

# A PERSPECTIVA SISTEMICISTA DE ANÁLISE DE GÊNEROS: A PROPOSTA DE RUQAYIA HASAN<sup>1</sup>

Por Alex Caldas Simões<sup>2</sup>

## 1. Considerações iniciais

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1998), o texto, objeto do ensino de línguas, tem sido visto nas práticas escolares como um gênero textual e/ou discursivo<sup>3</sup>. Dessa forma, atualmente tem se incentivado que o estudo de línguas se dê por meio de textos, vistos aqui além de sua construção textual (textualidade) ou dos gêneros escolares (descrição, narração e dissertação). Trabalhar o texto como um gênero significa, portanto, observá-lo como uma construção lingüística contextualizada que reflete o processo social envolvido na construção do texto (Cf. DELL' ISOLA, 2007), onde possamos articular de maneira precisa texto e contexto (Cf. SILVA, 2007; 2010; SIMÕES, 2010). Nessa perspectiva evita-se observar o texto, materializado em algum gênero do discurso, como um construto lingüístico engessado, com uma estrutura fixa e restrita (Cf. DELL' ISOLA, 2007).

Atualmente o ensino de língua portuguesa, ao menos no Ensino Básico, apesar das indicações dos PCN's (1998), tem se dado ainda por meio de simulacros<sup>4</sup> e estruturas conhecidas como "faça conforme o modelo". Para Silva (2010) práticas escolares pautadas nessas ações simulam o contexto do texto, o que leva os alunos a imaginarem uma situação irreal de produção textual, inviabilizando, então, a feliz associação entre texto e contexto. Sendo assim, fica cada vez mais difícil que o ensino de língua portuguesa venha realmente cumprir o seu objetivo enquanto disciplina curricular. Afinal, se o ensino de língua portuguesa se dá de forma descontextualizado da realidade, dificilmente os alunos conseguirão dominar as habilidades de ler, escrever, ouvir e

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa corresponde a uma revisão atualizada de um dos núcleos de discussão de minha dissertação de mestrado intitulada "A configuração de gêneros multimodais: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura", defendida em dezembro de 2010 na Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob orientação da professora Pós-Doutora em Estudos da Linguagem e Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Maria Carmen Aires Gomes (Prof<sup>a</sup>. Adjunta da UFV).

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV - bolsista CAPES/REUNI).

<sup>3</sup> Por muito tempo uma das problemáticas centrais dos gêneros se circunscrevia na problematização da dicotomia "gênero textual" *versus* "gênero discursivo", que há muito tempo já foi superada. Acreditamos que voltar ao debate gênero textual *versus* gênero discursivo é concorrer para uma discussão infrutífera sobre o assunto, visto que atualmente essa tensão teórica não se faz pertinente para o crescimento e a problematização das teorias lingüísticas. Por essa razão, muitos estudiosos têm considerado, assim como nós, essa questão como um ponto de discussão superado, o que, portanto, permite-nos classificar o gênero como textual e/ou discursivo, ou ainda nomear o gênero sem a sua designação textual ou discursivo, por exemplo, gênero entrevista.

<sup>4</sup> De acordo com Silva (2007; 2010) o simulacro consiste na recriação simulada de um contexto de situação (ou registro) para um determinado texto. Seria, por exemplo, indicar para que os alunos imaginem que estão realizando uma entrevista com a presidente Dilma, imaginando as perguntas e as respostas. O simulacro, então, não articula o texto ao contexto real que seria uma entrevista face a face com a presidente. A prática de simulacro seria, portanto, um exercício ainda muito superficial sobre as estruturas e funcionamento dos gêneros.

falar de forma efetiva, ou seja, dificilmente os alunos alcançarão o que propõe os PCN's (1998, p. 49) que é “desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem” – isso porque, como pode-se observar, o uso público da linguagem (a realidade – nos termos sistemicistas, o real *contexto de situação* ou *registro*) tem sido descartada das práticas de ensino.

Ainda que haja alguns esforços em direção ao estudo do gênero em sala de aula, em sua maioria, ainda tem-se focalizado o superficial e explorado somente algumas seqüências mais comuns dos gêneros (Cf. DELL' ISOLA, 2007) – como é feito no dicionário de gêneros textuais (Cf. COSTA, 2009)<sup>5</sup>. Observa-se ainda que o estudo do gênero parece ter se estabilizado no que podemos chamar de *cânone de gêneros*<sup>6</sup>, como se houvesse um grupo de gêneros mais ideal para o ensino; como se todas as escolas e alunos devessem ser expostos prioritariamente aos mesmos gêneros; ou como se todos os gêneros que circulam na escola devessem ser lidos e produzidos textualmente de forma concomitante.

Diante dessas questões e indicações teórico-pedagógicas para o ensino de língua portuguesa, e de forma geral para o estudo de línguas, diversas correntes teóricas do estudo de gêneros tem sido aplicadas ao ensino. De forma geral, as pesquisas de gêneros da atualidade tem focado as seguintes questões de pesquisa, como apontado por Soares (2009): (a) o que é gênero?; (b) quantos e quais são os gêneros?; (c) com que gêneros se deve trabalhar no ensino de português?; (d) como ensinar tomando como diretriz os gêneros?

Essas questões ainda encontram repercussão nas indagações de muitos legisladores, pesquisadores e professores em formação: (a) o que é ensinar português?; (b) o que ensinar?; (c) qual o papel da escola em relação à língua portuguesa?; (d) como trabalhar os gêneros em sala de aula?; (e) que gêneros levar para a sala de aula?; e (f) o que se tem ensinado em relação ao gênero e o que se deve ensinar?

Em nossa exposição, então, pretendemos desvendar algumas dessas questões ao problematizarmos a postulação sistêmica de análise de gêneros proposta por Ruqayia Hasan (1989). Em nossa pesquisa, discutiremos qual a diferença entre as demais postulações de gêneros e os estudos de Hasan (1989). Em seguida observaremos como realizar uma análise de gêneros por meio das postulações de Hasan (1989), e, por fim, qual a relação das postulações da autora (1989) com as atuais demandas do ensino de língua portuguesa, como já brevemente descrito nessa seção.

## **2. Panorama conceitual sobre o estudo dos gêneros textuais e/ou discursivos**

---

<sup>5</sup> O *Dicionário de gêneros textuais*, de Sérgio Roberto Costa (2009), corresponde a um esforço de pesquisa válido e interessante. Entretanto, a abordagem dos gêneros do dicionário se mostra incipiente, expressando proposições sobre os gêneros que não nos levam a diferenciá-los enquanto tal. Apesar disso, tal pesquisa se mostra relevante, ao menos no que se refere ao desprendimento das características mais gerais dos gêneros.

