

## ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: A QUESTÃO DAS ESCOLHAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

ADAIR BONINI  
(UNISUL)

### ABSTRACT

This article discusses text-genres teaching taking focus on the existing proposal in the Nacional Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais) for fundamental and middle school teaching in Brazil. Initially, a theoretical discussion is presented mainly in relation to the meaning of terms such as text, discourse and enunciation. It then presents some suggestions as to an appropriate genre concept in teaching as well as some tenets for genre teaching and a set of selection criteria for the genres to be worked at school.

### 1. INTRODUÇÃO

A noção de gênero como vem sendo pensada, a partir do final da década de 80 e no decorrer dos anos 90, aparece no contexto atual das discussões sobre ensino de língua como conteúdo que possibilita reunir vários dos resultados de pesquisas e de reflexões anteriores já concebidos como consensuais na área. Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), à parte as críticas a eles endereçadas, aparecem, então, como um excelente documento de síntese destes pontos, estruturando uma proposta de ensino que em sua maior parte é bastante coerente.

O surgimento da noção de gênero nos termos em que está posta atualmente, entretanto, é extremamente recente, havendo ainda muito a ser clareado por meio de pesquisas e discussões. Na verdade, dentro das tendências teóricas já estruturadas na Lingüística, as abordagens para este assunto florescem, sem que, contudo, se tenha resolvido questões terminológicas e mesmo epistemológicas complexas. A compreensão da natureza da linguagem como comunicativa ou como enunciativa, acrescendo-se o fenômeno da transdisciplinarietà na discussão sobre gênero, faz com que termos como discurso, texto e enunciado recebam incontáveis sentidos.

Os PCN, então, não poderiam escapar a toda esta complexidade, de modo que vários aspectos relacionados ao ensino de línguas dentro desta proposta merecem atenção especial. No presente artigo, procuro pinçar algo da complexidade da discussão sobre gêneros para, partindo de uma discussão sobre a questão terminológica: 1) tecer reflexões sobre o que seria um conceito de gênero textual/discursivo adequado ao ensino; 2) indagar sobre quais seriam os objetivos para o ensino dos gêneros textuais; e 3) sugerir parâmetros para a seleção dos gêneros a serem ensinados na escola.

## 2. UM CONCEITO DE GÊNERO PARA O TRABALHO DIDÁTICO

O ensino de língua como tem sido desenvolvido tradicionalmente nas escolas acaba por desestruturar a competência comunicativa do aluno, uma vez que, centrando a reflexão sobre os aspectos formais, retira da linguagem a sociedade e a interação. Os estudos na área, principalmente com relação ao ensino de redação, tecem esta crítica há muitos anos, sendo exemplar o trabalho de Pécora ao afirmar, já em 1981, que: “(...) os problemas de redação escolar constituem, sobretudo, os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e esta do mundo e da ação intersubjetiva (...)” (p. 119).

É principalmente com base neste tipo de crítica que muitos estudiosos encaminharam suas reflexões para o conceito de gênero que, mesmo ainda em formação, apresenta grande potencialidade de resolver a questão. Isto se deve ao fato de que, mesmo em uma lingüística profundamente dispersa do ponto de vista teórico e metodológico, a concepção que está na base desta noção parece agradar a grande maioria dos estudiosos.

O que se tem estabelecido como consensual é o fato de que a língua, do ponto de vista de sua práxis, reflete, através do gênero principalmente, os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida. É neste sentido que, por exemplo, as formulações de muitos autores, embora partindo de bases teóricas diversas, concordam neste aspecto. Em dois destes trabalhos bastante conhecidos, por exemplo, os gêneros são vistos como:

(...) estruturas discursivas (...) modos de organização de informação, que representariam as potencialidades da língua, as rotinas retóricas ou formas convencionais que o falante tem à sua disposição na língua quando quer organizar o discurso. (Marcuschi, 1996, p. 4)

(...) produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais. (Paredes Silva, 1997, p. 89)

Frente a este consenso, também ganha respaldo a crítica de que a tipologia redacional tradicionalmente ensinada na escola é vazia de realidade sociointeracional. Narração, descrição e dissertação, através das concepções de *seqüência textual* (Adam, 1992) e *modalidade discursiva* (Meurer, 2000), passam a ser vistas como elementos de composição dos gêneros e não mais como gêneros específicos.

Esta base de consenso, contudo, parece ser incipiente para dar conta dos problemas que estão por baixo do termo gênero. Como afirmei acima, o conceito está em formação, de modo que as lacunas teóricas ainda são muitas e os resultados de pesquisas, parcos. Um conceito para o ensino, então, necessita partir de uma intensa reflexão e de muitas negociações teóricas. A divisão atual da Lingüística em dois paradigmas científicos, o enunciativo (escola francesa de discurso) e o comunicativo (teoria da informação), por exemplo, impõe ao gênero dois complementos distintos: discursivo e textual. Além disso, neste panorama teórico, termos como discurso, texto, enunciado, enunciação, e mesmo seqüência textual e gênero recebem sentidos bastante distintos, compondo um quadro bastante complexo, quando se trata de pensar um conceito de gênero que atenda

ao ensino de língua. Logo, o que está em debate é: que aspectos teóricos selecionar para o conceito e porque selecionar exatamente esses aspectos.

## 2.1. Gênero e tipologias

A tipologia tradicional ensinada nas escolas dispõe os conteúdos referentes aos gêneros em dois blocos, perfazendo duas tipologias a literária e a redacional. Como tratado em Bonini (1998), embora ambas postulem certa universalidade na explicação, acabam por se mostrar incompletas e incoerentes entre si por dois motivos: a desconsideração da realidade sociointeracional e a implausibilidade dos critérios de classificação aplicados a ambas.

