspetivas (**secção 5.6**).

5.4. Gêneros semelhantes na LSF e no ISD

Entre as classes de gêneros da LSF, encontram-se etiquetas iguais, no todo ou em parte, às que são adotadas noutros quadros (ISD incluído): trata-se de designações como *exemplum*, **notícia jornalística**, **protocolo**, **relato** e **resenha**. Na mesma classificação, também se prevê o gênero **opinião**, que se pode associar a **artigo de opinião**, um gênero jornalístico, na concepção do ISD.

Enquanto algumas destas etiquetas podem ser consideradas equivalentes às que são usadas noutros enquadramentos, porque designam o mesmo conceito (*exemplum*, notícia jornalística e resenha são etiquetas de gêneros), algumas requerem considerações acrescidas. É o caso do termo **relato** (no original inglês, *recount*) que, em LSF, denota a configuração estrutural por meio da qual se concretiza o propósito de apresentar informação sobre acontecimentos de forma cronologicamente estruturada. Dependendo do contexto sociocultural em apreciação, o termo pode usar-se para identificar um **gênero elementar**, como sucede quando se descrevem os padrões estruturais dos textos dos primeiros níveis de escolaridade, ou uma **família de gêneros**, como quando se aponta para contextos de transmissão de conhecimento mais especializado (por exemplo, no ensino de áreas disciplinares dos últimos anos de escolaridade e no ensino superior, entre outras possibilidades). Assim, para além do uso isolado da palavra **relato**, a classificação da LSF contempla outras designações de gêneros distintos em que este termo ocorre: relato pessoal, relato autobiográfico, relato biográfico, relato histórico (todos da família de gêneros das estruturações históricas) e relato de procedimentos (da família de gêneros dos procedimentos).

No âmbito do ISD, relato refere um gênero, sendo um dos mais comuns o relato de acontecimento desportivo, como um jogo de futebol ou um jogo ou evento de outra modalidade: hóquei em patins, andebol, basquetebol, atletismo, etc. Trata-se, em qualquer caso, de um gênero que integra textos predominantemente narrativos.

5.5. Famílias de gêneros (LSF), tipos de textos (gramática textual) e tipos de sequências textuais (Linguística Textual)

Por outro lado, algumas classes genológicas previstas no âmbito da LSF poderão corresponder aproximadamente aos diferentes **tipos de sequências textuais** de Adam (1992), que, por sua vez, foram inspirados

pela proposta de Werlich (1983) sobre os tipos de textos.²⁵ Adam baseou a sua tipologia de sequências na ideia segundo a qual os textos se caracterizam geralmente pela heterogeneidade sequencial, ou seja, incluem diversas sequências de tipos distintos. Este autor propôs, então, que se considerasse quatro tipos monogerados (narrativo, descritivo, argumentativo e explicativo) e um tipo obrigatoriamente poligerado (dialogal). As classes que contemplou são, em grande parte, tributárias nos cinco **tipos de textos** segundo Werlich (1983): narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo e instrucional. Além de outras diferenças,²⁶ a tipologia de Werlich incide em textos completos, enquanto a de Adam se foca em segmentos textuais de extensão quase sempre inferior à de um texto completo.

Tendo por base os quatro tipos de sequências monogeradas apontados, é possível estabelecer uma ponte entre a classificação em famílias de gêneros da LSF e a tipologia de sequências textuais de Adam (1992, 2011). Em ambos os casos, as classes parecem incidir preferencialmente em segmentos de extensão inferior à de um texto completo ou, como se reconhece em LSF, em unidades elementares. No quadro 5, ensaia-se uma relação de correspondência, por meio da qual fica ainda evidente uma diferença fundamental: se, na proposta de Adam (1992) – que teve origem na Linguística Textual, mas é reconhecida e acolhida também pelo ISD –, o número é finito, já em LSF o inventário de famílias de gêneros não constitui um conjunto fechado. Dado depender de um critério diferente²⁷ dos restantes quatro tipos sequenciais, excluiu-se o tipo sequencial dialogal do quadro.

