

O ENSINO DE TIPOLOGIA TEXTUAL EM MANUAIS DIDÁTICOS DE 2º GRAU¹ PARA A LÍNGUA PORTUGUESA

ADAIR BONINI
(UFSC)

RESUMO

The present article tries to study the matter of teaching/learning of textual typology in the secondary level based on Swales's works about genre and Adam's works about textual sequence. The point of departure is the secondary school textbook level of communication and expression in the Portuguese language. Eight series of such books published by four publishing companies are analyzed with the purpose of discovering: the role of textual typology in the teaching of reading and writing, how the teaching of typology occurs and what the possible consequences inherent to this way of teaching are.

1. INTRODUÇÃO

O advento da análise lingüística transfrástica nos anos 60, dando origem à lingüística textual, impulsionou a discussão em torno dos tipos de texto. Após trabalhos precursores inovadores como os de Werlich (apud Bernardez, 1982) e os de van Dijk (1978, 1990), a análise de gênero surgiu no final da década de 80 como um dos campos mais férteis da pesquisa lingüística.

Duas correntes, na atualidade, conduzem as pesquisas: a corrente francesa de Adam (1987, 1992), e a americana de Swales (1990, 1992). Os trabalhos decorrentes destas duas abordagens lançaram novas luzes sobre o tema e já mostram resultados fundamentais.

A clareza sobre o assunto possibilita hoje ao estudioso da linguagem uma forte reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua(s), a exemplo do trabalho de Meurer (1997). Dentro desta reflexão, cabe um espaço especial ao ensino de tipologia no ensino médio.

A escola, na verdade, trabalha ainda hoje, com poucas adaptações, com a descrição de gêneros textuais feita por Aristóteles. A didática consiste, assim,

¹ Agradeço à Profs. Drs. Eclair Gorski, Leonor Scliar-Cabral, Terezinha Kunn Junkes e Paulino Vandressen pela leitura e sugestões.

principalmente, na aplicação de três esquemas textuais básicos às atividades de leitura e redação. Estes três tipos são a narração, a dissertação e a descrição que, a partir de agora, para efeitos de exposição deste artigo, passo a denominar *tipologia de base*, parte da *tipologia clássica* (TC) que envolve também a *tipologia do texto literário*.

Esta tipologia clássica tem apresentado muitos problemas, mas principalmente o de não dar conta da gama de textos presentes na sociedade, levando o aluno a um exercício de linguagem bastante massante, uma vez que distante da sua prática lingüística e, neste sentido, bastante artificial.

A iniciativa de analisar o modo como o livro didático aborda este tema deve-se, assim, a duas razões: 1) esta constatação, até certo ponto intuitiva, de que o ensino de tipologia textual não tem sido inovado na escola de 2º grau; e 2) a constatação de que o assunto, tendo sido pouco discutido até o momento, merece uma atenção especial principalmente em face do grande número de trabalhos acadêmicos que têm descrito e discutido gêneros textuais.

A análise objetivou, já que despreziosa e se atendo a um pequeno número de obras, apenas detectar algumas características da exposição do assunto no livro didático. Para atingir este objetivo, procurei me ater a três questões: 1) como o livro didático trata o ensino de tipologia textual?; 2) quais os problemas de aplicação da TC? 3) como lida com estes problemas?

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

O suporte teórico dessa pesquisa são principalmente os trabalhos de Adam e Swales, mas passando por outros, no intuito de se levantar o essencial de toda a discussão. Três conceitos destas abordagens, a meu ver, são fundamentais numa reflexão sobre o ensino de tipologia textual: o de seqüência textual de Adam e os de organização retórica do texto e de comunidade discursiva de Swales.

Adam, inspirado na idéia de base de texto de Werlich, aproveita os postulados de van Dijk (1978, 1990), de que o texto é uma organização de proposições psicológicas, e de Bakhtin (1992), de que os gêneros são um conjunto de enunciados relativamente estáveis, para construir seu conceito de seqüência.