Muito embora se possa vislumbrar na tipologia literária as marcas sociais dos gêneros, este aspecto não é adequadamente explorado, pois procede-se a um agrupamento dos tipos mediante traços formais como prosa, verso, e grau de objetividade, que ficam em realce. Por sua vez, na tipologia redacional, estes traços tornam-se a essência, apagando completamente o aspecto sociointeracional da linguagem. Toda a infinidade dos gêneros textuais se reduz, então, a três “gêneros” básicos, a narração, a descrição e a dissertação.

O grande problema destas tipologias, como a maior parte da literatura na área salienta, é o fato de não se ter claro que, na estruturação do texto ou do discurso, existem fenômenos de outra ordem, esquemas de base, denominados comumente seqüências textuais ou modalidades discursivas, que não se relacionam diretamente às esferas sociais onde a ação linguageira se realiza, mas ao texto em que estão inseridas. Diferentemente das seqüências, os esquemas característicos dos gêneros textuais ou discursivos se relacionam diretamente a estas esferas sociais. A classificação nos moldes tradicionais centrada em poucos esquemas gerais, portanto, tolhe a diversidade da expressão lingüística e despreza os usos sociais. É com base nesta distinção, por exemplo, que Furlanetto (s.d.) diz estarem os estudiosos que agrupam textos mediante seqüências textuais começando o processo de análise e classificação pelo lado errado.

Conscientes das diferenças entre gênero e seqüência, os pesquisadores na atualidade passam a instituir uma outra distinção relevante, entre gênero e tipo. Tipo, nesta nova acepção, não equivale ao conjunto de características a partir das quais um texto pode ser identificado pelo estudioso ou pelo simples falante como realização possível em determinado meio social. Este é o gênero com sua organização retórica característica e seqüências textuais possíveis. Diferentemente, um tipo equivale a um exemplar que se encontra em uma classificação de caráter científico, sendo por isso caracterizado através do modo como os traços observados se encontram aí hierarquizados. Na visão de Marcuschi (1996, p. 37), embasado em Gülich, “(...) os tipos são construtos teóricos úteis para a determinação de estratégias e formas básicas e globais de realização de textos, mas não fenômenos empíricos”. Nesta acepção, os exemplares arrolados por etiquetas como “texto oral” e “texto escrito” perfazem uma classificação, sendo vistos como tipos. Uma carta, em uma classificação como esta, é um tipo de texto escrito. Se for encarada como gênero, diferentemente, terá uma explicação não por comparação com outros tipos via critérios preestabelecidos, mas pela explicitação da ação de linguagem que compõe.

A questão que coloco é se haveria mesmo a necessidade de um instrumental classificatório para que o estudo dos gêneros tenha validade científica. Na seção em que se propõe justificar a relevância de se fazer uma classificação textual, Marcuschi (p. 41) apenas dá a entender que uma noção precisa de gênero nascerá de um trabalho como este, mas não justifica propriamente. Ao invés disso, se além aos benefícios que uma definição mais precisa de gênero traria no sentido de esclarecer fenômenos tais como: relação fala-escrita, processos de contextualização, seleção lexical, seleção estilística, monitoração de processos de compreensão.

A criação de uma classificação ampla para os gêneros não me parece uma condição necessária para a explicação destes fenômenos e para um refinamento da noção de gênero, uma vez que toda essa discussão tem sido implementada por trabalhos de caráter essencialmente descritivo. Acredito, diferentemente, que uma melhor definição do termo gênero partirá de pesquisas que tentem explicar o fenômeno cognitivo da categorização e, de um modo geral, a competência enunciativa humana, mediante a construção e a validação de modelos teóricos relativos a estes fenômenos. Este objetivo, a meu ver, é o que fundamenta uma boa parte dos trabalhos citados por Marcuschi, por exemplo o de van Dijk (1978). Isto, contudo, não equivale a dizer que certas classificações restritas a certos objetivos – como a dos gêneros orais e escritos – não sejam excelentes recursos de pesquisa.

Embora reconheça a validade científica da tipologização, penso ser problemáticos, em termos do ensino, tanto utilizar uma tipologia criada anteriormente para a reflexão científica (Paredes e Silva, 1997) quanto elaborar uma especificamente para este fim (Kaufman e Rodriguez, 1995, Carneiro, 1996). Quanto a este aspecto, então, entendo que os PCN adotam uma orientação adequada quando não assumem uma tipologia, por dois motivos. Primeiramente, seria difícil hierarquizar critérios que dessem conta de todos gêneros produzidos socialmente ou, em outras palavras, de toda a empiria do fenômeno. Em segundo lugar, a utilização de tais critérios, principalmente no estágio em que as pesquisas se encontram, poderia conduzir o ensino para tarefas formais, restritivas à subjetividade do aluno.

## **2.2. Gênero, processo social e atuação do indivíduo**

Nesta seção, pretendo me ater ao que considero modelos teóricos da competência enunciativa humana, analisando especialmente os aspectos em que tais trabalhos podem contribuir para iluminar a noção de gênero e apontar para um conceito didático.

Como vem sendo conceituado nestes modelos, o termo gênero se presta a duas concepções de linguagem, a comunicativa e a enunciativa. Sendo um fenômeno que paira entre ambas, passa a sofrer uma imprecisão quanto ao que qualifica, o texto ou o enunciado. Por isso, ao adotar em sala de aula os termos gênero discursivo ou gênero textual, necessitamos ter clara a exigência de justificativas sólidas. Mais que isto, convém frisar que, em certos pontos, nem texto, nem discurso, nem enunciado podem ser tomados como objetos da qualificação impressa na palavra gênero.