²⁵ A proposta de Egon Werlich situa-se no âmbito das chamadas gramáticas textuais, enquanto Jean-Michel Adam se inscreveu, inicialmente, na Linguística Textual e se tem situado mais recentemente (desde Adam, 2008) na Análise Textual dos Discursos.

²⁶ Werlich (1983) previu os tipos expositivo e instrucional. Adam (1992) contemplou o tipo explicativo (e não o tipo expositivo). Além disso, incluiu os segmentos instrucionais no tipo descritivo; por fim, propôs um tipo sequencial necessariamente poligerado: o tipo dialogal.

²⁷ As sequências dialogais assentam também num critério enunciativo, porquanto envolvem obrigatoriamente mais do que um locutor.

Quadro 5 – Correspondências entre tipos de sequências textuais e famílias de gêneros

Tipos de sequências textuais (Adam, 1992)	Tipos de textos (Werlich, 1983)	Famílias de gêneros²⁸ (Rose & Martin, 2012)
Narrativo	Narrativo	Histórias
		Estruturações históricas
Descritivo	Descritivo	Relatórios
Argumentativo	Argumentativo	Argumentos
		Reações a textos
Explicativo	Expositivo	Explicações
–	Instrucional	Procedimentos

Fonte: autores

Repare-se que as etiquetas listadas na coluna da direita, usadas na proposta da LSF, reportam a formas de construção textual com alguma afinidade às previstas noutras classificações, onde não são concebidas como gêneros, mas como tipos de sequências textuais (Adam, 1992) e como tipos de textos (Werlich, 1983). De facto, as famílias das **histórias** e das **explicações**²⁹ equivalem aos dois tipos sequenciais previstos na tipologia de Adam: **sequência narrativa** e **sequência explicativa**. Além disso, a etiqueta da família dos **argumentos** também se encontra na tipologia de Adam (**sequência argumentativa**). E os **relatórios**, na concepção da LSF, podem ser associados à **sequência descritiva**, segundo Adam. Ao mesmo tempo, os conceitos de **histórias**, **relatórios**, **argumentos**, **explicações** e **procedimentos** assemelham-se, respetivamente, às designações dos **tipos de textos narrativo**, **descritivo**, **argumentativo**, **expositivo** e **instrucional**, propostos por Werlich.³⁰

²⁸Note-se que se trata da lista de famílias de gêneros que constituem o mapa, restrito, dos gêneros da escola.

²⁹A classificação da LSF prevê três gêneros distintos que se inserem na família das Explicações: explicação sequencial, explicação fatorial e explicação consequencial.

³⁰Para uma exposição mais desenvolvida acerca das tipologias propostas por Werlich (1983) e Adam (1992), veja-se, entre outros, Silva (2012) e Silva (2015).

Outros termos que designam gêneros (e não famílias de gêneros) no âmbito da LSF e que merecem atenção são **narrativa**, **exposição** e **instrução**. Na perspectiva do ISD, narrativo/narrativa não constitui uma classe genológica, mas um tipo de texto (isto é, um texto em que predominam as sequências de tipo narrativo) ou um tipo de sequência textual (ver a conceção de Petitjean, 1989, apresentada na nota 16, na **secção 4.2. Formações sociais e gêneros textuais**). De igual modo, a designação **exposição** pode ser associada ao tipo de texto expositivo, enquanto **instrução** se assemelha ao tipo de texto instrucional. Estas duas etiquetas, porém, não estão previstas na classificação em sequências textuais, de Adam (1992).

Estudos mais desenvolvidos que comparem as classes propostas nas duas classificações poderão comprovar ou infirmar a hipótese de trabalho segundo a qual as famílias de gêneros da LSF são compatíveis com os tipos de textos e os tipos de sequências textuais. A consideração, nesses estudos, quer das designações (iguais ou muito próximas, como se comprova pela leitura do Quadro 5), quer da caracterização das classes envolvidas, poderá revelar se esta linha de pesquisa se justifica e se permitirá aproximar as conceções (aparentemente difíceis de conciliar) de gêneros da LSF com classes de outras classificações. Isso permitiria certamente uma fecunda aproximação terminológica e concetual entre dois ou mais enquadramentos teóricos.