<sup>6</sup> Chamamos aqui *cânone de gêneros* aqueles exemplares de gêneros discursivos que parecem ter cadeira cativa nas aulas de línguas: cartas, bilhetes, entrevistas, reportagens, entre outros. Assim como os cânones literários.

Nesse momento, resgataremos a revisão conceitual sobre os conceitos de gêneros realizada por Dell' Isola (2007). A autora (2007) apresenta os seguintes autores e postulações sobre gêneros que foram agregados a outros autores por nós reunidos (Tabela 1):

<b>Autor</b>	<b>Definição</b>	<b>Designação</b>
Martin	“Segundo Martin (1985, p. 250), os gêneros são a forma pela qual se faz as coisas quando a linguagem é usada para realizá-las” (DELL' ISOLA, 2007, p. 17).	Gêneros são formas de agir.
Swales	“Para Swales (1990, p. 33), gêneros textuais são uma categoria distintiva de discurso de algum tipo, falado ou escrito, com ou sem propósitos literários” (DELL' ISOLA, 2007, p. 17).	Gêneros são uma categoria distintiva de discurso.
Bhatia	“Bhatia (1993, p. 13) afirma que gênero é um evento comunicativo reconhecível caracterizado por um conjunto de propósito(s) identificado(s) e mutuamente entendido(s) pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica na qual ele regularmente ocorre” (DELL' ISOLA, 2007, p. 17).	Gênero é um evento comunicativo reconhecido.
Bazerman	Gêneros são “fenômenos de reconhecimentos psicossocial que são parte de processos de atividade socialmente organizadas” (BEZERMAN, 2005, p. 32 <i>apud</i> DELL' ISOLA, 2007).  “Além disso, Bazerman (2006, p. 23) defende que os gêneros ‘não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social’” (DELL' ISOLA, 2007, p. 18).	Gêneros são fenômenos de reconhecimento psicossociais.
Bronckart	“Segundo Bronckart (1994, p. 12), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência: a primeira das decisões é a escolha que deve ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele escolherá aquele que lhe parece adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a decisão e a aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la” (DELL' ISOLA, 2007).	Gêneros são ações de linguagem.
Adam	“Para Adam (1999, p. 40), os gêneros são um conjunto de textos que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo, composição e canal” (DELL' ISOLA, 2007, p. 18).	Gênero é um conjunto de textos.
Bakhtin	“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que chamamos gêneros do discurso” (DELL' ISOLA, 2007, p. 18).	Gêneros são enunciados relativamente estáveis.
Schneuwly e Dolz	“Esses autores exploram os gêneros com base na metáfora dos <i>instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)</i> . Assim, quando alguém tem que agir discursivamente deve instrumentalizar-se com um conjunto de ferramentas. Essas ferramentas são os gêneros” (DELL' ISOLA, 2007, p. 23).	Gêneros são instrumentos de comunicação e aprendizagem.
Marcuschi	“uma noção propositalmente vaga para se referir a textos materializados que encontramos em nossa	Gêneros são textos

	vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).	materializados.
Maingueneau	“os gêneros do discurso não podem ser considerados como formas que se encontram à disposição do locutor a fim de que este molde seu enunciado nessas formas. Trata-se, na realidade, de atividades sociais que, por isso mesmo, são submetidas a um critério de êxito” (MAINGUENEAU, 2001, <i>apud</i> MARI; SILVEIRA, 2004, p. 64).	Gêneros são atividades sociais que se submetem a um critério de êxito.
Charaudeau <sup>7</sup>	“Ora como as finalidades das Situações de comunicação e dos Projetos de fala são compiláveis, os Textos que lhes correspondem apresentam constantes que permitem classificá-los em Gêneros textuais” (CHARAUDEAU, 2008, p. 77).	Gêneros são compilações de situações de comunicação e projetos de fala que apresentam constantes.

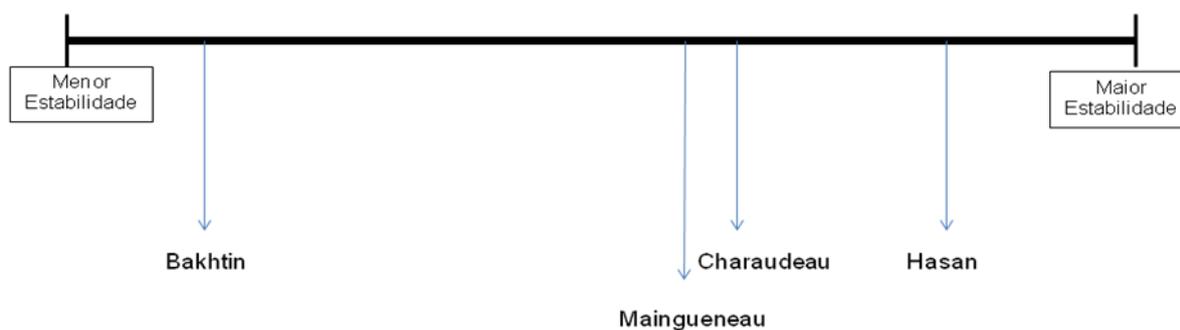
(Tabela 1 – Panorama de conceitos de gêneros)

Independente da postulação teórica que subsidia o entendimento da noção de gênero, seja textual e/ou discursivo, nos parece pertinente a observação de Meurer (2000, *apud* DELL’ ISOLA, 2007): os gêneros se caracterizam por funções e organização retórica mais ou menos típica e são reconhecidos por características funcionais e organizacionais que apresentam nos contextos em que são realizados. Ainda podemos dizer que os gêneros ainda parecem ser identificados primeiramente pelo seu formato<sup>8</sup> e depois por suas características funcionais e discursivas (Cf. SIMÕES & GOMES, 2011; SIMÕES & GOMES, 2011, inédito).

Ao que nos parece cada conceito de gênero abordado acima deve se adequar a uma situação de análise e/ou questão de pesquisa específica. Nem todos os objetos de estudo podem ser analisados por qualquer conceito, isso porque cada conceito de gênero utilizado vem agregado a outros conceitos teóricos e metodologias específicas de análise que muitas vezes não dialogam entre si. Dessa forma, cabe-nos adequar ao conceito de gênero conceitos de linguagem, língua, texto, gêneros (Cf. DELL’ ISOLA, 2007) e ainda, como pensamos, conceitos de sujeito, suporte e leitura. Podemos indicar ainda que cada conceito parece enfatizar uma menor ou maior estabilidade do texto.