No interior do grande conjunto de trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema gêneros até o momento, quatro deles merecem destaque pela amplitude e consistência das considerações que tecem e pelo grande número de pesquisas que os têm tomado

como referência. São eles os modelos configuracional de Adam (1992), socioconstrutivista de Bronckart (1987), sócio-interativo de Bakhtin (1953) e sócio-retórico de Swales (1990, 1992). Embora os dois primeiros sejam trabalhos relevantes, o de Adam objetiva a explicação das seqüências, atendo-se, portanto ao aspecto textual, e o de Bronckart possibilita poucas predições e testagens. Por estes motivos, vou me ater aos dois últimos, que acredito estarem mais próximos do que se pode conceber como uma teoria dos gêneros, sendo ambos mais relevantes do ponto de vista da construção do conceito como um componente lingüístico e social, como um substrato da interação via competência enunciativa.

Inicialmente podemos dizer, como já ficou claro da exposição anterior, que a concepção de gênero não varia muito na maioria dos trabalhos. Termos como texto, discurso, enunciado, contudo, ganham conotações bastante distintas.

Para Bakhtin, o gênero corresponde a “(...) formas relativamente estáveis de enunciados, identificáveis” (p. 279) que refletem a instância social em que são produzidos: pelo conteúdo (temático) de que dispõem, pelo estilo verbal impresso e, sobretudo, pela construção composicional (estrutura) característica.

A concepção de enunciado de Bakhtin, como unidade concreta da comunicação, compete com a de texto, fundada várias décadas depois. A grande diferença, no entanto, encontra-se no fato de que o primeiro, embora identificável, não é um elemento formal da língua, mas o fenômeno que fundamenta o princípio dialógico da comunicação humana na medida em que sua concretização traz implícita a noção de alternância entre falantes da qual depende sua delimitação como ato individual, ligado à atitude do indivíduo, e coletivo, pelo modo como está inexoravelmente dependente de outros enunciados. Nas palavras do autor:

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um modo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (p. 294)

Já a noção de discurso em Bakhtin é bastante tradicional, correspondendo aproximadamente a dos autores clássicos (como Aristóteles), ou seja, diz respeito ao produto da atividade linguageira seja escrito ou oral, porém assentado na práxis do indivíduo. São poucos os momentos em que o autor tenta caracterizar o termo, que em sua obra permanece bastante vago. Esta interpretação de discurso como produto do ato individual, entretanto, pode ser destacada em trechos como este: “O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (p. 293).

Gêneros, neste sentido, são os elementos que, via enunciado, possibilitam a produção discursiva. Em última instância, gênero é a caracterização do discurso, mas é antes um tipo de enunciado, ou seja, gênero do enunciado.

Cabe ressaltar, então, que o termo discurso ganhou novas conceituações a partir da década de 60, as quais de um modo geral podem ser enquadradas em duas escolas, a francesa e a anglo-saxã. Na escola francesa, o discurso corresponde aproximadamente ao efeito de sentido que se materializa na enunciação de um indivíduo a partir de um conjunto de elementos que condicionam a produção deste efeito: as ideologias, as

enunciações anteriores, o meio social e econômico. Na escola anglo-saxã, diferentemente, o discurso é quase que um elemento formal da linguagem, correspondendo a um corpo de concepções, ideologias e normas institucionais, necessários à produção de textos. Os gêneros de Bakhtin não se inserem em nenhuma destas concepções. Ou seja, de um modo genérico, temos três visões de discurso que dão origem a trabalhos sobre gêneros e é neste sentido que os gêneros podem ser:

- a) do enunciado – como caracterização do enunciado na visão bakhtiniana;
- b) do discurso - como a materialização do discurso na visão francesa;
- c) do texto – como caracterização do texto, na visão anglo-saxã e em todas as vertentes teóricas dominantes na Lingüística.

O trabalho de Swales é cunhado justamente dentro desta terceira visão. Neste caso, a unidade básica da comunicação humana é o texto que pode ser definido, de modo amplo, como um conjunto de elementos lingüísticos que detém caráter de totalidade comunicativa em função de fatores lingüísticos, semânticos e pragmáticos. Diferentemente do enunciado de Bakhtin, o texto é uma unidade formal da língua.

Mais que resultantes de discursos, os gêneros textuais de Swales têm base em rituais comunicativos de um grupo de interactores que ele define como comunidade discursiva. Como elemento que caracteriza eventos comunicativos desta comunidade, o gênero pode ser identificado por estudiosos e pelos membros a partir do objetivo que traz explícito ou implícito, pela forma característica e pelo posicionamento. Para o autor, então:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões (*rationale*) para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam (*constrain*) a escolha de conteúdo e de estilo (Swales, 1990, p. 58).

As comunidades discursivas, por sua vez, são redes sócio-retóricas que se formam mediante certos objetivos comuns, dando origem, mediante tais objetivos, a gêneros que passam a funcionar como elementos que as caracterizam. Uma das condições para participar de uma comunidade discursiva, então, é dominar razoavelmente os gêneros que ela detém.

