

A HETEROGENEIDADE GENÉRICA COMO *INPUT* PARA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA¹

Ana Célia Clementino MOURA²

Resumo: O presente estudo objetiva analisar a relevância de uma abordagem de compreensão leitora em língua estrangeira que considere como uma de suas estratégias a habilidade de reconhecer, compreender e interagir com os gêneros do discurso, de modo geral, e com os gêneros híbridos, de modo específico. Esta análise faz uso do arcabouço teórico oferecido por Bakhtin (1953), Genette (2010), Piegay-Grès (2010) e Adam e Heidemann (2011) que convergem para a consideração da heterogeneidade genérica como meio para a aproximação entre os procedimentos que unem um texto ao seu interdiscurso, o que beneficia as atividades de leitura em língua estrangeira.

Palavras-chave: Heterogeneidade genérica. Leitura. Língua estrangeira.

Resumen: *El presente estudio objetiva analizar la pertinencia de un abordaje de comprensión lectora en lengua extranjera que considere como una de sus estrategias la habilidad de reconocer, comprender e interactuar con géneros del discurso, de modo general, y con géneros híbridos, de modo específico. Este análisis toma prestado el marco teórico ofrecido por Bakhtin (1953), Genette (2010), Piegay-Grès (2010) y Adam y Heidemann (2011) que convergen para la consideración de la heterogeneidad genérica como medio de aproximación entre los procedimientos que unen un texto a su interdiscurso, lo que beneficia las actividades de lectura en lengua extranjera.*

Palabras-clave: *Heterogeneidad genérica. Lectura. Lengua extranjera.*

¹ Doutora em Linguística – UFC; Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; e-mail: leticiajoaquina@yahoo.com.br

² Doutora em Educação; Professora da Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará – UFC; e-mail: acmoura27@gmail.com

Introdução

Para Bakhtin (1953/2011), o conhecimento da língua não se constrói tendo como base palavras e frases em sua estrutura isolada e, sim, por meio de enunciações concretas que chegam até nós através da comunicação discursiva que estabelecemos com as pessoas que estão ao nosso redor. Isso significa, segundo o autor, que as formas da língua serão assimiladas nas formas das enunciações que, por sua vez, manifestam-se em formas típicas de enunciados, denominados gêneros do discurso.

Assim, acreditamos que adquirir e/ou aprender uma língua, materna ou estrangeira, também implica na aquisição e na aprendizagem dos gêneros discursivos orais e escritos, já que nos comunicamos por meio da materialização da linguagem em gêneros do discurso. Para Adam e Heidmann (2011, p. 18), “as línguas e os gêneros são indissociáveis na manifestação textual e discursiva da linguagem”.

Outra questão importante relacionada à perspectiva bakhtiniana diz respeito às condições e às finalidades particulares inerentes às diferentes esferas das atividades humanas que se expressam por meio de três importantes elementos, a saber: o conteúdo temático, relacionado aos assuntos oriundos das atividades humanas; o estilo verbal, que diz respeito às escolhas em nível lexical, fraseológico e gramatical; e finalmente o componente que mais nos interessa para o presente estudo, a construção composicional que corresponde, *grosso modo*, aos aspectos estruturais.

Uma das maiores contribuições bakhtinianas é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem, já que para o filósofo russo toda linguagem é dialógica, o que significa dizer que todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor. Tal premissa incide na ideia de que o gênero textual-discursivo é um enunciado responsivo o que vai ao encontro da ideia de que a linguagem é uma atividade interativa, e não pode ser vista simplesmente como forma ou sistema.

Faz-se necessário observar que as mudanças estruturais sofridas nos textos, decorrentes das transformações sociais, podem ser definidoras da construção de novos sentidos para o conteúdo temático, o que também acarretará mudanças na adoção de um determinado estilo verbal que pode confundir o leitor, acostumado a um padrão de texto que, na verdade, está em constante mudança.

Swales (1990) afirma que atualmente o termo gênero costuma ser usado como referência a uma categoria distintiva de discurso, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Já Freedman e Medway (1994) acreditam que o termo “gênero” adquiriu um sentido novo que serve de ponte entre o reconhecimento das regularidades das categorias de discursos e a compreensão sociocultural proveniente da língua em uso.