<sup>7</sup> Apesar de recente as postulações de Charaudeau e Maingueneau sobre os gêneros tem sido visto como uma abordagem validade de estudos de gêneros. Essa perspectiva já tem sido nomeada nas pesquisas de linguagem como uma perspectiva semio-discursiva de análise de gêneros (Cf. PEREIRA; RODRIGUES, 2009).

<sup>8</sup> Podemos entender formato como a conjugação de dois componentes do suporte, o físico (Cf. SIMÕES, 2010) e o visual (design) (Cf. SIMÕES, 2010). Para mais detalhes consultar Simões (2010), Gomes (2011) e Simões & Gomes (2011) e Simões & Gomes (2011, inédito).



(Fig. 1 – Grau de estabilidade das perspectivas teóricas de gêneros)

De acordo com a Fig. 1, temos, por exemplo, que Bakhtin acredita em uma menor estabilidade do texto, ao contrário de Hasan, que acredita em uma maior estabilidade do texto. Podemos dizer ainda que Charaudeau e Maingueneau acreditam que o gênero é um produto mais estável do que supunha Bakhtin. Cabe salientar, entretanto, que esta é somente uma ênfase teórica, pois todas as postulações de gêneros indicam que o gênero é um produto dinâmica, plástico e muitas vezes híbrido.

Diante desse panorama e das observações realizadas a pouco, Hasan (1989), diferentemente, de outras escolas de gêneros de base sistêmica – tais como a de Martin (1992, 1997), Eggins & Martin (1997) e (d) Eggins (2004) (Cf. RAMALHO, 2008) – não define a noção de gênero discursivo. A autora (1989) instrumentaliza a noção de gênero por meio da do registro, como veremos com mais detalhes na seção seguinte.

Uma questão que surge quase que imediato diante desta constatação é: por que Hasan (1989) não postulou um conceito sobre gênero e o instrumentalizou a partir da noção de registro? Essa pergunta é difícil de ser respondida, mas, ao que parece, a autora (1989) enfatiza o papel do contexto na formação das estruturas do texto, em especial as estruturas que serão previstas por meio da Configuração Contextual (CC), o que não se evidenciaria se a autora tivesse postulado um conceito de gênero.

Diferente de outras abordagens de gêneros, que possuem um conceito definido de gênero, a autora (1989) parece enfatizar a relação *contexto-texto* ou *texto-contexto* e não a relação *contexto-gênero* ou *gênero-contexto*, como sugere as demais abordagens inscritas na tabela 1. Isso implica em dizer que para Hasan (1989) o texto<sup>9</sup> é a base do estudo da língua<sup>10</sup> e não o gênero. Afinal, o gênero é instrumentalizado pelo registro que instância o texto, unidade de estudo, ensino e pesquisa nas ciências da linguagem. Além disso, o gênero é visto como uma estrutura em potência, ou seja, como um potencial de realização do texto em determinado contexto de situação (ou registro).

<sup>9</sup> Aqui texto é entendido como uma unidade de significado (Cf. HASAN, 1989).

<sup>10</sup> Língua é entendido aqui como um conjunto de textos (Cf. entendido nas postulações de Simões (2010)).

Essas observações deixam claro que as postulações de Hasan (1989) tem uma preocupação especial com o ensino do texto, uma vez que ela deixa claro a relação intrínseca entre *contexto-texto* ou *texto-contexto*.

Na seção seguinte apresentaremos as postulações teórico-metodológicas de Hasan (1989) sobre o gênero. Essa perspectiva de estudo tem como base o aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), assim como a Análise Crítica do Discurso (ACD), elaborada por Fairclough (1992, 1993); a Gramática do Design Visual (GDV), elaborada por Kress e Van Leeuwen (1996); e a Teoria da Avaliatividade, elaborada por Martin e White (2005) (Cf. FUZER; CABRAL, 2010).

### **3. A proposta de análise de gêneros de Ruqayia Hasan**

#### **3.1. Sua escola e designações**

*A perspectiva sistemicista de análise de gêneros* é aquela que objetiva “[...] a estruturação do texto em estágios, mas partem da análise do contexto situacional e cultural no qual o texto se insere, para estabelecer, em relação àquele contexto de interação específica, uma estrutura esquemática” (VIAN JR, 1997, p. 64).

Tal perspectiva também é conhecida como *Escola de Sidney* (gêneros e registro) (Cf. BHATIA, 2004, *apud* BEZERRA, 2006) ou como *perspectiva sócio-semiótica de análise de gêneros* (Cf. MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005).

A *Escola de Sidney*, de acordo com Ramalho (2008), tem seus principais conceitos elaborados por Halliday (1985), Halliday e Hasan (1989), Halliday e Mathiessen (2004). Nesta escola, os gêneros se definem em termos de seu propósito social. Esta teorização “[é], portanto, uma teoria de variação funcional, orientada para descrever diferenças lingüístico-textuais em gêneros, motivadas por diferentes contextos” (RAMALHO, 2008, p. 96).

Esta escola, segundo Ramalho (2008), possui quatro abordagens diferentes: a de Hasan (1989); a de Martin (1992, 1997); a de Eggins e Martin (1997); e a de Eggins (2004). Ainda que sucintamente, pautados em Ramalho (2008), podemos dizer que a escola de Hasan se diferencia da escola de Martin (e outros), pois ela: (a) explica a estruturação dos gêneros a partir do contexto de situação (registro) e não do contexto de cultura (gênero); (b) trabalha com a noção de Estrutura Potencial do Gênero (EPG) e não com a noção de Estrutura Esquemática (EE); e (c) não conceitua a noção de gênero, ao contrário de Martin que o definiu como “‘um sistema estruturado em partes com meios específicos para fins específicos’ (MARTIN, 1992, p. 503), ou a maneira estruturada pela qual pessoas buscam atingir objetivos usando a linguagem’ (EGGINS, 2004, p. 10)” (RAMALHO, 2008, p. 81).

#### **3.2. Conceitos-base: texto e contexto**

##### **3.2.1. O conceito de texto**

A perspectiva de análise de gêneros de Hasan (1989) procura demonstrar que o contexto é um elemento importante na análise/compreensão de qualquer texto. Para a autora (1989) “[...] texto e contexto estão intimamente relacionados, portanto nenhum dos dois conceitos pode ser enunciado sozinho” (HASAN, 1989, p. 52)<sup>11</sup>.