Para ele as proposições como unidade de processamento textual, no uso da língua, tendem, sócio-historicamente, a se agrupar, assumindo um rótulo característico. Constituiriam, assim, uma seqüência característica de proposições que serviria para compor os gêneros do discurso, formas textuais de uso concreto na sociedade. Nas palavras do autor:

“a noção de seqüência pode ser definida como uma estrutura, ou seja, como:

- uma rede relacional hierárquica: grandeza decomponível em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte” (1990, p. 28).

Werlich havia proposto a descrição, a narração, a síntese, a análise, a argumentação e a instrução como base de texto, a partir de onde se começaria a construção de um texto. Adam propõe como seqüências textuais: a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo. Como o primeiro, vê estas conformações características como a base da estruturação de um texto. Não as pensa, contudo, como tipos estanques, mas como elementos da heterogeneidade textual, que se juntam para formar, de modos diversos, uma infinidade de gêneros do discurso.

Cita, por exemplo, um fragmento de um discurso de Giscard d'Estaing (v. fig. 1) que apresenta uma seqüência explicativa (parte cinza) com um seqüência narrativa encaixada (parte em branco). Estas seqüências apresentam, segundo Adam, uma estrutura básica. A primeira é composta principalmente pelo levantamento de uma questão (por quê?) e uma justificativa à questão. A seqüência narrativa tem como partes componentes principais a situação, a complicação e a resolução. A narrativa está encaixada na explicação justamente na resposta à questão (por quê?). Como gênero do discurso, o texto exemplificado é um discurso público, mas como agrupamento de proposições é a junção maior de duas seqüências, a explicativa e narrativa.

Este trabalho de Adam é importante em termos didáticos, pois põe em xeque a TC centrada em três tipos absolutos: a narração, a descrição e a dissertação. Não dá conta, contudo, de certos aspectos da caracterização dos textos como a organização retórica e a inserção social.

Nestes termos, embora de uma vertente teórica bastante distinta, o trabalho de Swales complementa o de Adam com relação a estes itens. Na verdade, ao retomar as teorizações de van Dijk, Adam não levou em consideração as macrocategorias que são partes características do texto. Swales, não por um viés cognitivista, mas sócio-pragmático, descreve o texto, denominando-o gênero, como um enunciado composto de partes características, os movimentos, e que só pode existir em função do propósito comunicativo que preenche dentro de determinada comunidade discursiva.

A comunidade discursiva, assim, é a razão de existência de determinado gênero que funciona, por sua vez, como um elo de ligação entre os seus participantes. Swales (1992) descreve a comunidade discursiva como um agrupamento de indivíduos que apresenta: 1) um conjunto de objetivos detectáveis; 2) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3) um conjunto de propósitos que move os mecanismos participatórios; 4) uma utilização seletiva e evoluinte desses mecanismos; 5) um léxico específico em desenvolvimento; e 6) uma estrutura hierárquica explícita ou implícita que controla o processo de entrada na comunidade e a ascensão dentro dela.

“[...] Minhas caras francesas e meus caros franceses, eu lhes falei de uma boa escolha para a França. Eu o disse, e vocês viram, com uma certa gravidade. É preciso que eu lhes diga porque, e eu lhes contarei, para isso, uma lembrança de infância.

Quando eu tinha treze anos, assisti em Auvergne o fracasso da armada francesa. Para os rapazes da minha idade, a frente da guerra, a armada francesa era algo impressionante e poderoso. E nós a vimos chegar aos restos. Na pequena estrada, perto da vila onde eu iria votar em março como simples cidadão, nós interrogamos os soldados para tentar compreender: “O que teria acontecido?”

A resposta que obtínhamos era sempre a mesma: “Nós fomos enganados, alguém nos enganou.”

Eu compreendo mais ainda, após quarenta anos, esta resposta e me tenho dito que, se eu experimentasse um dia de responsabilidade, não permitiria jamais que os franceses pudessem dizer: “Alguém nos enganou.”