5.6. Gêneros na LSF sem equivalência noutros enquadramentos

Há, pelo menos, um género previsto no âmbito da LSF que não é reconhecido como género, tipo de texto ou tipo de sequência textual noutros quadros (ISD incluído): trata-se do género **interpretação**. Na LSF, designa os textos por meio dos quais se reage a um texto já existente analisando e interpretando a sua mensagem. Noutros enquadramentos, a designação refere preferencialmente o processo mental (ou o seu resultado) de atribuição de significado a um texto, entre outras possibilidades. De qualquer modo, não parece ser usada como etiqueta de qualquer classe textual, genológica ou outra.

Por fim, a ambiguidade dos gêneros elencados pela Escola de Sydney, detetada por Coutinho (2003, p. 61), e a confusão na atribuição de etiquetas classificativas em LSF, apontada por Bronckart (2013, pp. 75-76), podem ser entendidas à luz da existência de designações que recobrem diversos casos: etiquetas de classes genológicas da LSF que são idênticas às

do ISD; etiquetas de géneros da LSF que são semelhantes às de tipos de textos e de tipos de sequências textuais; etiquetas de classes previstas na LSF que não correspondem a classes textuais noutros enquadramentos. Estas situações contribuem para que o sistema de classificação em géneros da LSF se caracterize por um elevado grau de divergência em comparação com as classificações em géneros adotadas noutros enquadramentos. E isso, naturalmente, dificulta o estabelecimento de pontes e as aproximações entre quadros teóricos diferentes.

6. Considerações finais

Em consonância com as reflexões expostas, parece poder concluir-se que o uso da etiqueta “género” aplicada às classes previstas pela LSF e pelo ISD constitui um obstáculo relevante para se compreender as diferenças e as semelhanças entre as categorias que ambas as classificações preveem. De facto, essas categorias são aplicadas a uma mesma realidade – os textos –, mas correspondem a recortes díspares dos objetos, fundamentalmente porque se baseiam em critérios distintos, ainda que, em diversos casos, tenham designações (total ou parcialmente) iguais, como atrás se viu.

Associada à diferença que decorre de os critérios adotados para identificar e delimitar as classes genológicas serem distintos, reitera-se que a classificação da LSF foi proposta por especialistas (e, nesse sentido, pode dizer-se que surge por via erudita), enquanto a classificação considerada no ISD (e noutros enquadramentos teóricos próximos) teve origem nas formações sociodiscursivas em que os géneros são usados. Em consonância com essas diferenças, a classificação em géneros da LSF é tendencialmente fechada, enquanto a classificação em géneros do ISD é aberta; a diferença decorre não só da origem diferente das duas classificações, mas também do facto de as classes previstas no âmbito do ISD serem conjuntamente definidas por vários critérios de natureza situacional e textual e, por isso, ocorrerem contextualizadas, ou seja, enraizadas em situações de comunicação específicas (como o jornalismo, a academia, a política, etc.). Contrastando com essas propriedades, as classes propostas pela LSF definem-se, em todos os casos, por dois critérios (o objetivo sociocomunicativo visado e a estruturação textual em etapas ou fases), pelo que refletem um menor grau de enraizamento dos textos de cada classe nas situações comunicativas específicas em que são produzidos.

Retoma-se, no Quadro 6, as informações listadas no Quadro 1, em que Navarro (2019) sistematizou as diferenças entre gêneros e tipos de texto. Com adaptações várias, as propriedades sistematizadas no Quadro 6 servem para contrastar a classificação em gêneros proposta no seio da LSF e a que é adotada no âmbito do ISD; incluem-se também outras propriedades referidas ao longo do presente artigo.