Texto, segundo Halliday e Hasan (1976, *apud* HASAN, 2005, p. 66), é definido como uma “unidade de significado” que pertence a algum registro. Dessa forma, a Sistemico Funcional tem preocupação especial com o registro.

“Um registro é um conceito semântico. Ele pode ser definido como uma configuração de significados que estão tipicamente associados com uma particular configuração situacional de campo, modo e relação” (HALLIDAY, 1989, p. 38).

Ainda podemos dizer que o registro pode ser definido como “uma distinta variedade de linguagem definida pelo uso” (HALLIDAY et al., 1964, p. 87, *apud* HASAN, 2005, p. 57) que pode ser reconhecida por meio de regularidades nos tipos de uso da linguagem. Vale ressaltar ainda, como o faz a autora (2005, p. 59), que a identidade do registro não é definida situacionalmente, mas sim “por propriedades formais.”

### 3.2.2. Contexto

O contexto é definido pela Lingüística Sistemico-Funcional (LSF) como sendo composto pelo contexto de situação ou contexto de cultural (Cf. HASAN, 1989). De maneira geral, a teoria sistêmica vê o contexto de situação sendo instanciado pelo contexto de cultura, ou, em outras palavras, é o contexto de cultura (ou gênero) que realiza o contexto de situação (ou registro).

#### 3.2.2.1. Contexto de Situação (ou registro)

O contexto de situação, advindo das proposições de Halliday et al. (1964, p. 90, *apud* HASAN, 2005), constitui-se de três dimensões ou variáveis. A fim de otimizarmos nosso texto, apresentaremos na tabela abaixo (Tabela 2), as variáveis de registro, juntamente com aspectos da análise desses componentes e sua relação com a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), termo que apresentaremos com mais detalhes na próxima sub-seção.

Variáveis de Registro	Conceituação	Perguntas de investigação	Relação com a EPG
CAMPO	Se refere ao que acontece com a	(1) Qual o campo do evento social? (Cf. VIAN JR, 2009, <i>on line</i> )  (2) O que está acontecendo?	É o campo que irá definir os estágios

<sup>11</sup> Tomamos aqui a liberdade de traduzir os trechos da obra de Hasan (1989; 2005) para o português.

[do inglês Field]	linguagem em uso (Cf. HASAN, 2005).	(Cf. VIAN JR, 2009, <i>on line</i> )  (3) “Do que se fala ou escreve, qual o tópico da situação?” (Cf. VIAN JR; MOREIRA, 2007, p. 124).  (4) Qual o tipo de atividade social? Qual o assunto tratado pelo texto? (Cf. ALCANTARA, 2005, p. 10)	obrigatórios da EPG. (Cf. SIMÕES, 2010).
RELAÇÃO  [do inglês tenor]	Se refere a relação entre os participantes do discurso (Cf. HASAN, 2005).	(1) Quem participa do evento? (Cf. VIAN JR, 2009, <i>on line</i> )  (2) Quais são os seus papéis e hierarquias? (Cf. VIAN JR, 2009, <i>on line</i> )  (4) Status? Contato? Afeto? Como são? (Cf. ALCANTARA, 2005, p. 10).  (5) Quais “os papéis sociais que cada parte desempenha na interação”? (VIAN JR; MOREIRA, 2007, p. 124).	É a relação que irá definir os estágios opcionais e/ou recursivos da EPG (Cf. SIMÕES, 2010).
MODO  [do inglês mode]	Se refere ao modo de uso da linguagem, escrito ou falado (Cf. HASAN, 2005).	(1) Qual o papel da linguagem no evento? (Cf. VIAN JR, 2009, <i>on line</i> )  (2) O que se pretende atingir com o texto? (Cf. VIAN JR, 2009, <i>on line</i> )  (3) Qual “o papel da linguagem na interação, o modo (falado/escrito) pelo qual a mensagem é veiculada”? (VIAN JR; MOREIRA, 2007, p. 124).	É o modo que irá definir os estágios opcionais e/ou recursivos da EPG (Cf. SIMÕES, 2010).

(Tabela 2 - As variáveis de registro: conceito, metodologias de análise e implicações p/ EPG)

### 3.2.2.2. Contexto de Cultura (ou gênero)

O contexto de cultura, tal como usado por Hasan (1989), é resgatado dos estudos desenvolvidos por Malinowski e é compreendido como uma instância contextual abstrata que permite a realização do contexto de situação, uma vez que todo contexto de situação só tem significado dentro de alguma cultura (Cf. HASAN, 1989). Para Hasan (1989, p. 99) “cultura é mais especificamente descritível como um corpo integrado do conjunto total de significados disponíveis na comunidade: o potencial semiótico”. Esse potencial, que inclui formas de fazer, formas de ser e formas de dizer, é a cultura (Cf. HASAN, 1989).

Dessa forma, podemos resumir esta subseção sobre o contexto cultural dizendo que: “[...] [C]ultura é expressada pela totalidade do que é significativo: esse domínio de significado tem sido formado por vários sistemas semióticos – sistemas que cobrem formas de ser, dizer e fazer” (HASAN, 1989, p. 101).

### 3.3. A postulação de Hasan

Hasan (1989) postula ainda que, por meio das singularidades do contexto, podemos prever os elementos da estrutura<sup>12</sup> de um texto. Tendo em vista essa afirmação, a autora (1989) propõe o conceito de *Configuração Contextual* (ou CC).

“Uma Configuração Contextual [CC] é um conjunto específico de valores que realizam campo, relação e modo” (HASAN, 1989, p. 55). Podemos então dizer que uma CC “é uma classe - um tipo - de situação” (HASAN, 1989, p. 105).

Assim por meio da estruturação de uma Configuração Contextual (CC), podemos fazer previsões sobre a estrutura do texto (Cf. HASAN, 1989). Podemos prever:

1. “Que elementos<sup>13</sup> devem ocorrer;
2. Que elementos podem ocorrer;
3. Onde esses elementos devem ocorrer;
4. Onde esses elementos podem ocorrer;
5. Com que frequência esses elementos podem ocorrer.”

Assim, de acordo com o exposto acima, Hasan afirma que “[...] nós podemos dizer que a CC pode prever a obrigatoriedade (1) e a opcionalidade (2) dos elementos estruturais de um texto, bem como sua seqüência (3 e 4) e a possibilidade de sua iteração (5)” (1989, p. 56).