Em Bakhtin e Swales, a estruturação do conceito de gênero é muito parecida. As diferenças ficam por conta da caracterização da enunciação, mais explícita no primeiro, e do escopo social do gênero, mais explorada no segundo, embora com uma restrição que pode ser problemática. Seu conceito de comunidade discursiva não é aplicável facilmente a gêneros que perpassam as instâncias sociais, como é o caso dos que fazem parte dos meios de comunicação de massa (Bonini, s.d.). Em Swales, contudo, embora com certa deficiência explanatória, o processo de constituição e identificação dos gêneros é mais facilmente operacionalizável, o que é um critério importante para o trabalho didático no que tange a uma exemplificação mais visível aos alunos.

Um conceito de gênero para o trabalho didático, entretanto, necessita aprofundar este tipo de consideração, no sentido de se optar por um objeto ao qual a palavra gênero

irá caracterizar, o enunciado ou o texto. A princípio, temos que levar em conta que há um dilema a ser resolvido. Por um lado, o termo enunciado como foi concebido por Bakhtin é muito pouco utilizado na literatura de um modo geral e o termo texto, bem com o aparato teórico que o caracteriza, já é bem conhecido dos professores. Por outro lado, adotando o termo texto sem uma concepção mais explícita de enunciação, corremos o risco de cairmos na velha prática puramente formalista. Em termos teóricos, na verdade, nenhum dos dois termos serve completamente como complemento eficaz a que o gênero viria qualificar.

No modelo bakhtiniano, existem momentos em que a concepção de gênero como a caracterização do enunciado não funciona bem. É esse tipo de contradição que encontramos neste trecho:

Existem tipos de **orações que costumam funcionar como enunciados completos e pertencem a um gênero determinado**. É o caso das orações interrogativas, exclamativas e exortativas. Existem muitíssimos gêneros referentes à vida cotidiana ou a funções (por exemplo, os comandos e as ordens na vida militar ou na vida profissional) que, via de regra, são expressos por uma oração do tipo apropriado. (...) Por ora, o que importa é assinalar que as **orações desse tipo aderem estreitamente à expressividade do gênero que lhes é próprio** e que absorvem, com grande facilidade, a expressividade individual. (Bakhtin, p. 314) (grifos meus)

O problema é que, se o gênero é a caracterização do enunciado, as orações que são enunciados completos deveriam ser gêneros também. Mas a obra de Bakhtin não traz uma resposta pronta para esta questão, pois se no trecho acima afirma que estas orações são partes constituintes de um gênero, e portanto não são gêneros, em outro momento, o autor cita a replica do diálogo, propriamente, como um gênero primário: “O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta” (p. 281). Resta, então, na obra bakhtiniana, uma lacuna no que tange ao caráter genérico do diálogo e das partes do diálogo.

Se nos ativermos ao fato de que o diálogo é a junção de mais de um enunciado, não poderemos entendê-lo como um gênero, que seria a caracterização de um único enunciado. Mas, neste caso, teremos que afirmar também que certos eventos de linguagem que ocorrem na forma de diálogo, como uma aula ou uma abordagem de venda, não são gêneros. O modo mais plausível para resolver esta questão, embora implodindo parte do pensamento bakhtiniano, poderia ser afirmar-se que o enunciado não corresponde em todos os sentidos ao gênero, podendo, então, certos agrupamentos convencionais de enunciados se constituírem como gêneros.

Neste caso, contudo, ainda estamos com outra questão para ser resolvida. Se os diálogos convencionais podem ser gêneros, como explicar aqueles que são cotidianos e estão exclusivamente a cargo da situação imediata de interação.

No diálogo, temos rotinas sociais de baixíssima convencionalização que em um trabalho anterior (Bonini, 1999) chamei de protogêneros. Do mesmo modo, Swales já havia chamado a atenção para este fenômeno, ao sugerir que “(...) a conversação ‘ordinária’ possa ser uma variedade fundamental de uso da linguagem” (1990, p. 58), por não se poder precisar o cenário institucional específico em que ocorre, mas não um gênero. Denomina, assim, a conversação casual, o *chat* e a narrativa ‘ordinária’ de pré-gêneros por serem pontos de partida para o surgimento de gêneros mais específicos. De

qualquer modo, denominando o diálogo de *gênero primário*, *pré-gênero* ou *protogênero*, há aí uma questão a ser aprofundada em pesquisas e discussões. Um conceito de gênero para o ensino, mesmo que não leve esta questão para a sala de aula, não deve ignorá-la.

Em um sentido amplo, então, o gênero não funciona sempre como um enunciado característico. Permanece, na formalização destes fenômenos, muitas questões e incertezas. Por outro lado, será que podemos dizer que o gênero corresponde à caracterização do texto?

Novamente vamos nos deparar com o problema do diálogo ou do que seria um texto oral espontâneo entre pelo menos dois interlocutores. Especificamente neste nível, o difícil é saber o que corresponde a uma unidade como a teoria textual pressupõe. Uma notícia, por exemplo, embora esteja inserida no contínuo do jornal, apresenta parâmetros de delimitação bem claros, que correspondem, em geral, à mudança radical do tópico, aos padrões gráficos de distribuição dos textos no jornal. Além disso, é transmitida como uma única ação de linguagem singular (contar um fato recente). Com relação ao diálogo a questão é outra. Segundo Aquino *et al.* (1993, p. 31): “Nos textos de língua falada, o processo e o resultado se confundem, traduzindo um produto lingüísticamente materializado com características distintas daquelas próprias dos textos escritos”.