A maioria das propriedades listadas permite estabelecer uma distinção clara entre as duas perspectivas; contudo, há casos em que as diferenças são apenas de grau: por exemplo, ambas as classificações dependem de critérios situacionais e textuais, ainda que, no seio da LSF, se considerem apenas dois critérios. Por outro lado, os dois enquadramentos salientam a ligação dos textos aos contextos situacionais em que são produzidos e a abordagem didática dos gêneros assume em ambos uma particular importância.

Relativamente à designação “género”, usada para referir classes conceptualmente diferentes, é sabido que a nomenclatura adotada em certas áreas disciplinares (de que a Linguística não é exceção) nem sempre refere conceitos delimitados de forma exata e unívoca; em particular, nas áreas disciplinares das Ciências Sociais e Humanas e das Humanidades, há abundantes exemplos de etiquetas iguais que designam conceitos diferentes e de etiquetas distintas que designam conceitos semelhantes ou

Quadro 6 – Diferenças entre as classificações em gêneros da LSF e do ISD

Classificação em gêneros segundo a LSF	Classificação em gêneros segundo o ISD
A classificação foi proposta por especialistas (numa área da Linguística).	A classificação teve origem nas formações sociodiscursivas em que os gêneros são usados.
A identificação e caracterização das classes genológicas dependem apenas de dois critérios.	A identificação e caracterização das classes genológicas dependem de múltiplos critérios.
Os dois critérios em que a classificação se baseia são de natureza textual (estrutura do texto em etapas ou fases) e cultural (objetivo sociocomunicativo relevante numa dada cultura).	Os múltiplos critérios em que a classificação se baseia são de natureza textual (temas abordados, estrutura e estilo adotado, etc.) e situacional (espaço social, papéis socioprofissionais dos interlocutores, objetivos); privilegiam-se, contudo, os critérios textuais, pelo que, no ISD, se adota preferencialmente a designação “gêneros textuais”.

Para identificar cada classe, aplicam-se sempre os mesmos dois critérios.	Os critérios usados para identificar uma classe não são necessariamente os mesmos usados para identificar outra(s) classe(s).
As classes genológicas estão enraizadas em contextos sócio-históricos e profissionais mais gerais.	As classes genológicas estão enraizadas em contextos sócio-históricos e profissionais mais específicos.
Não é possível associar a cada classe características inerentes à situação de comunicação.	É possível associar a cada classe algumas características inerentes à situação de comunicação (espaço social, papéis socio-profissionais, objetivos pragmáticos e comunicativos).
A cada classe genológica associam-se textos curtos ou segmentos de extensão infratextual.	A cada classe genológica associam-se geralmente textos completos que podem ser mais ou menos extensos. ³¹

Não é geralmente possível associar restrições temáticas a cada classe.	É possível associar restrições temáticas a cada classe.
Cada classe integra textos com estrutura (em etapas ou fases) previsível.	Há gêneros cuja estrutura é mais previsível (como a ata e o decreto-lei) e outros gêneros estruturalmente mais flexíveis (como o romance e o artigo de opinião).
As classes são tendencialmente invariáveis numa perspectiva diacrónica.	As classes variam (ou podem variar) diacronicamente.
A classificação é tendencialmente fechada.	A classificação é aberta.
A classificação inclui um número reduzido de classes.	A classificação inclui um número indeterminado de classes.

Fonte: autores

que parcialmente se sobrepõem. Estas dificuldades terminológicas decorrem, regra geral, de haver propostas acerca dos mesmos objetos de estudo que radicam em quadros teóricos ou perspectivas de análise diferentes. Retoma-se, por ser pertinente, o exemplo das classes designadas

³¹ Há dois tipos de exceções a esta propriedade: os títulos de livros ou de artigos, as listas de palavras-chave e as referências bibliográficas podem ser considerados gêneros e têm uma dimensão infratextual; os *slogans* publicitários e as palavras de ordem (em manifestações ou comícios políticos), constituindo textos completos, são exemplares de extensão muito reduzida. No seio do ISD, Miranda (2010, pp. 91-92) refere que exemplares como estes podem ser considerados “gêneros de enunciado” (e não “gêneros de texto”).