Dessa forma, a partir da estruturação do texto em estágios, Hasan (1989) propõe o conceito de *Estrutura Potencial do Gênero* (EPG)<sup>14</sup>, que se relaciona à noção de registro, uma vez que “[q]ualquer texto é instanciado por alguma variedade de registro dentro do escopo do tipo de registro desenhado sobre a EPG” (HASAN, 2005, p. 66). Dessa forma, Hasan (2005) nos indica que depreendemos a estrutura textual em termos semânticos por meio da realização de padrões lexicogramaticais. Ou seja,

“[o]s significados realizados léxico-gramaticalmente em uma conversa casual com um colega, por exemplo, ou em um texto sobre a previsão do tempo, publicado em um manual de instruções, em uma mensagem enviada por e-mail, em uma tese, ou em qualquer outro exemplar de gênero, levam-nos a perceber que as escolhas léxico-gramaticais, quaisquer que sejam, relacionam-se ao contexto em que o texto seja produzido” (VIAN JR.; IKEDA, 2009, p. 16).

---

<sup>12</sup> Estrutura pode ser entendido por Hasan (1989, p. 53) como “[...] a estrutura global da forma da mensagem.”

<sup>13</sup> Elemento aqui pode ser entendido como “uma etapa com alguma conseqüência na progressão de um texto” (HASAN, 1989, p. 56).

<sup>14</sup> Do inglês GSP (Generic Structure Potential); ou do português PEG (Potencial de Estrutura do Gênero).

Para a Linguística Sistêmico-Funcional o gênero é parte do registro; e vale ressaltar, como o fez Silva (2004) e Alcântara (2004), que Hasan não o define em termos conceituais, apenas apresenta uma maneira de operacionalizá-lo por meio da noção de Registro.

É do registro, portanto, que se configura a expressão verbal da CC (Cf. HASAN, 1989) – a EPG – que procura expressar todas as possibilidades estruturais de um texto em uma dada situação: “[...] [Uma EPG] é um poderoso dispositivo, uma vez que é permitido um grande número de possibilidades estruturais que podem ser atualizadas” (HASAN, 1989, p. 64).

Uma Estrutura Potencial do Gênero (EPG), então, é composta por três estágios, os obrigatórios, os opcionais e os iterativos (Tabela 3) (Adp. Cf. HASAN, 1989):

Composição da EPG	Designação	Perguntas de investigação
Estágios OBRIGATÓRIOS	Aqueles que <i>devem</i> ocorrer.	O que se repete em todos os exemplares do <i>corpus</i> ?
Estágios OPCIONAIS	Aqueles que <i>podem</i> ocorrer.	O que somente às vezes surge nos exemplares do <i>corpus</i> ?
Estágios ITERATIVOS (ou recursivos)	Aqueles que <i>podem ocorrer com certa freqüência</i> .	Que estágios opcionais se repetem mais de uma vez e em variadas posições em um mesmo exemplar de nosso <i>corpus</i> ?

(Tabela 3 – Composição da EPG: designação, conceitos e metodologias de análise)

### 3.4. Aspectos metodológicos das postulações de Hasan

Com intuito de ilustrar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), Hasan (1989) apresenta alguns sinais gráficos que auxiliam os pesquisadores na exposição de uma EPG. Esses sinais possibilitam, portanto, que o pesquisador observe a um só momento toda a potencialidade do texto. Dessa forma, a partir de Hasan (1989) e Eggins (1994), apresentamos abaixo alguns sinais gráficos utilizados pela Sistêmico-Funcional para expressar a EPG<sup>15</sup>:

^ = Seqüência;

\* = Estágio Obrigatório, porém não ocorre sempre na mesma ordem;

() = Estágios Opcionais;

↙ = Estágios Recursivos;

<sup>15</sup> Ressaltaremos em nossa pesquisa, a fim de facilitar a visualização dos estágios, assim como o fez Vian Jr. (2009) que: as **LETRAS MAIÚSCULAS EM NEGRITO** servem para indicar os estágios obrigatórios; AS LETRAS MAIÚSCULAS EM FONTE NORMAL servem para indicar os estágios opcionais; e as *LETRAS MAIÚSCULAS EM ITÁLICO* servem para indicar os estágios recursivos.

↵{ } = Estágios Recursivos, na ordem fixa estabelecida entre chaves.

A fim de ilustrar a utilização desses sinais gráficos, apresentaremos abaixo a configuração da Estrutura Potencial do Gênero Charge (Fig. 2 / Fig. 3). Essa análise foi extraída de nossa dissertação de mestrado que analisou, dentre outros gêneros, 20 charges de Júlio Erthal contidas no livro *Fatores de risco* (1998). Esses textos se inscrevem no seguinte contexto de situação: (a) *campo*, argumentação imagética retextualizada; (b) *relação*, autor (Chargista) e leitor (interessado em argumentação por meio de imagens); e (c) *modo*, linguagem impressa (portanto, escrita e constitutiva) construída a partir da associação de imagens e textos (portanto, multimodal). Desse contexto de situação (ou registro) se configura a seguinte Estrutura Potencial do Gênero (EPG):

$$\text{Retx}^* \wedge B \downarrow \wedge \text{On} \downarrow \wedge \text{Lt} \downarrow \wedge (\text{Tit}) \wedge (C) \wedge (\text{Intergn}) \wedge (\text{Sar}) \wedge (\text{Rq}) \wedge (\text{Cen}) \wedge (S) \wedge \text{Dtv} \wedge \text{Aau}^*$$

(Figura 2 – Siglas da EPG Charge)

Onde:

EPG da Charge Estágios Obrigatórios	EPG da Charge: Estágios Opcionais
<b>Retextualização (Retx)</b> Notícia jornalística (Nj) Argumentação (Arg) Objeto animado (OAni)	Título (Tit) Cor (C) Intergenericidade (Intergn) Sargeta (Sar) Requadro (Rq) Cenário (Cen) Seriação (S)
<b>Data de veiculação (Dtv)</b>	
<b>Assinatura autoral (Aau)</b>	
	EPG da Charge: Estágios Recursivos
	Balão (B) Onomatopéia (On) Linhas e Traços (Lt)

(Figura 3 – Estágios de composição da EPG Charge)

Aqui cabe salientar que metodologicamente começamos analisando o registro (campo, relação e modo) e depois a Estrutura Potencial do Gênero (estágios obrigatórios, opcionais e recursivos). Para maiores detalhes sobre o assunto consultar a tabela 2 e 3 do presente texto.

### 3.5. Algumas observações importantes

#### 3.5.1. Quando um texto é completo ou incompleto?

Segundo Hasan (1989), é o conjunto de estágios obrigatórios de um dado texto que definirá um gênero. A percepção do aparecimento/desaparecimento de um desses estágios obrigatórios pode corresponder à formação de um texto completo ou incompleto (Cf. HASAN, 1989). Essa classificação é realizada em termos de unidades estruturais e não em termos de textura. Sendo assim, um texto pode ser considerado completo se ele apresenta “todos os elementos obrigatórios de alguma Estrutura Potencial em particular” (HASAN, 1989, p. 109).