É importante esclarecer que para Swales (1990) os gêneros se caracterizam como eventos comunicativos que possuem um conjunto de propósitos comunicativos e que estes têm um padrão de similaridade no que diz respeito à estrutura, ao estilo e à audiência pretendida que será reconhecido como prototípico ou não pelos membros de uma comunidade de discurso.

Marcuschi (2002) argumenta que Swales, embora estabeleça uma série de parâmetros em relação aos gêneros, desconsidera um parâmetro de grande importância, seu caráter sócio-interativo, o que faz com que o conceito de gênero defendido por este autor assumira uma visão de estaticidade.

Miller (1994), por outro lado, considera o gênero como uma ação social. Esta representante da escola americana sai em defesa de que uma definição útil de gênero não pode considerar como centrais os aspectos relacionados à substância e nem os aspectos relacionados às formas do discurso e, sim, à ação, ou seja, como este é usado e como atua.

Desta feita, segundo a autora, os gêneros se constituem como recorrentes a partir das ações e das situações e eles se consolidam a partir de convenções sociais recorrentes. É válido dizer que para a autora o que é recorrente não são os aspectos relacionados à individualidade, tendo em vista que estes são únicos e não admitiriam repetição, mas os fenômenos entendidos como intersubjetivos e sociais. Partindo desta concepção retórica, a autora afirma que o gênero é concernente a cada sociedade e cultura.

Como representante da escola sistêmico-funcional, é relevante citarmos o trabalho de Hasan (1989), que discute a relação entre estrutura textual e contexto, considerando as categorias de campo, que confere ao texto uma função ideacional, ligada à manutenção dos sistemas de crenças institucionalizados, a categoria relações, ligada a aspectos como autoria e audiência, função interpessoal do texto, e a categoria modo que faz referência aos canais retóricos, na função propriamente textual. Essas três categorias formam a configuração contextual. Portanto, nesta perspectiva, a identidade do gênero não é proveniente

exclusivamente de sua forma, mas, também, de sua configuração contextual, o que remete a uma situação específica, a uma estrutura específica e a uma significação específica.

Bronckart (2002) assume uma perspectiva histórico-social e converge com as ideias bakhtinianas. No entanto, reconhece uma considerável margem de liberdade do agente produtor. Para o autor, então, um determinado texto possivelmente apresentará dimensões singulares provenientes das opções assumidas pelo agente ou ainda das adaptações de um modelo mais geral a uma situação de interação específica, assim como do estilo assumido pelo usuário diante do processo interativo.

Entre os teóricos brasileiros, Araújo (2000) considera que os gêneros textuais devem ser percebidos como dinâmicos, portanto, mutáveis, já que respondem a contextos sociais. Para a autora, tanto o propósito comunicativo, como o contexto social são traços definidores do gênero. Contudo, para ela é importante também considerar ‘tipificações’ ou ‘convenções textuais’ responsáveis pelas regularidades de estrutura.

Não podemos deixar de mencionar Marcuschi (2002), pois este autor indica que o gênero é resultante do trabalho coletivo, já que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Assim sendo, um dos aspectos mais importantes é considerá-los como entidades sociodiscursivas e formas de ação. Para ele, os gêneros são maleáveis, dinâmicos e plásticos. Tal plasticidade é evidenciada pelo predomínio da função sobre a forma.

Convencidos da importância dos gêneros textual-discursivos para o trabalho com o texto em sala de aula, seja em língua materna ou em língua estrangeira, tendo em vista que todas as sociedades, guardada alguma especificidade cultural, fazem uso praticamente dos mesmos gêneros, em menor ou maior medida, perguntamo-nos: como uma nova abordagem para o ensino da leitura em língua espanhola em cursos livres, tendo como ferramenta os gêneros textuais contribui para a competência leitora e para ativação de estratégias de leitura?

Acreditamos que uma das respostas esteja na consideração da hibridização como possível viés de abordagem dos gêneros textuais nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Neste primeiro momento, entendemos por hibridização o fenômeno textual-discursivo advindo das práticas sociais em que um gênero A adota o formato de um gênero B, no entanto, sem modificar o seu propósito comunicativo inicial.

Para estudar os mecanismos responsáveis pela identificação e compreensão de gêneros textual-discursivos, optamos pelo viés da Linguística Textual de base sociocognitivista, já que

este paradigma contempla os estudos sobre a intertextualidade, relevante para o nosso trabalho.