“tipos de discurso”. Bronckart (1997) e Maingueneau (2014) teorizaram acerca destas categorias; contudo, no seio de cada um dos enquadramentos em que se inscrevem (ISD e Análise do Discurso, respetivamente), os autores usam a mesma designação para referir conceitos muito diversos (ver nota 12). De qualquer modo, há também casos que apontam no sentido inverso, isto é, etiquetas diferentes que referem com mais rigor e menos ambiguidade a concetualização subjacente: nos estudos do texto e do discurso, reserva-se geralmente as designações “tipo de texto” e “tipo de sequência textual” para indicar categorias específicas que incidem, respetivamente, em textos completos (Werlich, 1983) e em segmentos de extensão inferior a um texto completo (Adam, 1992).

No caso específico das classificações em géneros que são objeto de reflexão no presente artigo, haveria certamente vantagens em reservar designações diferentes para as categorias genológicas que preveem – numa orientação semelhante à que foi sugerida por Petitjean (1989), ao recomendar que se usasse “géneros” para designar as classes determinadas com base em critérios múltiplos e heterogéneos, “tipos de discurso” para referir as classes baseadas em mais do que um critério mas de natureza semelhante, e “tipos de textos”/“tipos de sequências textuais” para nomear as classes que assentam num único critério. Se se adotasse uma medida análoga, evitava-se usar a mesma etiqueta (“género”) para designar classes que se inserem em classificações concetualmente diferentes, como sucede nas classificações analisadas no presente artigo.

No contexto didático português, não é possível esquecer ou superar de forma apressada o seguinte: há muito que se generalizou uma conceção de género que advém dos Estudos Literários e que, a partir das décadas de 70 e 80 do século passado, com as propostas e reflexões de Bakhtin (1986), se expandiu aos textos de qualquer área de atividade (e não apenas da literatura). Trata-se da classificação em géneros adotada no seio do ISD e de outros enquadramentos teóricos (ver quadro 6). Essa conceção encontra-se refletida nos documentos programáticos de Português e é com ela que os professores dos mais diversos níveis de escolaridade estão familiarizados. Por outras palavras, há uma tradição consolidada no nosso sistema de ensino quanto à perspetiva adotada sobre os géneros.

Em relação ao eventual estabelecimento de pontes entre as duas conceções, temos consciência de que o diálogo, sempre estimulante, mas demorado, que deu origem ao presente texto está longe de terminar.

Difícilmente se poderá conceber uma fórmula simples e linear para constituir relações de correspondência entre todos os conceitos teóricos envolvidos, assim como entre as classes (genológicas e outras: os tipos de textos e os tipos de sequências textuais). De qualquer modo, a nossa expectativa é que o caminho de reflexão conjunta até agora realizado e explicitado no presente artigo contribua para proporcionar um entendimento mais alargado dos modelos teóricos em foco.

Vale a pena ter em consideração que a adesão aos preceitos de um único enquadramento teórico, assumindo uma visão necessariamente parcelar da realidade, pode restringir uma percepção mais ampla dos fenômenos sob análise. Dada a complexidade inerente ao discurso, para se obter uma perspectiva abrangente, pode ser recomendável combinar mais do que uma abordagem. Nesse sentido, a adoção de concetualizações de mais do que um enquadramento, desde que sejam pertinentes e conciliáveis, pode configurar um enriquecimento das pesquisas, no que diz respeito aos conceitos operatórios adotados, às metodologias seguidas e aos resultados obtidos. Quando tal é possível e viável, a investigação pode ganhar uma maior amplitude do que a que é permitida quando se usa um único referencial teórico (cf. Santos & Silva, 2023).