É por isso que eu lhes falo com franqueza. As conseqüências de sua escolha, para você mesmo e para a França, cada uma e cada um de vocês pode conhecer [...]”

Fig. 1: Seqüências que compõem o discurso de Giscard d'Estaing publicado em *Le Monde* de 29 e 30 de janeiro de 1978² (explicativa em cinza e narrativa em branco).

O autor estuda gêneros da comunidade acadêmica e desenvolveu o modelo CARS (*create a research space* - criando um espaço de pesquisa) a partir da introdução de artigos de pesquisa (v. figura 2). Este modelo tem sido aplicado a outros gêneros desta comunidade discursiva, como os resumos de artigos de pesquisa (Santos, 1990; Motta-Roth e Hedges, 1997).

Esta descrição da organização retórica tem o mérito de indissociar a linguagem e seu contexto social, ao contrário da TC que apresenta o texto como uma estrutura abstrata. Além disso, mostra que a organização retórica é um aspecto da caracterização do texto diferente da seqüência, uma vez que apresenta uma relação com o seu conteúdo temático característico e não com suas estratégias retóricas subjacentes (narrar, argumentar, etc.).

MOVIMENTO 1 ESTABELEECER O TERRITÓRIO

- Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa e/ou
- Passo 2 - Fazer generalizações e/ou
- Passo 3 - Revisar a literatura

MOVIMENTO 2 ESTABELEECER O NICHU

- Passo 1A - Contra-argumentar ou
- Passo 1B - Indicar lacunas no conhecimento ou
- Passo 1C - Provocar questionamento ou
- Passo 1D - Continuar a tradição

² Trad. do autor.

MOVIMENTO 3 OCUPAR O NICHOS

Passo 1A - Delinear os objetivos

ou

Passo 1B - Apresentar a pesquisa

Passo 2 - Apresentar os principais resultados

Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo

Fig. 2: Modelo de introdução de artigos científicos em inglês (Swales, p. 141).

Meurer (1997) também aponta a relação seqüência/gênero, muito embora, com base em outros autores, substitua o termo seqüência por modalidade retórica (ou discursiva). A relação entre estes processos textuais ainda não está suficientemente discutida, mas já propicia uma síntese, qual seja: levando-se em conta seqüência e gênero, um texto se mostra como sendo de determinado gênero, com uma organização retórica característica, surgida dentro de determinada comunidade discursiva. Por seu estatuto dentro dessa comunidade, privilegiará determinados tipos de seqüência (ou de modalidades retóricas).

3. ANÁLISE DOS MANUAIS DIDÁTICOS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO DO 2º GRAU

3.1. O *corpus*

O *corpus* consistiu-se de 8 coleções de manuais didáticos de comunicação e expressão do 2º grau publicados por quatro editoras.

A princípio, o critério de escolha dos livros a serem analisados era o de serem os mais adotados nas escolas. Não há, entretanto, nenhuma estatística deste tipo em qualquer das instâncias governamentais: nacional, estadual e municipal. O critério dos mais vendidos, pensado a seguir, não pode ser aplicado, devido à dificuldade de se fazer este levantamento.

Nestes termos, optei por uma amostragem aleatória, tomando as publicações de quatro editoras disponíveis no município em que resido, Florianópolis.

3.2. O método de análise

A análise partiu da comparação entre a estrutura expositiva do manual didático e os conteúdos da discussão recente em tipologia textual (seqüência, gênero e comunidade discursiva).

O aspecto central enfocado foi o ensino de tipologia textual em leitura e em escrita (considerando também a literatura). Ative-me a três categorias dentro da arquitetura do trabalho didático do livro: a exposição dos conteúdos, os exemplos oferecidos e os exercícios propostos.