As autoras, muito embora busquem caracterizar texto falado, não chegam a especificar quais são estas características. Afirmam, entretanto, que a dialogicidade, entendida como “dinâmica de alternância de turnos na interação”, é um fator essencial nessa caracterização. Fica a dúvida sobre o que caracteriza a fronteira entre um texto falado e outro. O que distingue um texto de outro é o conteúdo que unifica os turnos, ou o que conta é o início e o fim do conjunto de turnos? Entre dois passageiros de avião que conversam durante horas sobre um único assunto, mesmo com várias interrupções prolongadas, temos um texto único? Mas e se o assunto é diferente em cada uma destas interrupções? Definir os gêneros, neste caso, em função da unidade estabelecida como texto na lingüística textual, é uma tarefa bastante problemática e a questão mais séria é a de como tratar o contínuo comunicativo.

No todo, nem texto, nem discurso, nem enunciado se prestam perfeitamente ao objetivo de servir como argumento da palavra gênero. Dentre os três termos, o que me parece mais adequado a isto é o *enunciado*, por vários motivos:

- i) fornece uma explicação mais coerente para o contínuo da produção lingüística na comunicação humana;
- ii) leva em consideração a subjetividade (e a intersubjetividade) dos interactores;
- iii) é mais plausível como unidade que o gênero possa caracterizar, pois se atem aos limites da ação de linguagem.

Como, em todo caso, tanto texto como enunciado apresentam problemas, creio que há razões mais fortes para assumir o primeiro como a base do termo gênero, em se tratando de um conceito para o ensino. Entre estas razões, estão as de o termo texto:

- i) poder assimilar o conceito de enunciado;

- ii) já ser bastante conhecido pelos professores;
- iii) vir de uma tradição de estudos sólida (inclusive com um número de pesquisas e reflexões bem maior), tendo, portanto, neste momento, maior consistência teórica e até ontológica.

Em resumo, dada a análise executada até o momento, três considerações podem ser postas, no tocante a um conceito para o ensino de gêneros:

- i) o gênero demarca, mediante propósito e forma guias convencionalizados em uma comunidade discursiva, uma unidade textual que pode se constituir de uma ou várias ações enunciativas;
- ii) a convencionalidade do propósito guia varia, de modo que em muitas ocasiões (caso do diálogo cotidiano) tanto esse propósito quanto a organização estrutural da linguagem se dão como desencadeamento das ações em uma situação imediata no mundo, ou seja, neste caso temos um ato criativo, cuja a descrição revelará um protogênero, mas não um gênero ou subgênero;
- iii) os modos de estruturação do diálogo (em pares adjacentes, por exemplo), bem como as seqüências textuais ou modalidades retóricas (narração, argumentação, exposição etc.), constituem aparatos textuais-dialógicos primários que formam a base da atividade executada mediante gêneros, subgêneros e protogêneros.

Temos, então, dois princípios fundamentais e complementares, a dialogicidade e a convencionalidade, atuando sobre dois fenômenos:

#### **i) os aparatos textuais-dialógicos primários:**

- a) *pares adjacentes da conversação ordinária*: saudação/saudação, pergunta/resposta, reclamação/pedido de desculpas, advertência/aceitação ou recusa da advertência, etc;
- b) *as seqüências textuais*: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, etc.

#### **ii) os gêneros:**

- a) *semi-convencionalizados*:
  - a1) protogêneros: qualquer forma não convencionalizada de diálogo face a face, por telefone, por *chat* etc., que decorre das necessidades imediatas do interactores;
  - a2) subgêneros: notícias de esportes, de economia, de colonismo social etc., ou seja, as ocorrências que divergem de um gênero (notícia, por exemplo), ao serem guiadas por propósitos relativamente diferentes.
- b) *convencionalizados*:
  - b1) gêneros: telejornal, lei, missa, aula, bula de remédio, abordagem de venda, crônica, etc. que produzem exemplares mais ou menos estáveis e, por serem mais convencionalizados, podem ser base para a construção protogenérica ou subgenérica.

Trata-se antes de pensar que o reflexo da ação humana na linguagem passa necessariamente por um processo de convencionalização e que, sendo assim, a maior

parte destas ações de linguagem não são guiadas por uma forma identificável socialmente, mas construídas, heterogeneamente, mediante o próprio intuito do falante/autor. Se todas as práticas linguísticas fossem padronizadas, o espaço da criatividade inexistiria e o homem não seria mais que um computador com rotinas pré-definidas.

Creio, então, que a maioria das ações de linguagem não se dá como a atualização de um gênero, como uma peça que eu alcanço na estante do discurso para compor minha enunciação. Poucos são os gêneros que podem ser vistos assim tão independentemente do processo social que estrutura a tarefa em andamento. Um destes é a bula de remédio, exatamente pela convenção rígida encerrada em seus propósitos comunicativos. Mas o que dizer de uma capa de CD musical? Até que ponto esta pode ser considerada um gênero? É capa ou encarte? O autor de uma capa seleciona características para compor um texto como esse? Quais e com que autonomia? Ao que parece, tudo funciona como uma grande estrutura de encaixes de textos, onde um processo social (como a gravação e a vendagem de um CD), pelas suas características próprias (o marketing, a criação artística, os valores econômicos, as expectativas do público etc.), funciona como paradigma para os gêneros que aí vão surgindo ou sendo reformulados. É o caso, por exemplo, das coleções recentes que lançam dois discos antigos de um mesmo cantor em um único CD e com um preço relativamente baixo. Estas características tendem a servir como estratégia de marketing e, neste sentido, vir a ocupar a capa. Muitas vezes, do ponto de vista do marketing do processo corrente, os nomes da coleção e do remasterizador acabam sendo tão relevantes quanto o do artista. Vão todos para a capa. É uma exigência do processo social que está na base desta comunicação, que estrutura seus propósitos.