A transformação de gêneros textual-discursivos

Segundo Adam e Heidemann (2011), os gêneros textual-discursivos, assim como as línguas, experimentam momentos de tensão entre dois elementos que ao mesmo tempo se complementam e se contradizem: a repetição e a variação. A textualidade estaria relacionada a uma força de natureza centrípeta, garantidora da unidade e singularidade de dado texto; já a transtextualidade se relacionaria com as forças de natureza centrífuga, que permitiriam a abertura de qualquer texto para muitos outros textos.

O conceito de textualidade linguística foi definido por Maria Helena Mira Mateus *et alii* (1983/2013, p. 134) como “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser um texto (discurso)”. Isso significa dizer que o referido conceito relaciona-se às leis que caracterizam um texto como tal, considerando o conhecimento racional com respeito às condições de produção do texto. A textualidade, pois, contempla, do ponto de vista teórico, a natureza e o significado do texto.

Já o conceito de transtextualidade, que foi definido por Genette (2010), designado também pelo autor como transcendência textual, leva em conta todo tipo de relação, seja explícita ou implícita, entre os textos. Faz menção à capacidade inerente de alguns textos de albergar outros textos, passando por um processo de transformação.

O autor em seus estudos descreve algumas relações transtextuais, apresentadas em ordem crescente de abstração, implicação e globalidade. Acreditamos ser importante descrever, sucintamente, essas relações, haja vista terem ligação com os processos de transformação pelos quais passam alguns textos.

Antes disso, é pertinente lembrar que Genette (2010) desenvolveu essas relações tendo como referência o universo literário. No entanto, pesquisadores como Cavalcante (2012) afirmam que as categorias discutidas em Genette (2010) são perfeitamente aplicáveis ao universo não literário. Por essa razão, descrevê-las é de suma importância para se pensar na configuração atual dos processos de transformação dos gêneros. Por enquanto, chamamos de transformação o processo pelo qual os gêneros, pela razão que seja, apresentam alteração de

formato ou estilo original. Mais adiante, veremos outras denominações mais apropriadas para os diferentes tipos de transformação em função da constituição, da composição e da função.

A primeira relação transtextual a que Genette (2010) faz menção é a **intertextualidade**, termo criado por Júlia Kristeva, que se refere à relação de copresença, ou presença simultânea, de dois textos ou vários, comumente, com a presença efetiva de um texto dentro de outro texto. O autor menciona três tipos: (a) **Citação** – explícita e mais literal, (b) **Plágio** – menos explícito e menos canônico, empréstimo não declarado, mas literal e (c) **Alusão** – menos explícita e menos literal, relaciona-se ao enunciado cuja compreensão supõe a percepção de uma relação entre ele e outro. O fruto dessa relação é o intertexto, relação entre um texto e outro que o precedeu ou o sucedeu.

A segunda relação transtextual é denominada de **paratextualidade**, que se refere à relação entre o texto e os seus demais elementos constitutivos como: título, subtítulo, prefácio, rodapé, ilustrações etc. O fruto dessa relação é o paratexto, quer dizer, os elementos de mediação entre os textos e o leitor, a fronteira entre o texto impresso e a leitura e interpretação do próprio texto.

A terceira relação é de **metatextualidade**, relaciona-se, pois, ao comentário que liga um texto a outro texto de que fala. É uma relação de crítica. O fruto deste tipo de relação transtextual é o metatexto que serve para criticar ou analisar criticamente outro texto.

A quarta relação transtextual é a de **arquitextualidade**, que se relaciona às propriedades que permitem catalogar o universo dos textos, quer dizer, refere-se à relação entre um texto e sua categoria de gênero. O fruto desta relação é o arquitexto, o gênero é um aspecto deste, à medida que pode determinar as expectativas do leitor.

A quinta e última relação descrita por Genette (2010) é aquela que ele toma por base seus estudos, a **hipertextualidade**, relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto), do qual este emerge de forma a não ser um comentário. Neste tipo de relação, um texto é sempre absorvido e apagado com premeditação por outro. O fruto deste tipo de relação é o hipertexto, resultado de uma transformação premeditada de um texto pré-existente. O autor cita a paródia como exemplo desta relação.

Genette (2010) afirma que a derivação de um texto a partir de outro texto anterior pode se dar por transformação simples ou por transformação indireta (imitação). Considera os aspectos formais e temáticos para a construção de um hipertexto.