3.3. Discussão dos resultados

3.3.1. Da exposição do conteúdo

A exposição do assunto, no livro didático, geralmente está centrada em duas tipologias: a *tipologia de base* (com os tipos narração, descrição e dissertação) e a *tipologia do texto literário* (v. quadro 1). Dentro do panorama das discussões recentes em tipologia, a primeira seria tratada como um grupo de seqüências e a segunda como um grupo de gêneros textuais da comunidade discursiva dos literatos.

A tipologia de base tem, assim, três seqüências características, apresentadas como tipos, geralmente para efeitos de ensino da escritura. Narração, descrição e dissertação são apresentadas de modo a destacar certos aspectos estruturais abstratos, como neste exemplo de Cadore (p. 64):

“Há três tipos básicos de composição:

- a) narração, onde o importante é a seqüência de fatos;
- b) descrição, onde o importante é a seqüência de aspectos;
- c) dissertação, onde o importante é a seqüência de opiniões”.

Esta apresentação das seqüências como se fossem gêneros é o que faz com que surja um gênero específico de texto, só existente no âmbito da escola e, por isso, conhecido como redação escolar. A seqüência, conforme a discussão dos especialistas, não estaria diretamente relacionada a um ambiente social de uso, mas a um contexto lingüístico, constando como um processo textual, ou uma modalidade retórica. Como é constitutivo ao texto, no entanto, um ambiente social de uso, o estudante passa a caracterizar a seqüência, como gênero, dentro do seu contexto de produção, a escola. É, contudo, um gênero artificial, já que não há uma comunidade discursiva estabelecida, sendo o seu receptor - o professor - não propriamente um leitor do texto, mas um avaliador.

A outra tipologia, a do texto literário, apresenta uma certa classificação destes textos, pautando-se, também, em características formais. Os textos são agrupados em três denominações: gênero lírico, gênero narrativo e gênero dramático (aparecendo, por vezes, também o gênero ensaístico), como, por exemplo, em Faraco e Moura (v. fig. 3).

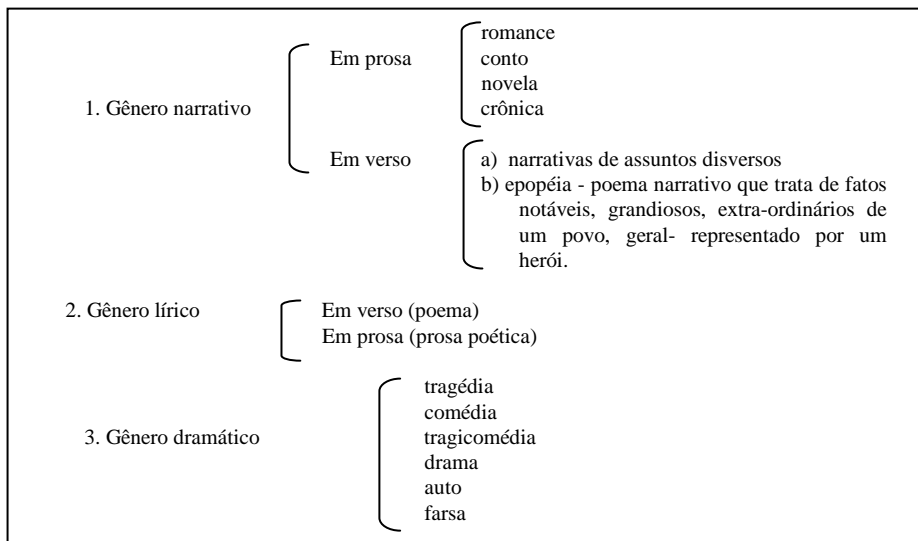


Fig. 3: Classificação dos gêneros literários (Faraco e Moura, v. 1, 1995, p. 118)

No manual ditático, ambas são tratadas fora de um contexto social de produção da linguagem, de modo que são dadas como fórmulas imutáveis. Mesmo quando são abordados gêneros do passado, como as cantigas (de amor, de amigo, de escárnio e de mal dizer) ou as novelas de cavalaria, não há um aprofundamento do contexto de produção. Não fica claro para o aluno que estes gêneros só são produzidos na atualidade como um recurso estilístico, não sendo natural deste contexto sócio-histórico. Com relação à novela de cavalaria, por exemplo, Cadore (p. 88) aponta: “Assim são chamadas porque narram aventuras de cavaleiros andantes ou de guerreiros investindo contra mouros”.