### **3. O GÊNERO NO ENSINO: TEORIA E METODOLOGIA**

#### **3.1. O conceito de gênero nos PCN**

A noção de gênero, com relação aos três documentos dos PCN para ensino fundamental e médio (Brasil, 1997, 1998a, 1998b), só aparece explicitada no que trata dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, de onde destaco o seguinte trecho (p. 21):

Gêneros são (...) determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de *seqüências* que compõem o texto etc.

Nota-se aqui uma assimilação quase que literal do conceito de Bakhtin, com a inclusão da noção de seqüência textual de Adam (1992). É um conceito bastante satisfatório, e creio que até seja o melhor, para dar base a uma popularização da noção de gênero. Duas questões, contudo, me chamam a atenção no tratamento dado ao tema nestes documentos: 1) a clareza quanto ao termo discurso; e 2) a operacionalização didática dos conteúdos relativos ao escopo social do gênero.

Nos PCN é utilizado o termo “gêneros do discurso”, como, aliás, aparece em Bakhtin. A noção de discurso deste autor, entretanto, é muito diversa das que se tem como centrais no conjunto das discussões recentes sobre o tema, particularmente as da AD francesa. Não marcando claramente o sentido do termo, temos nos PCN duas visões indistintas, quais sejam:

- a) dos gêneros como a caracterização de enunciados concretos que por sua vez representam a forma do discurso como atividade linguageira;
- b) dos gêneros como elementos provenientes de formações discursivas e do discurso, visto como um entrelaçamento de textos.

Segundo a primeira visão, o escopo social do gênero não está no discurso, mas nas instâncias sociais. Já no segundo caso, as condições de produção de um texto estariam encerradas no próprio discurso.

Creio que o segundo modo de ver a questão é demasiado complexo e difícil de ser transformado em práticas de ensino, pois a noção de condições de produção via discurso é bastante abstrata e muito pouco demonstrável. Quanto ao primeiro modo, é mais aplicável ao ensino, muito embora a noção de instâncias sociais de Bakhtin esteja pouco especificada. Neste caso, creio que o conceito de comunidade discursiva de Swales pode ser uma ferramenta de auxílio, por tornar demonstrável a motivação social do surgimento e da utilização dos gêneros.

Um exemplo, no do campo do ensino de Língua Portuguesa, das dificuldades para a caracterização das condições de produção de um gênero mediante a visão dos PCN está na análise de livros didáticos realizada por Rodrigues (2000). Nessa pesquisa, a autora mostra que o trabalho com gêneros nos manuais de língua continua extremamente formalista, não dando conta de aspectos como o caráter enunciativo da linguagem (principalmente em relação à intersubjetividade), das funções sociais do gênero, da caracterização dos interlocutores, bem como da relação entre estes. Um dos exemplos que a autora destaca é o de uma certidão de casamento que é reproduzida fielmente no manual didático para, em seguida, proporcionar a execução de uma atividade de produção de convites de casamento. Neste caso, nem as marcas estruturais do gênero nem o processo social que o caracteriza foram explorados devidamente no exercício, revelando-nos a inexistência de um objetivo a ser alcançado junto aos alunos. Para a autora:

O termo ‘gênero’ e tudo o que envolve o reconhecimento de um gênero textual/discursivo passam ao largo nas três coleções analisadas. As atividades propostas não exploram as condições de produção ou instâncias comunicativas em que os gêneros são construídos e praticados, seus

propósitos comunicativos e as relações que se estabelecem em função desses propósitos entre o produtor (falante/escritor) e o receptor (ouvinte/leitor). (Rodrigues, 2000, mimeo)

Acredito, então, que precisamos ter neste conceito de gênero dos PCN, como ampliação, algum modelo mesmo que provisório do modo de enunciação nas instâncias sociais, ou seja, uma visualização melhor do modo como as condições de produção do gênero existem.

### 3.2. Objetivos do ensino de gêneros textuais

Em termos gerais, a clássica divisão entre análise do discurso ‘anglo-saxã’ e ‘francesa’ ainda influencia a discussão sobre os gêneros, uma vez que a reflexão de um modo ou de outro acaba sendo conduzida por uma tradição ou outra. No caso particular dos PCN, a inclinação para assumir a posição francesa, a meu ver, é o que conduz a proposta a uma fragilidade quanto ao tratamento das condições de produção no tocante ao conceito assumido e, por sua vez, quanto à clareza das habilidades a serem desenvolvidas no tocante aos objetivos do ensino.

Em todos os documentos, a proposta dos PCN, embora se disponha a uma abordagem do ensino via gêneros, não os elege como um conteúdo específico, em se tratando dos objetivos de ensino. Não há habilidades a serem desenvolvidas como reflexo do ensino deste conteúdo. Para um tema como ‘variação lingüística’, contudo, esta relação é clara pelo modo como está explicitada, por exemplo, neste objetivo: “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-la às circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (Brasil, 1997, p. 41).

Nos PCN para o ensino fundamental, os objetivos de ensino que trazem alguma relação com o ensino de gênero são:

- 1) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, **adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;**
- 2) compreender textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e **inferindo as intenções de quem os produz.** (Brasil, 1997, p. 41) (grifos meus)

Embora nestes objetivos haja uma inovação no que tange a temas como “língua e identidade”, “instâncias públicas e privadas de uso da língua”, a noção de gênero vem proporcionar muito mais uma reconceitualização de antigos objetivos relacionados ao ensino de gramática, redação e leitura que colocar novas questões em cena. Isto acontece principalmente porque a interligação entre os conteúdos é frouxa e planificada, carecendo de uma hierarquização que explicita o que está sendo modificado e por quais motivos.