### 3.5.2. Quanto à configuração dos estágios obrigatórios

Para Rodrigo Esteves de Lima-Lopes (2001)<sup>16</sup>, os movimentos obrigatórios, embora não indicados por Hasan, possuem uma certa hierarquia entre eles e o seu desaparecimento pode implicar duas situações: (i) pode indicar que certas comunidades não admitem aquele movimento obrigatório como sendo constitutivo daquele gênero; ou ainda que (ii) esse movimento obrigatório desaparecido somente não está verbalizado, mas foi realizado implicitamente. Diante dessas observações, Lima-Lopes (2001), a partir das pesquisas de Souza (1997) e Baptista (1998), propõe a expansão do conceito de movimento obrigatório. Dessa forma um movimento obrigatório:

“pode ser redefinido como o movimento com a maior probabilidade de realização em um dado contexto discursivo, sendo que a sua ausência em alguns exemplares do gênero estudado pode ser explicada como uma característica ligada a certas partes da comunidade em que o texto está inserido, ou pela sua possibilidade de realização não-lingüística” (SOUZA, 1997; BAPTISTA, 1998, *apud* LIMA-LOPES, 2001, p. 64).”

A ausência de certos estágios obrigatórios também pode estar relacionada à relação do gênero com o suporte (Cf. SIMÕES, 2010).

Ainda em relação à obrigatoriedade, Lima-Lopes (2001) afirma que os movimentos obrigatórios podem ser subdivididos em sub-funções ou passos. Essa subdivisão constrói uma hierarquização entre os movimentos. Isso porque, segundo Lima-Lopes (2001), os movimentos subdivididos em passos surgem como mais importantes do que movimentos sem subdivisões. Isso não implica dizer que “[...] os movimentos que não sejam constituídos por passos não possuam função dentro da estrutura genérica, mas sim que eles possuem um sistema mais simples, onde essa relação de hierarquia não está presente” (LIMA-LOPES, 2001, p. 68-69).

### 3.5.3. Como identificamos um gênero?

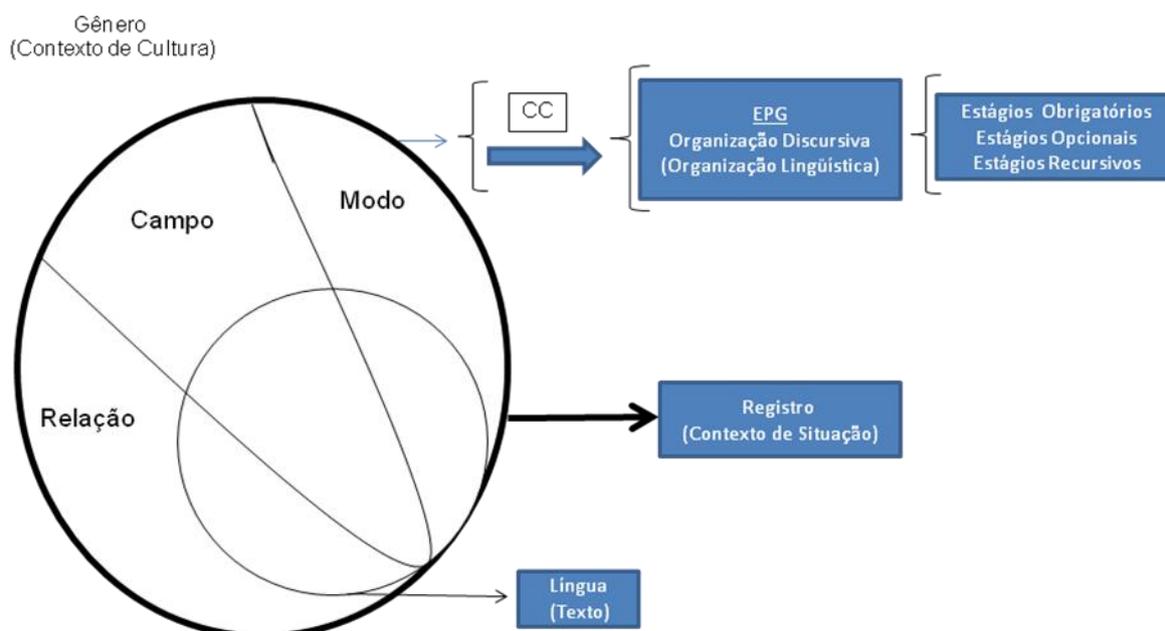
---

<sup>16</sup> Aqui Lima-Lopes (2001) realiza suas considerações a partir dos pressupostos da Teoria do Gênero e do Registro (TGR), desenvolvida por Martin a partir das postulações de Hasan. Acreditamos, entretanto, que tais colocações também se fazem possíveis nas postulações de Hasan. Dessa forma, em nossos comentários deveremos admitir que o termo “movimentos obrigatórios” e “estágios obrigatórios” são equivalentes.

Tomando as palavras de Hasan, podemos dizer que: (a) “[u]m gênero é conhecido pelos significados associados a ele” (HASAN, 1989, p. 108); (b) “[o]s gêneros tem uma relação lógica com a CC, sendo sua expressão verbal. Se a CC é uma classe de tipos de situação, então gênero é linguagem fazendo o trabalho apropriado para aquela classe de acontecimentos sociais” (HASAN, 1989, p. 108); (c) “[g]êneros podem variar sutilmente da mesma maneira que o contexto. Mas para o mesmo dado texto pertencer a um mesmo gênero específico, sua estrutura deve ter alguma possibilidade de realização na dada EPG” (HASAN, 1989, p. 108); (d) “[...] os textos pertencentes ao mesmo gênero podem variar em sua estrutura, o que eles não podem variar sem conseqüências para a sua atribuição genérica são os elementos obrigatórios e sua disposição na EPG” (HASAN, 1989, p. 108).