Para o autor, a *transformação* relaciona-se ao procedimento através do qual um texto, sobretudo literário, modifica aspectos como estilo ou o próprio gênero, sem que haja alteração de sentido do texto original. Em contrapartida, a *imitação* não se relaciona à transposição de uma história a tempo e espaço diferentes ou à modificação de um estilo ou mesmo gênero, mas ao estabelecimento de um modelo com características estruturais e genéricas comuns que serviria de molde para a criação de inúmeros hipertextos, embora nem sempre seja o estilo do gênero imitado.

Depois desta sucinta apresentação dos aspectos mais gerais da teoria de Genette (2010) no que se refere à transtextualidade, é importante apresentar o refinamento do quadro teórico de Genette (2010) por Piègay-Gros (2010), que desloca a perspectiva da transtextualidade para a intertextualidade. Apesar de a autora desvirtuar um pouco a proposta de Genette, acreditamos que valha a pena citá-la de modo a entender melhor o entendimento das transformações textuais.

Ao fazer tal redimensionamento, Piègay-Gros (2010) distingue para a intertextualidade dois tipos de relação: a primeira por copresença que, se relaciona à intertextualidade genettiana e a segunda por derivação, que se relaciona à hipertextualidade. O que podemos perceber é a existência de um alargamento do conceito de intertextualidade aos casos de hipertextualidade. Além disso, segundo Nobre (2013), a autora faz diferenciações para os casos de copresença no que concerne o critério de implicitude e explicitude, bem como opta por incluir a referência como intertextual por copresença. No entanto, o autor critica a redução dos gêneros hipertextuais apresentados por Genette (2010).

Cavalcante (2012) propõe o seguinte quadro no intuito de resumir os ajustes feitos por Piègay-Gros (2010) no que concerne às relações intertextuais.

Figura 1: Resumo sobre as relações intertextuais propostas por Piègay-Gros (2010)



Fonte: Cavalcante (2012, p. 146)

A partir do quadro apresentado, deter-nos-emos mais nas relações de derivação, relação hipertextual para Genette (2010), pois estas transformações estão no cerne da nossa proposta de trabalhar com textos híbridos. Para o autor, na paródia se dá uma transformação do texto original; já no pastiche, ocorre imitação de elementos mais amplos, como estilo ou estrutura textual/genérica.

Neste primeiro momento, parece acertado associar a hibridização à imitação de Genette (2010), tendo em vista que o produtor faz uso de um modelo genérico a partir do qual é possível proceder à produção de um número ilimitado de textos.

No exemplo a seguir, verificamos que, a partir do modelo genérico enquete se produziu um texto publicitário, quer dizer, observamos que a enquete serve unicamente como moldura, tendo em vista que o propósito comunicativo não parece ser o de verificar a opinião de um grupo de pessoas e, sim, promover um produto cosmético que promete cuidar de seu público-alvo, porém valorizando os traços característicos de seus usuários, ainda que estes não estejam de acordo com os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, garantindo, portanto, a manutenção da personalidade, o que, de fato, faria com que alguém fosse interessante. Isso pode ser comprovado com a fotografia de uma mulher com um nariz fora dos padrões estéticos indicadores de feminilidade, quer dizer, nariz pequeno e arrebitado. Ao contrário a mulher tem um nariz grande, o que no imaginário popular costuma ser associado a pessoas com personalidade, o que nem sempre é enxergado como elogio.

Figura 2: Propaganda Dove



Fonte: Disponível em http://multimedia.uoc.edu/~grf/index.php/Dove_-_campa%C3%B1a_por_la_belleza_real_-_id_gr%C3%A1fica, acessado dia 10 de maio de 2014.

A partir desta breve apresentação das origens da discussão de transformação textual dentro da Linguística de Texto, verificamos que em termos transtextuais, de heterogeneidade textual, a intertextualidade se apresenta como um importante elemento para pensarmos na criação de uma nova abordagem de ensino da leitura, já que, ao referir-se a um texto anterior no que diz respeito a motivos, temas, estilo etc., criam-se novos efeitos de sentido que podem também ser manifestos por meio de um diálogo intergenérico, objeto do nosso estudo.

Um dos elementos de variação mais significativos é a hibridização. Por essa razão, julgamos ser problemático não considerá-la em sala de aula. A questão não se reduz a classificar os gêneros resultantes de transformações ou hibridizações, e sim, a observar as potencialidades genéricas e seus efeitos para melhorar a qualidade de leitura.