No caso do ensino médio, esta relação é ainda mais frouxa, havendo inclusive uma certa circularidade nos objetivos, pelo modo como se retomam sem, contudo, deixar claro os elos de ligação e as habilidades que se quer desenvolver. O objetivo mais

próximo de gênero como um conteúdo específico e indispensável é: “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas, tecnologias disponíveis)” (Brasil, 1998b, p. 24).

Entre os autores que propõem metodologias para o ensino de gênero, encontramos Scheneuwly e Dolz (s.d.), ligados à tradição francesa, e Johns (1997), ligada à tradição anglo-saxã. Para os primeiros (p. 9), ensinar gênero compreende levar o aluno a:

- 1) dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela;
- 2) desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Já para Johns (p. 129), o aluno deverá saber:

- 1) extrair conhecimento dos gêneros e aplicar na análise e crítica de textos conhecidos e novos;
- 2) revisar continuamente as teorias de gênero;
- 3) avaliar, expandir e revisar as estratégias de abordagem das tarefas de letramento;
- 4) desenvolver habilidades para criticar textos, papéis e contextos;
- 5) cultivar uma metalinguagem sobre textos e experiências textuais;
- 6) refletir sobre experiências com textos, papéis e contextos.

A base metodológica dos PCN provém da proposta de Scheneuwly e Dolz, mas não contempla estes objetivos. Nas propostas destes autores, o objetivo central é levar o aluno a lidar com a grande variedade dos gêneros para apropriar-se de certo número deles como ferramentas de interação e compreensão das relações sociais e também como substrato para o desenvolvimento de uma capacidade interpretativa de gêneros, utilizável frente aos que escola não ensinará e com os quais este aluno se defrontará vida afora. A proposta de Johns volta-se mais para as condições sociais de produção dos gêneros, sendo ainda mais completa como plataforma de objetivos.

Em termos gerais, contudo, como proposta mais precisas para o ensino, acredito que ambas careçam de relações mais coesas e ao mesmo tempo mais abrangentes no que tange ao tema, visando a um aprendizado específico. Gênero como conteúdo do ensino traz necessariamente sua relação com atuação social via leitura e produção de texto. É neste sentido que estes dois termos (leitura e produção de texto) estão na base do ensino de gênero, mas não são, em si, o objetivo deste ensino. Acredito que esta questão pode ser tratada, mediante a aplicação de dois objetivos interligados. Trata-se de levar o aluno a:

- a) reconhecer a relação entre gênero textual, identidade de grupo e pessoal e ação social;
- b) entender as regularidades genéricas como elementos para a percepção do fenômeno da interação humana e para a criatividade, seja reinvestindo este conhecimento para lidar com novas situações de interação, seja subvertendo estas regularidades em

função de um embate político-ideológico ou em função de obter prestígio em situações em que a criatividade lingüística seja uma condição essencial.

É importante notar que a noção de criatividade aqui não é mais aquela da inspiração, presente na tradição literária – como dom para as letras -, nem a de Chomsky - como aplicação de regras de forma idiossincrática. É, diferentemente, relativa ao exercício da autoria, como expressão do indivíduo, pelo modo como seleciona, transforma e cria recursos genéricos a partir de outros que estão na linguagem dispostos heterogeneamente em diversos graus de estabilidade convencional. A título de exemplo, se pode dizer que nas enunciações do diálogo cotidiano quase sempre a criatividade é um pressuposto, na medida que a orquestração de recursos que no seu todo tenham as características da coerência e, ao mesmo tempo, do inesperado são essenciais para o êxito na tentativa de seduzir o interlocutor ou mesmo desaprová-lo.

Há que se ressaltar ainda que esta criatividade pode ter origem na atitude individual, como discutida acima, ou nas exigências de um meio, face à história de adaptações do gênero, como é o caso da reportagem de telejornal que nos últimos anos foi conduzido, de um modo centralmente expositivo e comprovado, para um modo centralmente expositivo e encenado, que valoriza as qualidades cênicas do tema que está sendo abordado.

### 3.3. A seleção dos gêneros a serem ensinados

O critério principal que tem sido adotado para a seleção dos gêneros a serem trabalhados na escola parece ser o da densidade de ocorrências na sociedade. Este critério aparece em Kaufman e Rodriguez (1995) e depois é retomado nos PCN (Brasil, 1998a). Para as autoras (p. 12), o critério de seleção é: “(...) textos que aparecem com **maior frequência na realidade social** e no universo escolar” (grifo meu). Estipulam uma classificação, atendo-se aos gêneros literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, humorísticos, publicitários. Já nos PCN (p. 53), diz-se:

Neste documento foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, **em função de sua circulação social**, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (grifo meu)

Embora neste documento se tome como princípio a idéia de que estes gêneros sejam fundamentais à “efetiva participação social”, não há uma justificativa quanto ao por que sejam exatamente estes os que irão possibilitar a efetivação deste objetivo. Isso me leva a crer que, havendo lacunas nos objetivos do ensino de gêneros, também a seleção dos textos tenha sido afetada. Esta seleção que se pauta pela ocorrência mais acentuada dos exemplares de um gênero, me parece deslocada da proposta central dos PCN, que é neutralizar a artificialidade do ensino de língua, pois não leva em consideração as etapas do processo de assegurar habilidades que garantam “o uso da linguagem em estâncias naturais”.