### 3.6. A postulação de Hasan: um breve resumo

De forma gráfica, podemos resumir a postulação de Hasan pelo seguinte diagrama (Fig. 4):



(Fig. 4 - A postulação sistêmico-funcional e as postulações de Hasan)

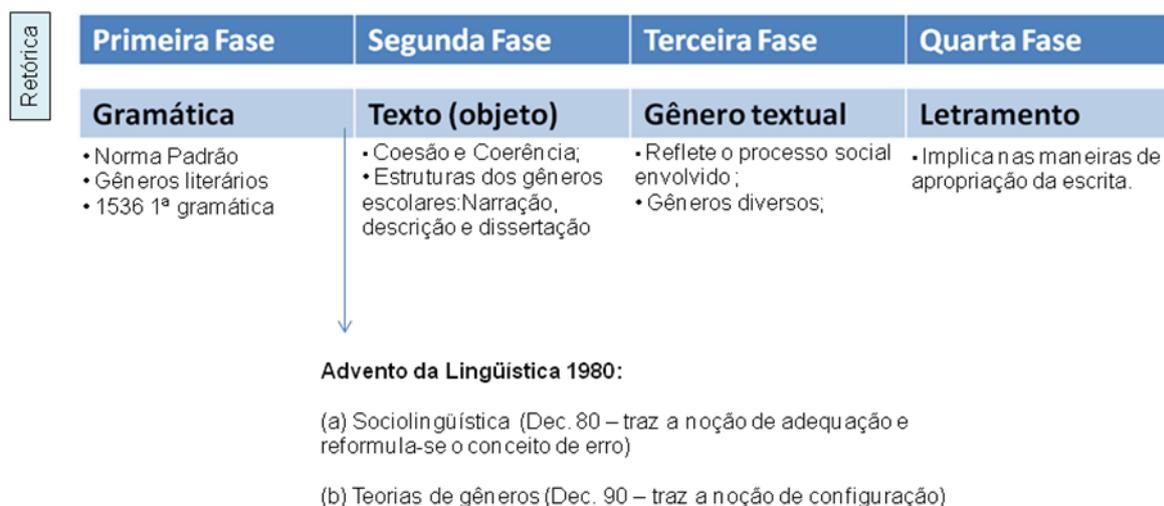
A partir da Figura 4, podemos compreender que o gênero (contexto de cultura) se realiza no registro (que corresponde ao contexto de situação, composto por campo, relação e modo), e, por sua vez, o registro se realiza na língua (texto); da mesma forma que a língua (texto) é instanciada pelo registro e o registro é instanciado pelo gênero. De uma configuração particular de campo relação e modo, surge uma Configuração Contextual (CC), que ao se expressar verbalmente organiza uma Estrutura Potencial de Gênero (EPG), que por sua vez é constituída por estágios obrigatórios, opcionais e recursivos.

Tendo discutido a diferença entre as demais postulações de gêneros e os estudos de Hasan (1989) (seção 2) e a como se processa a análise de gêneros sistemicistas (Cf. HASAN, 1989) (seção

3), passarmos, em nossa última seção – seção 4, intitulada considerações finais –, a relacionar as postulações da autora (1989) com as atuais demandas do ensino de língua portuguesa.

#### 4. Considerações finais

Não é novidade que o ensino de língua portuguesa tem como objeto de ensino o texto, construto lingüístico que durante a história foi observado por diferentes perspectivas ou fases (Fig. 5):



(Figura 5 – O texto sob diferentes enfoques, primeira, segunda, terceira e quarta fase) (Adaptado – Cf. visto em: REBOUL, 2004; ROJO & CORDEIRO, 2004; SOARES, 2009; TOSI, 2003; DELL 'ISOLA, 2007)

Conforme a Fig. 5, percebemos que o texto foi estudado primeiramente nas disciplinas de retórica, sendo visto, portanto, como um instrumento de persuasão (Cf. REBOUL, 2004). Em seguida ele foi visto como sendo o estudo da gramática (ou norma padrão), instituído a partir da publicação da primeira gramática em 1536 (Cf. FUZER; CABRAL, 2010). Logo depois, principalmente com o advento da lingüística e da disciplina de sociolingüística – que trouxe ao texto a noção de adequação, onde reformulou-se o conceito de certo e errado –, o texto foi observado pelo viés da textualidade (coesão e coerência) e associado aos gêneros escolares (narração, descrição e dissertação) (Cf. SOARES, 2009) – também chamado por Marcuschi (2002) de tipos textuais (narração, descrição, dissertação, injunção e exposição). Já na década de 1990, com o surgimento e a divulgação das teorias de gêneros textuais e/ou discursivos – que trouxe a noção de configuração ao estudo do texto –, o texto passou a ser analisado por meio do gênero, ou seja, o texto passou a ser visto como reflexo de um processo social específico. Acreditamos que hoje (quarta fase), seguindo os estudos de gêneros, o texto tende a ser visto pela perspectiva do letramento, onde busca-se entender o texto descrevendo as maneiras como nos apropriamos dele em situações sociais formais ou informais.

Diante desse panorama, os PCN (1998) indicam que o ensino de Língua Portuguesa se dê por meio do texto, materializado em algum gênero discursivo. Diante da diversidade de teorias balizadoras do estudo e/ou pesquisa deste objeto, descrevemos em nossa exposição a abordagem sistemicista de análise de gêneros, postulada por Hasan (1989), uma vez que tal postulação nos parece produtiva e ainda pouco problematizada, em especialmente quando se refere ao ensino de língua portuguesa.

Esta abordagem tem como base a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF) e parece funcionar muito bem na diferenciação de gêneros que a princípio podem parecer semelhantes, como a tira cômica, o cartum, a charge e a caricatura – como pesquisado por Simões (2010) – ao passo que parece ainda não dar conta de textos com acentuado grau de plasticidade, variedade e hibridismo (Cf. RAMALHO, 2008).

A perspectiva de Hasan (1989), como vimos, postula que o contexto influi nas estruturas do texto. Sendo assim, é possível prever as estruturas do texto que surgirão em um determinado contexto (de situação, ou registro). Pode-se prever: (a) os elementos que *devem* ocorrer (estágios obrigatórios); (b) os elementos que *podem* ocorrer (estágios opcionais); e (c) os elementos que *podem ocorrer com certa frequência* (estágios recursivos). Diante dessa probabilidade, e a partir da Configuração Contextual (CC), é possível que se construa uma Estrutura Potencial do Gênero, a EPG. Por meio da EPG temos acesso, portanto, a todo potencial de realização de um dado texto, inscrito em um determinado registro.