Analisar uma participação em vez de se limitar a um pertencimento classificatório permite entrar na complexidade dos fatos de discurso. À exceção de gêneros socialmente bastante constrictivos, a maior parte dos textos não se conforma a um só gênero e opera em um trabalho de transformação de um gênero a partir de vários gêneros (mais ou menos próximos). Considerar essa heterogeneidade genérica é, para nós, o único meio de aproximar a complexidade do procedimento que liga um texto ao interdiscurso de uma formação social dada. (ADAM e HEIDEMANN 2011, p. 21)

Acreditamos ser oportuno levar para a sala de aula de língua espanhola, por meio das atividades de leitura coletiva, a máxima de que os gêneros são, sim, categorias dinâmicas em variação assim como a língua, e, para que os aprendizes possam atuar em práticas discursivas diversas devem entrar em contato com a presença de um gênero dentro de outro gênero.

A ideia é ampliar o leque de interação dos alunos com o texto, já que, segundo nossa experiência docente, parece que, no que tange às atividades de compreensão leitora, boa parte dos materiais destinados ao ensino do espanhol como língua estrangeira, assim como materiais de língua materna, desconsidera a questão da variação genérica ou da copresença e derivação de gêneros textuais.

Os gêneros textual-discursivos híbridos como *input* para o desenvolvimento da prática social da leitura

Antes de nos atermos às discussões em torno da variação genérica, optamos por, inicialmente, com base em Maingueneau (2004), tratar de modo geral das competências necessárias para compreender os gêneros textual-discursivos.

Segundo o autor, um dos componentes da competência comunicativa é a competência genérica relacionada ao domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso, quer dizer, à capacidade de produção e interpretação de enunciados, observando as mais variadas situações comunicativas. Além disso, não podemos nos esquecer da competência linguística (conhecimento da língua) e da competência enciclopédica (conhecimento sobre o mundo).

Maingueneau (2004) considera a competência comunicativa responsável pelo comportamento adequado na produção e recepção dos múltiplos gêneros do discurso, ou seja, pensa que a competência genérica é constitutiva da nossa habilidade de comunicação em qualquer língua, corroborando a ideia de Bakhtin (1953/2011) de que nos comunicamos não por palavras e frases isoladas e, sim, por meio dos gêneros do discurso.

As competências linguísticas, enciclopédicas e genéricas interagem entre si de modo a produzir uma interpretação por meio da ativação de diferentes estratégias. Se uma delas falha, por exemplo, a competência linguística, já que estamos tratando de uma língua estrangeira, a competência genérica pode ser acionada para a construção do sentido, pois, pelas leis do discurso, podemos identificar, mesmo sem saber nomeá-los, uma grande quantidade de gêneros.

Tomemos o exemplo do texto em alemão representado pela figura 3. Apesar de não saber a língua alemã, é muito provável que indivíduos brasileiros sejam capazes de identificar o conteúdo do texto, o propósito comunicativo, a quem se dirige e o suporte que o veicula, pois este tipo de conhecimento não requer uma aprendizagem explícita, já que o fato de estarmos constantemente em contato com os variados gêneros do discurso nos permite adquirir a competência genérica, conforme Maingueneau (2004), por impregnação.

Figura 3: Anúncio em alemão do iPhone 4



Fonte: disponível em http://secretagencyblog.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html, acessado em 20 de janeiro de 2014.

Tabela 1: Anúncio do iPhone 4 em alemão com tradução da autora em português.

Wirklich frische Technik bekommen Sie nur bei uns.	Tecnologia realmente inovadora você só encontra conosco.
iPhone 4	iPhone 4
Jetzt exklusiv bei der Telekom.	Agora exclusivamente na Telekom.
Erleben, was verbindet.	A vida é para compartilhar.

Fonte: Elaborada pela autora

Como exemplo de que as três competências interagem e uma pode auxiliar mais ativamente na falta de outra, temos o texto da figura 3, que está escrito em alemão. Apesar de não ter uma competência linguística desenvolvida em alemão, um leitor brasileiro acostumado com o contato com revistas, pode identificar que o suporte no qual o texto aparece é uma revista. Pela logomarca da maçã mordida, sabe que o texto trata de um produto da marca *Apple* e que se trata mais especificamente do aparelho de telefone iPhone 4. Ora, se estamos diante de um produto, pensamos na relação de comprador e vendedor, um dos gêneros textual-discursivos que se destinam ao propósito de vender produtos é a propaganda, e se o texto aparece em uma revista, pode-se facilmente confirmar esta hipótese. Dessa forma, só ativando sua competência genérica e enciclopédica, sem ter domínio da língua em que se veicula o

texto um usuário de língua portuguesa, consegue-se entender um texto como este, ainda que não seja em sua totalidade, em uma língua diferente da sua.