Conteúdo Obras	Tipologia Base	Tipologia do texto literário	Outra
CADORE	X	X	
TUFANO	X	X	
FARACO	X	X	
MATTOS		X	
NICOLA	X	X	
TERRA	X	X	
GIFFI	X	X	
MAIA	X	X	

Quadro 1: Conteúdos tratados nos manuais didáticos (v. listas das obras em anexo).

Esta é a única explicação mais concreta quanto às características do texto. Não dá conta do aspecto histórico, uma vez que restringe-se ao contexto geográfico mediterrâneo, esquecendo-se, por exemplo, do mundo anglo-saxão. Além disso, os dados históricos apresentados não caracterizam o uso discursivo do gênero. Em todo caso, evidenciam uma contradição da tipologia geral, dada como algo que perpassa os tempos, já que mostra o surgimento do gênero a partir de outros.

As duas tipologias praticamente não são relacionadas. No geral, a tipologia literária e a de base são vistas como completamente distintas e estanques, como se ambas não se voltassem para o mesmo elemento da linguagem: o texto. A única forma que alguns autores encontram para estabelecer a ligação entre ambas é através da função poética, a partir da teoria de Jakobson (1991).

Isto se deve, me parece, ao fato de o livro didático partir de uma noção de tipo que mistura os conceitos de seqüência e gênero. Desse modo, ambas se tornam incoerentes quando conjugadas, pois, na exposição feita pelos autores, ambas têm, ao mesmo tempo, caráter de seqüência e de gênero. O gênero, entretanto, se concretiza em determinados contextos sociais, estando neles contidas as seqüências, o que é o caso somente da tipologia literária.

A adoção desta distinção desautorizaria, por exemplo, um gênero como o narrativo que seria visto apenas como um elemento composicional de gêneros como o romance, a fábula, etc.

Com relação aos exemplos oferecidos durante a exposição dos conteúdos, são, para ambas as tipologias, predominantemente literários, uma vez que elas não conseguem explicar os gêneros que fujam ao seu escopo como, por exemplo, a notícia.

Boa parte das obras (6 das 8 consultadas), entretanto, recorre a outros gêneros que não os da TC, tais como anúncio, notícia e quadrinhos. Esta inovação (v. quadro 2), no entanto, não ocorre no capítulo de tipologia textual, mas no de funções da linguagem. Não há, portanto, uma explicação destes gêneros que acabam se perdendo dentro do livro, não cumprindo a intenção dos autores de aproximar o ensino da prática lingüística cotidiana dos alunos.

Santos e Apex (1996), ao analisarem um manual de redação, no que tange aos exemplos oferecidos, constata uma limitação no ato discursivo, no sentido da interação autor/leitor e afirmam:

“Ressente-se, aqui, da circularidade limitadora do ato de ler o mundo e da possibilidade da diversificação das tipologias textuais - ausente na maioria dos compêndios - a que o estudante possa estar exposto” (p. 197).

Ao que parece, os exemplos, bastante sofisticados em alguns casos, preenchem certas estratégias de modernização do livro e de motivação do aluno. Esta modernização, contudo, embora pautada em exemplos bastante interessantes e resultantes de um boa pesquisa dos autores, não traz um conteúdo exatamente novo ao ensino, já que não há uma exploração tipológica.

Exemplos Obras	diversificação nos gêneros, mas sem explicação	seqüências	diversificação dos gêneros com explicação
CADORE		X	
TUFANO	X	X	
FARACO	X	X	
MATTOS			
NICOLA	X	X	
TERRA	X	X	
GIFFI	X	X	
MAIA	X	X	

Quadro 2: Exemplos oferecidos pelos manuais didáticos (v. listas das obras em anexo).