De nossa pesquisa, concluímos que as postulações de Hasan (1989) articulam de forma intrínseca texto e contexto – as escolhas dos estágios da EPG não são aleatórias, mas motivadas. A utilização de tal postulação no ensino de língua portuguesa, portanto, evita o simulacro do contexto de situação (ou registro) e indica “o que” ensinar do gênero nas aulas de línguas, ou seja, seus estágios obrigatórios, e “como”, ou seja, por meio da configuração da Estrutura Potencial do Gênero (EPG). Vale ressaltar que:

“A utilização desses conceitos [advindos das postulações sistêmicas dos gêneros] no ensino de línguas – materna ou estrangeira – pode despertar não só a conscientização dos alunos no processo de produção textual e a importância do contexto na elaboração do texto, mas também na possibilidade de se vislumbrar que as escolhas lexicogramaticais realizadas nos textos são influenciadas pelas variáveis de contexto, das condições de produção e das relações sociais entre produtores e receptores dos textos.” (VIAN JR, 2009, versão *on line*).

Configurar a estrutura genérica permitirá, no futuro, que os gêneros sejam utilizados no ensino de maneira otimizada, pois os professores saberão *como* estes se configuram e *quais* são os estágios do gênero que deverão ser ensinados aos seus alunos para que eles possam compreender/produzir esses gêneros de maneira mais produtiva e eficiente.

Vale ressaltar ainda que uma análise configurada por meio da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) não corresponde a uma generalização sobre as estruturas dos gêneros, uma vez que

elas são realizadas exclusivamente em função de um contexto situacional específico que deve ser levado em consideração na análise de gêneros. Uma caricatura, por exemplo, pode apresentar estágios diferentes em cada nova análise, uma vez que esta pode ter sido realizada em outro contexto de situação.

Com os estudos dos gêneros postulados pela perspectiva de Hasan (1989) esperamos, assim como Silva (2007), que, ao apreenderem os padrões dos gêneros (associando o contexto ao texto e *vice e versa*), os alunos possam acumular, diversificar e ampliar seu repertório de elementos textuais, a fim de utilizá-los para a produção de diferentes textos, conforme demandas sociais e culturais, evitando assim práticas de simulacro e estruturas como “faça conforme o modelo.”

## Referências Bibliográficas

- ALCÂNTARA, A. C. S. **A notícia esportiva em foco: uma análise estrutural e pragmática do gênero.** Dissertação de Mestrado, LAEL – PUC-SP: 2005.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos.** Tese de doutorado. CAC, UFPE, Recife: O autor, 2006.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais.** 2ª Ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso – modos de organização.** São Paulo: Contexto, 2008.
- DELL’ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London: Pinter Publishers, 1994. p. 25-80.
- ERTHAL, J. **Fatores de Risco.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S (Orgs). **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Santa Maria: UFSM, 2010.
- GOMES, M. C. A. Das relações entre gêneros, suporte e formatos: um estudo da conta de energia elétrica da CEMIG-MG. In: CARMO, C. M. do (Org.). **Textos e Práticas de Representação.** Curitiba: Editora Honoris Causa de Curitiba, 2011, v. 1, p. 189-214.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University press, 1989. (parte A).
- HASAN, R. The structure of a text the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University press, 1989. (Parte B).
- HASAN, Ruqaiya. Language and society in a systemic functional perspective. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN C.; WEBSTER, J. J. **Continuing Discourse on Language.** London: Equinox Publishing LTD, 2005. p. 55-78.
- LIMA-LOPES, R. E. de. **Estudos de transitividade em língua portuguesa: o perfil do gênero cartas de vendas.** Dissertação de Mestrado, LAEL – PUC-SP: 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino.** Editora Lucerna: Rio de Janeiro, 2002. p. 19-36.
- MARI, H; SILVEIRA, J. C. Sobre a importância dos gêneros discursivos. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.). **Gêneros e análise do discurso.** Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 59-74.
- MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação - MEC, 1998.
- PEREIRA, R. A; RODRIGUES, R. H. Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da lingüística. In: **Revista Letra Magna.** Ano 5, nº 11, 2009/2. p. 1-18.
- RAMALHO, V. C. V. S. **Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas.** Tese de doutorado. IL/LIP: UNB, 2008.
- REBOUL, O. **Introdução a retórica.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROJO, R; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 07-18.

SILVA, E. C. M. da. Gêneros e ensino de língua portuguesa. Seção de comunicação individual, VI **Congresso da Associação Latino Americana de Lingüística Sistemico-Funcional (ALSFAL)**, realizado entre os dias 6 e 9 de Outubro de 2010 em Fortaleza, Ceará, Brasil.

SILVA, E. C. M. da. **Gêneros e práticas de letramento no ensino fundamental**. Tese de doutorado. IL/LIP: UNB, 2007.

SILVA, E. C. F. **A estruturação genérica e as escolhas léxico-gramaticais das introduções de mestrado na área de Lingüística Aplicada**. Dissertação de Mestrado, LAEL – PUC-SP: 2004.

SIMÕES, A. C. **A configuração de gêneros multimodais: um estudo sobre a relação gênero-suporte nos gêneros discursivos tira cômica, cartum, charge e caricatura**. Viçosa, 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa.

SIMÕES, A. C.; GOMES, M. C. A. **Panorama de estudos lingüísticos sobre o suporte: proposições e debates**. (no prelo). In: GLÁUKS, volume 11, n°1. 2011.

SIMÕES, A. C.; GOMES, M. C. A. **A configuração do suporte incidental mesa de estudo: uma abordagem sistêmico-funcional**. Inédito, 2011.

SOARES, M. Prefácio. In: COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2ªEd. Rev. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 7-9.

TOSI, M. R. **Didática Geral: um olhar para o futuro**. 3ª Ed. Ref. At. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 201-220.

VIAN JR, O. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. Dissertação de mestrado, LAEL – PUC-SP: 1997.

VIAN JR, O. **Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas**. In: *Revistas Linguagem em (Dis)curso*, vol. 9, n° 2, Mai/Set, 2009. Disponível em: < <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0902/07.htm> >. Acesso em: 8 Mar. 2010.

VIAN JR, O; MOREIRA-FERREIRA, M. Caroline. **Gêneros do discurso em transformação: um estudo comparativo da estrutura potencial dos gêneros diário e blog sob a perspectiva sistêmico-funcional**. In: *The Specialist*, vol. 28, n° 2 (117-136) 2007. Disponível em: < [http://www.corpuslg.org/journals/the\\_especialist/issues/28\\_2\\_2007/ARTIGO1\\_VIANJR&MOREIRA-FERREIRA.pdf](http://www.corpuslg.org/journals/the_especialist/issues/28_2_2007/ARTIGO1_VIANJR&MOREIRA-FERREIRA.pdf) >. Acesso em: 8 Mar. 2010.

VIAN JR., O; IKEDA, S. N. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun, 2009. p. 13-32.

Recebido em fevereiro de 2012.

Aceito em maio de 2012.