Geralmente acabamos conseguindo lidar com enunciados em determinadas línguas estrangeiras, ainda que não compreendamos o sentido da maior parte de suas palavras e frases, se pudermos dispor de um mínimo de informação acerca do gênero discursivo em que se incluem tais enunciados. A competência exclusivamente linguística não é, portanto, suficiente para interpretar um enunciado: a competência genérica e a competência enciclopédica desempenham um papel essencial. (MAINGUENEAU, 2004, p. 45)

No entanto, nem todas as pessoas disporão do mesmo nível de competência genérica, já que percebemos que grande parte dos indivíduos consegue produzir e entender uma conversa telefônica ou um bilhete, mas nem todos os indivíduos serão capazes de produzir e receber satisfatoriamente um ensaio acadêmico. Nisso estão envolvidas questões de ordem social, de acesso aos bens de consumo e de letramento.

Dessa forma, a sala de aula se torna um lugar oportuno para o desenvolvimento sistemático não só da competência linguística, mas também da competência enciclopédica e da competência genérica.

Grande parte dos gêneros textual-discursivos produzidos nas diferentes comunidades nacionais e internacionais passa por uma série de transformações a fim de se tornarem mais atrativos ao seu público. Acreditamos ser extremamente relevante estudar, em trabalhos futuros, quais os efeitos dessas escolhas textuais e discursivas para a compreensão dos leitores. Por ser professora de língua espanhola, para nós é oportuno analisar a interação entre leitor-texto-professor na construção do sentido de gêneros textual-discursivos pelo viés da hibridização.

No entanto, para dar início a tal discussão, é relevante considerarmos os conceitos de texto/discurso e de sociocognição postulados atualmente pela Linguística de Texto, bem como o diálogo entre esta e outras abordagens do texto e do discurso (CAVALCANTE, PINHEIRO, LINS e LIMA, 2010).

A ponte responsável pelo diálogo entre as abordagens de texto e as abordagens do discurso é a enunciação, já que desta se originam os textos e as relações dialógicas entre os interlocutores e o próprio texto nas quais são mobilizados os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

Conforme os estudos de Koch e Elias (2006) e os de Heineman e Viehweger (*apud* KOCH, 2009), o processamento textual ocorre de forma adequada e satisfatória se consideramos a influência de três grandes sistemas de conhecimento: **o linguístico**, responsável pela compreensão da organização do material linguístico na superfície do texto; **o enciclopédico**, encarregado do conhecimento geral sobre o mundo, alusivo a experiências pessoais; e **o interacional**, que pode ser de natureza ilocucional - permite o reconhecimento dos objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto; de natureza comunicacional - responsável pela quantidade de informação, seleção da variante linguística e da adequação do gênero à situação comunicativa; de natureza metacomunicativa - encarregado de assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação do parceiro; e de natureza superestrutural - permite a identificação de textos como exemplares relacionados aos eventos da vida social.

O domínio dos três blocos de conhecimento mencionados pelas autoras é de fundamental importância para a construção do sentido do texto, e o fio condutor da referida construção está na formulação de estratégias de leitura.

Tendo como base as pesquisas de Koch (2009), podemos perceber que a noção de texto passou por uma série de mudanças de acordo com as diferentes concepções de estudo, desde a base gramatical (texto como frases complexas), a concepção semiótica (texto como signo complexo), a concepção semântica (texto como alargamento temático focado nas macroestruturas), a concepção pragmática (texto como ato de fala complexo), a concepção discursiva (texto como produto terminado de uma ação discursiva), a concepção comunicativa (texto como mecanismo específico de concretização da comunicação verbal), a concepção cognitivista (texto como processo que movimenta operações e processos cognitivos) e finalmente a concepção sociocognitivo-interacional (texto como ambiente de interação entre os atores sociais e de construção interativa de sentidos).