3.3.2. Da aplicação das tipologias a exercícios de redação

Os exercícios de redação, em geral, destinam pouco espaço para a relação dos conteúdos expostos sobre tipologia com o gênero que deverá ser escrito. Pelo contrário, este conteúdo se apresenta, nestes exercícios, quase como dispensável. Dos 8 livros analisados, 7 apresentam exercícios em que não há menção às características do texto a ser produzido (v. quadro 3).

O comando da tarefa, nestes casos, traz palavras vagas como *texto* ou *redação*. No livro de Tufano aparecem, por exemplo, os seguintes comandos para exercícios de redação:

1 - Faça um texto, em prosa ou verso, sobre este tema: ser jovem é... (v. 1, p. 8)

2 - Agora o escritor é você!

Faça um texto, em prosa ou verso, inspirado nestes versos de Sá Miranda:

não posso viver comigo

não posso fugir de mim (v. 1, p. 142)

Tipos solicitados Obras	somente seqüências	seqüências e gêneros	exercícios sem menção a características
CADORE		X	X
TUFANO		X	X
FARACO		X	
MATTOS		X	X
NICOLA		X	X
TERRA		X	X
GIFFI		X	X
MAIA		X	X

Quadro 3: Tipos de texto solicitados em exercícios de redação (v. listas das obras em anexo).

Por outro lado, embora apareçam muitos exercícios sem uma definição mínima do texto a ser produzido, nenhum manual apela somente para as seqüências (narração, descrição, dissertação). Os gêneros mais utilizados, neste caso, são a notícia e a carta. Aparecem também a entrevista, discurso público, a receita culinária, o bilhete, a resenha e outros. Para alguns desses gêneros, os autores providenciam uma explicação, como em Maia para a notícia. Estas explicações aparecem, no entanto, separadas da exposição mais geral sobre tipologia.

Alguns autores, nos exercícios de redação, não explicam nem a tipologia de base, dando-a como sabida pelos alunos. Gêneros mais comuns como a carta - a maioria - também não trazem explicação alguma.

Esta diversificação nos gêneros explorados pelo livro didático mostra a necessidade dos autores de romper a limitação da TC. Pode também representar a necessidade de se inovar o ensino de tipologia, mesmo sem haver um suporte teórico consistente (ao menos em termos explícitos).

3.3.3 - Da aplicação das tipologias a exercícios de leitura

Quanto à exploração, no ensino de leitura, de conteúdos relativos à caracterização dos textos, efetivamente, é inexistente nos manuais didáticos. Os textos para leitura são sempre literários, tornando-se apenas um treino que serve a dois propósitos: o ensino da história da literatura e a percepção do viés conotativo da linguagem.

Os exercícios de leitura são sempre pautados em perguntas que visam a localizar conteúdos e elementos no texto, como mostra o exemplo abaixo:

“O texto divide-se em duas partes: a) o diálogo dos namorados, b) as reflexões do narrador. Delimite estas partes” (Faraco e Moura, v. 1, 1995, p. 14).

Como se pode notar, o ponto de partida é uma leitura anterior dos autores do livro à qual o aluno não pode fugir sob pena de “cair no erro”. O ensino da leitura não incorpora, assim, um aspecto fundamental ao desenvolvimento do leitor: sua autonomia frente ao processo. Não é permeado por uma visão de leitura como construção de sentidos, mas como treino.

Nos poucos casos em que se exploram estes conteúdos relativos às características dos textos, 3 obras (v. quadro 4), é apenas como um recurso de fixação. Não há uma exploração de gêneros, mas das seqüências constantes da tipologia de base, que não trazem marcas claras do social e do histórico, por serem esquemas abstratos. O estudante não pode, portanto, ver o texto a partir do meio social em que é caracteristicamente produzido e utilizado. A este respeito posso citar o seguinte exemplo:

(A partir da leitura de um texto narrativo)

“Identifique a afirmativa correta:

- a. O texto lido é uma história para ser representada num palco.
- b. O texto lido resume-se às confissões dos sentimentos íntimos de um poeta.
- c. O texto lido é uma narrativa.