Por fim, partilhamos a intuição expressa em Navarro (2019), para quem as teorizações da LSF e do ISD contêm especificidades e peculiaridades tais que dificultam a promoção de um diálogo proveitoso entre estas e outras teorizações. No que toca ao ISD, Navarro (2019, p. 15) sublinhou a dificuldade de esta teorização dialogar e criar uma articulação frutuosa com outras teorias e perspectivas. Por exemplo, no ISD, prevê-se a classificação em tipos de discurso (ver **secção 4.3 Tipos discursivos**) que não é adotada noutros enquadramentos, o que obstaculiza uma eventual conciliação com outras abordagens. No entanto, é preciso reconhecer que o ISD incorporou a classificação em tipos de sequências textuais, proposta por Adam (1992), conferindo relevância a estas categorias no âmbito da infraestrutura textual (ver **secção 4.2 Formações sociais e gêneros textuais**), e isso revela alguma permeabilidade a outras perspectivas de análise textual. No caso da LSF, a complexidade teórica e a ausência de diálogo explícito com outras teorias e tradições parecem atuar como um obstáculo evidente (Navarro, 2019, p. 12). Conceitos operatórios específicos deste quadro, como os de registo, campo, relações e modo, além de uma singular conceção e classificação dos gêneros, contribuem para o tornar menos poroso e obstruir a comunicação com

outras perspetivas a nível concetual e metodológico. Ainda assim, o facto é que a LSF constitui, há várias décadas, um modelo de descrição e modelização dos sistemas de significação humanos (sistemas semióticos) especialmente ambicioso e robusto, cuja aplicabilidade é indiscutível e tem desvelado resultados importantes (cf. McCabe, 2021).

Ao destacar quer a elevada pertinência e vitalidade de ambos os enquadramentos teóricos, quer os resultados muito proveitosos que em ambos se tem alcançado, parece ficar mais evidente a conveniência de se procurar formas de aproximação entre eles. As pesquisas e a aplicação dos resultados certamente beneficiariam se essa aproximação se concretizasse, por exemplo, no que diz respeito às classes textuais consideradas, quer se trate de géneros (nas aceções consideradas ao longo do artigo), quer da relação entre famílias de géneros (na perspetiva da LSF) e tipos de textos ou tipos de sequências textuais. Foi este pressuposto que orientou o debate subjacente à conceção do presente artigo.

Referências

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: Types et prototypes. Séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales, et genres de l'injonction-instruction* (1. éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation* (pp. 25-43). EUS.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours* (2. éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2011). *Les textes: Types et prototypes. Séquences descriptives, narratives, argumentatives, explicatives, dialogales, et genres de l'injonction-instruction* (3. éd.). Armand Colin.
- Adam, J.-M., & Heidmann, U. (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne*, 79, 21-34.
- Alexandre, M. F., & Caels, F. (2021). Relações temporais e causais em textos de História. In R. Gillain-Muñoz, H. G. Pinto, H. S. Dias, M. O. Abreu, & D. Alves (Orgs.), *Atas da X Conferência Internacional em Investigação, Práticas e Contextos de Investigação (IPCE)* (pp. 110-119). ESECS-Politécnico de Leiria.

- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). University of Texas Press.
- Barbeiro, L. F., Caels, F., & Silva, P. N. (2022). Gêneros escolares e aprendizagens. In P. N. Silva, L. F. Barbeiro, F. Caels, C. A. M. Gouveia, J. V. Santos, C. Marques, & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 71-96). Grácio Editor.
- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. Parlor Press.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de Linguistique Générale I*. Gallimard.
- Bhatia, V. K. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Iberica*, 4, 3-19.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2013). The language system at the heart of the systems that make the human being. In C. A. M. Gouveia, & M. F. Alexandre (Eds.), *Languages, metalanguages, modalities, cultures: Functional and socio-discursive perspectives* (pp. 65-84). ILTEC, BonD.
- Caels, F. (2016). Capítulo 1: Género. In *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: Uma abordagem baseada em género* (pp. 13-49) (Tese de Doutorado). Universidade de Lisboa.
- Caels, F., Barbeiro, L., & Gouveia, C. A. M. (2020). Gêneros escolares segundo a Escola de Sydney: Propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica* 12(2), 13-30.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2017). *Exemplos textuais dos géneros de História*. CELGA-ILTEC. <https://sites.ipleiria.pt/pge/files/2020/01/Textos-modelo-Hist%C3%B3ria.pdf>
- Christie, F., & Martin, J. R. (Eds.) (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. Continuum.
- Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. FCG/FCT.
- Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Southern Illinois University.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004) Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro) (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e gramática: Introdução à Linguística Sistemico-Funcional. *Matraga* 16(24), 13-47.