Dessa forma, é possível perceber que atualmente a Linguística de Texto centra seu objeto de estudo no texto como processo, considerando-o uma entidade que opera de forma sociocognitivo-interacional para a construção dos sentidos. Para Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010), as pressuposições de face sociocognitivo-interacional impulsionaram a reflexão de que nenhum texto é totalmente explícito e que, para que os interlocutores cheguem à compreensão, é necessário que ativem múltiplos conhecimentos compartilhados.

Considerações finais

Ao longo do estudo, podemos verificar que há, sim, a preocupação em se discutir a temática da heterogeneidade de gêneros textual-discursivos. Contudo, acreditamos também que haja a necessidade de trabalhos na área que tratem não somente da hibridização como fenômeno textual e discursivo, mas que considerem os efeitos da hibridização para a competência leitora, considerando a ativação de estratégias de leitura para a construção dos sentidos do texto.

Como se pôde perceber, há muitos estudos sobre o fenômeno da hibridização em português como língua materna (P/LM), como os desenvolvidos por Koch e Elias (2006), Lara (2007), Marcuschi (2008) e Matozzo (2008), entre outros, que estão atentos aos processos de transmutação ou transgressão sofridos por alguns gêneros textual-discursivos. Contudo, como não encontrávamos estudos sobre a recepção ou produção de gêneros híbridos em língua estrangeira, realizamos um estudo, Souza (2014) que nos permitiu discutir esta temática e coletar dados que trouxessem luz a essa questão tão importante, que é o contato com gêneros híbridos.

Concordamos com López Alonso (2001) que há diferentes elementos que entram em ação durante a leitura em língua estrangeira de gêneros convencionais, tais como os saberes linguísticos, os conhecimentos culturais, as relações que se estabelecem entre a língua materna e a língua estrangeira, bem como os interesses dos aprendizes.

É muito provável que, além dos fatores linguísticos, dos conhecimentos culturais e dos interesses dos aprendizes, sejam relevantes os conhecimentos metatextuais e metagenéricos para que o leitor chegue a uma adequada interpretação. Outra questão pertinente diz respeito aos tipos de ajuda que o professor oferecerá aos alunos para que estes enfrentem a leitura de um gênero híbrido. Isso certamente demandará um maior esforço cognitivo, já que os leitores deverão estabelecer relações não somente entre línguas, mas também entre estruturas textuais e propósitos comunicativos distintos que estarão em coexistência.

Pelo que ponderamos até então, percebe-se que há de se avançar no sentido de tentar desvendar o enigma sobre o impacto da hibridização dos gêneros textual-discursivos na competência leitora em língua estrangeira, assim como a formulação de estratégias para aprendizagem da leitura.

Finalizada a reflexão sobre a trajetória teórica adotada como alicerce do nosso estudo no que diz respeito à teoria de aquisição e aprendizagem utilizada, à concepção de leitura em língua estrangeira defendida e à teoria de gêneros híbridos, sinalizamos a importância de uma discussão prática para tratar da questão da heterogeneidade genérica nas aulas de língua estrangeira.

Referências

ADAM, Jean-Michel, HEIDEMANN, Ute. **O texto literário: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAUJO, Antonia D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice B. M.; TOMITCH, Leda M. B. (Orgs). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 185-200.

BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Limitações e liberdades textuais**. Trad.: Irenise A. B. dos Santos. Recife: 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, PINHEIRO, Clemilton Lopes, LINS, Maria da Penha Pereira, LIMA, Geralda. Dimensões textuais na perspectiva sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225- 261

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte : Edições Viva Voz, 2010

HASAN, Ruqaiya. The structure of a text. In: HALLIDAY, M. A. K.; —. **Language, context, and text: aspects in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989, p.52-69.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MAINGUENAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Diversidade dos gêneros do discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Orgs). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p.43-58.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATEUS, M.H. M. et al. – **Gramática da Língua Portuguesa** (5. ed., revista e aumentada), Lisboa (Editorial Caminho – Coleção Universitária / Série LINGUÍSTICA), 2003 (1127 p.)

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.

NOBRE, K. C. **Critérios classificatórios para processos intertextuais**. 2013. 127 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. Introduction à l'intertextualité. Paris: Dunod, 1996. /tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe. In **Intersecções- Revista de Estudos de Práticas Discursivas e Textuais**, Ano 3, Número 1, 2010

SOUZA, L.J.C.R.S. **A funcionalidade dos gêneros textuais híbridos para o tratamento da leitura em língua espanhola**. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.