Justifique sua resposta” (Faraco e Moura, v.1, p. 111, 1995).

A maioria das obras não explora quaisquer conteúdos relativos à caracterização dos textos (v. quadro 4).

Tipos explorados Obras	seqüências	gêneros	exercícios sem menção a tipo
CADORE			X
TUFANO	X		
FARACO	X		
MATTOS			X
NICOLA			X
TERRA	X		
GIFFI			X
MAIA			X

Quadro 4: Tipos de texto explorados em exercícios de leitura (v. listas das obras em anexo).

O ensino de tipologia nestes moldes não permite que o aluno constate os tipos na sua prática cotidiana, seja como leitor seja como produtor. Neste sentido, também, a falta de contraposição entre os tipos não faz com que o leitor adquira os conhecimentos tipológicos textuais, não conseguindo discernir nem mesmo um texto literário de um texto não literário, o alvo principal do ensino de leitura nestes manuais.

A ênfase no texto literário faz também com que o aluno perceba este como um texto superior e sua meta na produção escrita, quando dificilmente ele será um produtor de literatura. Será, contudo, um produtor de relatórios, ofícios, cartas, opiniões,

bilhetes, recados, etc. Até o próprio professor, provavelmente, sofre esta influência, desenvolvendo como protótipo do bom texto aquele estilisticamente complexo.

4. CONCLUSÃO

Para concluir, retomo questões do artigo.

1) Como o livro didático trata o ensino de tipologia textual?

Dado o exposto, é possível afirmar que o livro didático trabalha pouco este conteúdo que está voltado prioritariamente à caracterização do texto literário. As tentativas de ampliação dos gêneros ensinados não encontram respaldo na TC, o que leva o ensino a uma série de incoerências.

2) Quais os problemas de aplicação da TC?

O principal deles é não prover uma explicação que dê conta do escopo social dos textos, uma vez que não os trata como elementos de comunicação, mas como fórmulas abstratas.

3) Como lida com estes problemas?

O livro didático procura inovar, mas provendo poucas explicações às inovações, o que leva o total dos conteúdos explorados a uma série de incoerências, principalmente com relação à questão gênero *versus* seqüência.

No geral, o ensino de tipologia no livro didático é problemático.

Com relação ao papel da tipologia textual no ensino de leitura e escritura dentro dos manuais didáticos, parece que é mínimo. Os tipos não aparecem como um elemento importante na escritura (ocorrendo muitos exercícios em que não se menciona o tipo a ser escrito) e, na leitura, são utilizados somente como uma forma de o aluno memorizar suas características.

Com relação à forma como o ensino ocorre, é geralmente no sentido de se partir da literatura e voltar para ela, não explorando o texto efetivamente como um elemento de comunicação, o que pressuporia abordar uma série de usos sociais e não somente o literário. Das duas tipologias utilizadas, a literária e a de base (TC), a segunda aparece mais nos exercícios de redação, marcando uma forma de escritura bastante descontextualizada, uma vez que os tipos são dados como esquemas imutáveis e independentes dos atores sociais. Já que o texto, conforme pesquisas recentes, é caracterizado em relação a suas condições de produção, o que é ensinado, neste caso, não é o gênero (como seria um editorial), mas a seqüência (como a argumentação que está inserida em um editorial).

Quanto às possíveis seqüências de um ensino como este, citaria primeiramente uma já levantada por Dahlet (1994) de que o aluno se torna prisioneiro de um conjunto de fórmulas distantes do desenvolvimento cognitivo e do fazer social. O aluno não consegue perceber que um texto pode servir em grau maior ou menor a certos propósitos comunicativos e que um bom resultado depende de uma série de fatores relacionados a si próprio e ao seu interlocutor, fatores estes que nunca levam à perfeição, mas que podem ser manipulados e aperfeiçoados para a obtenção do melhor resultado possível.