Os gêneros a serem ensinados na escola, não sendo mais um conteúdo dependente da redação ou da literatura, mas independente do qual estas atividades funcionais ou criativas se beneficiam, não deveriam partir de um critério quase que aleatório. Acredito que, pelo contrário, esta escolha necessita partir de princípios mínimos, ou seja, quanto ao aluno, estes gêneros devem: i) possibilitar-lhe a construção de uma ação de linguagem até certo ponto condizente com a sua realidade e com os seus objetivos pessoais; ii) propiciar-lhe uma comparação entre os recursos de linguagem que já usa e os que estão sendo apreendidos, de modo a ampliar-lhe o conjunto de experiências com a linguagem; e iii) estarem minimamente adequados às suas possibilidades de apreensão, suas vivências, gostos e ao seu grau de maturidade. Partindo-se destes princípios, podemos selecionar os textos que:

- a) propiciem uma ação social efetiva;
- b) abarquem, em um grau de complexidade crescente, o usual (cotidiano) e o importante em termos de variedades de experiências (da fala, estéticos, da imprensa, eletrônicos);
- c) sejam adequados à experiência vivencial do aluno.

Vale ressaltar que uma visualização mais clara pelo aluno da relação entre linguagem e sociedade necessita de uma exploração mais aprofundada das instâncias sociais e dos gêneros que nelas surgem, o que, de certa forma, pode-se visualizar no trabalho de Brandão (2000). Seria interessante, então, haver uma unidade no conjunto dos gêneros a serem ensinados, tomando-se uma única instância por vez. Neste caso, o trabalho em espiral não estaria focado no gênero, mas nos contextos que dão surgimento a estes gêneros, retomando-se tais contextos várias vezes no decorrer de uma grande etapa de escolarização.

Os critérios acima expostos, neste caso, seriam utilizados não individualmente, mas em grupo a partir da escolha prévia da instância social a ser abordada.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acredito que, quanto ao ensino dos gêneros nos PCN – ponto central de análise neste artigo, as reflexões tecidas permitem pensar, primeiramente, que haja uma incompletude no conceito de gênero adotado que, muito embora bastante plausível, é vago quanto à explicitação das condições sociais de construção e de prática deste elemento da linguagem.

Esta deficiência conduz a uma metodologia de ensino que não leva em consideração as habilidades que o aluno deva desenvolver no decorrer da apropriação dos gêneros e, por sua vez, leva a um critério quase aleatório de seleção dos gêneros a serem ensinados.

Há que se ressaltar ainda que termos como discurso, enunciado e texto não estão claramente delimitados, de modo que não fica claro a que se está referindo quando é empregado o termo ‘gêneros do discurso’.

Pinçados estes pontos problemáticos, encaminho a título de sugestão, quanto à implantação da proposta dos PCN ou de outras: i) a adoção do termo ‘gênero textual’ ao invés de ‘gênero discursivo’; ii) o estabelecimento de objetivos de ensino ligados a gênero como um conteúdo específico, que contemplem uma maior instrumentação do aluno para a ação na linguagem; e iii) critérios de seleção dos gêneros a serem ensinados amarrados com as habilidades de linguagem que se quer desenvolver.

---

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ADAM, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- AQUINO, Z. G. O. de, ANDRADE, M. L. C. V. de O., FÁVERO, L. L. (1993). Texto falado: proposta de caracterização. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 6, 1992, Maringá, Pr. *Anais do...* Paranavaí: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, p. 27 - 32.
- BAKHTIN, M. (1992) (1953). *Estética da criação verbal*. Trad. por M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, Os gêneros do discurso, p. 277-326.
- BONINI, A. (1999). *O conhecimento de jornalistas sobre gêneros textuais: uma contribuição à teoria dos esquemas cognitivos para textos*. Florianópolis,. Tese (Doutorado em Lingüística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Lingüística. Universidade Federal de Santa Catarina.
- \_\_\_\_\_. (1998). O ensino de tipologia textual em manuais didáticos do 2º grau para Língua Portuguesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 31, p. 7 – 20.
- \_\_\_\_\_. *Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero*. *Revista de Letras*, Fortaleza. No prelo.
- BRANDÃO, H. N. (2000). (org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRONCKART, J-P. (1987). Interactions, discours, significations. *Langue Française*, nº 74, p. 29 – 50.
- CARNEIRO, A. D. (1996). Uma classificação tipológica e os textos da mídia. In: ANAIS DO II ENCONTRO FRANCO-BRASILEIRO DE ANÁLISE DO DISCURSO: o discurso da mídia. Rio de Janeiro: Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso da Faculdade de Letras da UFRJ.
- van DIJK, T. (1977). A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona/Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- FURLANETTO, M. M. *Gênero discursivo, tipo textual e expressividade*. Florianópolis: fotocópia, s.d.
- JOHNS, A. M. (1997). *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARCUSCHI, L. A. (1996). *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife,. Trabalho não publicado.

- MEURER, J. L. (2000). O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B., TOMITCH, L. M. B. (orgs.) *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular.
- PAREDES SILVA, V. L. (1997). Forma e função nos gêneros de discurso. *Alfa*, v. 41, n. esp., p. 79 – 98.
- PÉCORA, A. 1992 (1981). *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes.
- RODRIGUES, B. B. (2000). *A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo?* Fortaleza. Trabalho não publicado.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. *Os gêneros escolares: da prática de linguagem aos objetos*. Trad. de Roxane Rojo. Genebra, s.d. Trabalho não publicado.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1992). Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: RE-THINKING GENRE COLLOQUIUM. Ottawa: Carleton University.