- Halliday, M.A.K. (2004). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hao, J. (2020). *Analysing scientific discourse from a Systemic Functional Linguistic perspective: A framework for exploring knowledge-building in Biology*. Routledge.
- Lousada, E. (2010). A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. In C. L. C. R. Silva, E. L. Piris, & J. T. Carlos (Orgs.), *Abordagens metodológicas em estudos discursivos* (pp. 5-20). Paulistana.
- Maagero, E., Mulvad, R., & Tonnesen, E. (2022). *Women in Social Semiotics and SFL: Making a difference*. Routledge.
- Machado, A. R., & Cristóvão, V. L. L. (2006). A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, 6(3), 547-573.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Martin, J. R. (1997, 2010). Analysing genre: Functional parameters. In *Collected Works of J. R. Martin: Volume 1* (pp. 386-425). Shanghai Jiao Tong University Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Mäntynen, A., & Shore, S. (2014). What is meant by hybridity? An investigation of hybridity and related terms in Genre Studies. *Text and talk*, 34(6), 737-758.
- McCabe, A. (2021). Developing language through school. In *A functional linguistic perspective on developing language* (pp. 94-148). Routledge.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151-167.
- Miranda, F. (2010). *Textos e gêneros em diálogo: Uma abordagem linguística da intertextualização*. FCT/FCG.
- Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: Una aproximación desde la LSF. *Revista signos*, 40(65), 573-608. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Navarro, F. (2019). Contributions to a genre-based academic writing pedagogy. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>

- Navarro, F., Ávila-Reyes, N. A., Tapia-Ladino, M., Cristovão, V. L. L., Moritz, M. E. W., Narváez Cardona, E., & Bazerman, Ch. (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en educación superior publicados en América Latina. *Signos*, 49(1), 100-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400006>
- Painter, C., & Martin, J. R. (Eds.) (1986). Writing to mean: Teaching genres across the curriculum. *Applied Linguistics Association of Australia Occasional Paper Number 9*.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira, & I. Cardoso (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (pp. 33-66). Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2013). Para a definição da sequência de ensino como dispositivo para a aprendizagem da escrita: Enquadramento teórico e exemplos da prática. In D. Riestra, & S. Tapia (Eds.), *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 293-316). Ediciones GEISE.
- Petitjean, A. (1989). Les typologies textuelles. *Pratiques*, 62, 86-125.
- Rosa, R. (2020). *A noção de padrão discursivo: Textos e géneros em análise* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn*. Equinox.
- Santos, J. V., & Silva, P. N. (2023). Discurso, texto e género: Abordagens díspares ou complementares? *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, 13, 261-293. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/13333/12280>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1999). Os géneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino (trad.). *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais*. Almedina/CELGA.
- Silva, P. N. (2015). Alguns contributos da linguística para a classificação dos textos literários. *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Associação de Professores de Português. <http://hdl.handle.net/10400.2/4514>
- Silva, P. N., Barbeiro, L. F., & Caels, F. (2022). Classificações textuais e documentos programáticos de Português. In P. N. Silva, L. F. Barbeiro, F. Caels, C. A. M. Gouveia, J. V. Santos, C. Marques, & C. Barbeiro, *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises* (pp. 51-69). Grácio Editor.

- Silva, P. N., Barbeiro, L. F., Caels, F., Gouveia, C. A. M., Santos, J. V., Marques, C., & Barbeiro, C. (2022). *Teorias discursivas em diálogo: Perspetivas e análises*. Grácio Editor.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Szenes, E. (2021). Revisiting the role of embedding in Systemic Functional Linguistics: Construing depth in ‘big texts’. *Finnish Journal of Linguistics*, 34, 179-219. <https://journal.fi/finjol/article/view/109102>
- Werlich, E. (1983). *A text grammar of English* (2 ed.). Quelle & Meyer.