Outra possível consequência, em face da não contraposição entre os vários tipos, é a de que o aluno não percebe o que é constante e o que é mutável nos tipos de texto, não conseguindo, assim, categorizá-los.

Uma última consequência, dada a descontextualização dos tipos apresentados, é que o aluno não depreende que os gêneros textuais estão relacionados a certas funções sociais, intimamente ligadas, muitas vezes, a certos propósitos que ele queira atingir na escritura, ou que deva reconhecer na leitura para compreender bem o texto e chegar a uma visão crítica sobre os conteúdos ali veiculados.

Uma vez que as tipologias adotadas na escola não dão conta da diversidade dos tipos de texto existentes na sociedade, conceitos como os de gênero e seqüência textual podem ajudar bastante na tarefa de repensar o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no tocante ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escritura. Dentro da literatura, como um lugar do fazer sócio-histórico, a adoção deste conceito pode minimizar o efeito castrador da tipologia literária que passa a ser apenas mais uma entre as demais constantes de todo o panorama social. O conto, a poesia, o romance tornam-se, assim, gêneros, elementos de interação que estão se modificando de acordo com o fazer social e histórico do homem no mundo.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. *Les Textes: types et prototypes*. São Paulo : Nathan, 1992.
- ADAM, J. M. Textualité et séquentialité: le exemple de la description. *Langue Française*, n. 38, p. 51 -72, 1987.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In : BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (trad. M. E. Galvão Gomes). São Paulo : Martins Fontes, p. 277 - 326, 1992.
- BERNARDEZ, E. *Introducción a la Lingüística del texto*. Madri : Espasa-Calpes S.A., 1982.
- DAHLET, P. A. A produção da escrita, abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 23, p. 79 - 95, jan./jun. de 1994.
- van DIJK, T. A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona/Buenos Aires : Ediciones Paidós, 1978.
- _____. *La noticia como discurso: comprensión, estructura y producción de la información* (trad. de Guillermo Gil). Barcelona : Paidós, 1990.
- JAKOBSON, R. Lingüística e poética. In : _____. *Lingüística e comunicação*. 14. ed. São Paulo : Cultrix, 1991.
- MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: TOMITCH, L. M B.; BORGES, M. B. *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: (no prelo), 1997.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Uma análise de gênero de resumos acadêmicos (*abstracts*) em Economia, Lingüística e Química. *Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, v. 18, n. 1 e 2, p. 53-90, 1996.

- SANTOS, J. C. dos; APEX, P. G. Refletindo sobre manuais de ensino e produção escrita. *Letras e Letras*, Uberlândia, v.12, n. 2, p. 195 - 213, 1996.
- SANTOS, M. B. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text*, v. 16, n. 4, p. 481-499, 1996.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1990.
- _____. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: *Rethinking Genre Colloquium*. Ottawa: Carleton University, 1992.

Anexo:

Obras didáticas consultadas (na ordem como foram analisadas):

- CADORE, L. A. Curso prático de redação. 2. ed. São Paulo : Ática, 1994.
- TUFANO, D. Estudos de língua e literatura. 4. ed. São Paulo : Moderna, 1990. (3 v.)
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. Língua e literatura. 15. ed. São Paulo : Ática, 1995.
- MATTOS, G.; MEGALE, L. Português: 2º grau. São Paulo : FTD, 1990.
- NICOLA, J. de. Língua, literatura e redação. 4. ed. São Paulo : Contexto, 1993.
- TERRA, E.; NICOLA, J. de. Língua, literatura e redação. 7. ed. São Paulo : Scipione, 1997.
- GIFFI, B. Português: literatura, gramática e redação. São Paulo : Moderna, 1991.
- MAIA, J. D. Língua, literatura e redação. 9. ed. São Paulo : Ática, 1994.