

GÊNEROS DISCURSIVOS OU TIPOLOGIAS TEXTUAIS?

Alessandra Baldo¹

lelabeldo@terra.com.br

INTRODUÇÃO

O quanto foi assimilado da idéia de gênero discursivo pensada por Bakhtin (1992) como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização por profissionais que ensinam a língua portuguesa? Dada a importância dessa noção para a formação dos alunos enquanto sujeitos que utilizam diversos gêneros nas suas interações comunicativas, o objetivo deste estudo é verificar, a partir do tratamento dado ao tema por três livros dedicados ao ensino da língua portuguesa e pela aplicação de questionários a doze professores de língua portuguesa inscritos em um curso de pós-graduação de uma universidade situada em Porto Alegre, RS, se a noção de gênero bakhtiniana está refletida no trabalho destes profissionais, e em que medida.

Nosso artigo está organizado em três partes. A primeira é dedicada à fundamentação teórica: começaremos com uma revisão dos conceitos de gênero discursivo/textual dentro de uma perspectiva da lingüística, continuaremos com uma observação a respeito do estudo do gênero na escola realizada por Bonini (1998), procurando-a ilustrar através da abordagem ao tema dispensada por um livro didático – *Para Entender o Texto*, de Platão e Fiorin (1999) – e por dois manuais de língua portuguesa – *Português Instrumental*, de Silveira e Zilberknop (2002) e *Curso de Redação* (Abreu, 2002) –, e, finalmente, selecionaremos algumas razões apontadas por especialistas para o estudo de gêneros

¹ Professora da Universidade de Caxias do Sul – UCS; Doutoranda em Lingüística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

discursivos/textuais na escola. Na segunda parte faremos a aplicação do instrumento e a análise dos dados, que serão considerados em maior detalhe na etapa final do trabalho, quando tentaremos responder a questão na qual o estudo está calcado, exposta no início da seção.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Conceito de Gênero

Partiremos da noção de gênero pensada por Bakhtin (1992) no início da década de 50 por duas razões principais. A primeira delas é que suas idéias têm sido tomadas como ponto de partida por grande parte dos estudos sobre gênero, dentro da lingüística, a partir das duas décadas finais do século passado, mesmo que, em alguns casos, seu nome não seja referido. A segunda, e sem dúvida a mais importante, se deve à relevância e adequação de suas observações sobre o tema.

Bakhtin chega à definição de gênero apresentada na introdução – i.e., tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados nas diferentes esferas sociais de utilização da língua – partindo da verificação de que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas com a utilização da língua. Esta utilização se dá em forma de enunciados, os quais, por sua vez, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (p. 279) tanto por seu conteúdo quanto por seu estilo verbal como por sua construção composicional. Assim, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, e é por isso que tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.²

Antes de preocupar-se em classificar os diferentes gêneros discursivos, Bakhtin chama a atenção para a sua diversidade: sendo utilizados em todas as esferas da atividade humana, eles vão se diferenciando e ampliando na medida em que estas se desenvolvem ou se ampliam. No seu entender, ao invés de se privilegiar o estudo de apenas alguns gêneros (literários, retóricos, do discurso cotidiano), o mais importante é levar em conta a diferença fundamental entre gêneros primários, ou simples, e secundários, ou complexos. Como o

² Nessa definição, há dois termos que precisam ser lidos com cuidado: o primeiro é enunciado, ao qual voltaremos em seguida, e o segundo é discurso. Embora Bakhtin use a expressão gêneros do discurso e não do texto, nos parece que discurso cobre, para o autor, qualquer tipo de texto oral ou escrito, e será usado aqui desta maneira - ou seja, como (quase-) sinônimo de texto.

próprio nome diz, os gêneros primários se constituiriam em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (a réplica do diálogo cotidiano, a carta), enquanto os secundários apareceriam “em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (p. 281). Segundo Bakhtin, a distinção entre estes dois gêneros não deve ser menosprezada porque

ignorar a natureza do enunciados e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (1992: 283)

Como podemos perceber, para Bakhtin a unidade de comunicação utilizada pelos sujeitos não é o texto, mas sim o enunciado, muito embora, como veremos, sua noção de enunciado equivalha, por vezes, à noção mais comum de texto. Diferentemente da noção mais tradicional de enunciado em lingüística, o enunciado enquanto unidade real da comunicação verbal é caracterizado pelo autor (i) por suas fronteiras – determinadas pela alternância dos sujeitos falantes – e (ii) seu acabamento. Esse acabamento pode ser medido por critérios específicos, o mais importante sendo a possibilidade de adotar uma atitude responsiva para com ele, e é determinado por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido, o intuito, o querer-dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento. Bakhtin relaciona as duas características: “o acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior” (p. 299), e se dá porque o locutor disse exatamente tudo o que queria dizer.

Com relação às fronteiras do enunciado, vale ressaltar que a alternância dos sujeitos falantes se aplica igualmente a gêneros tão diversos como o diálogo cotidiano e o romance. Embora no último a alternância não seja direta (o interlocutor não está presente) nem imediata (a leitura de um romance demanda um determinado tempo), ela acontece assim que a leitura é concluída. Relacionado as fronteiras com o acabamento do enunciado, e mantendo como exemplo o gênero romance, é possível delimitar sua fronteira porque, ao acabar de lê-lo, pode-se adotar uma atitude responsiva com relação a ele. É essa atitude responsiva que, como vimos acima, Bakhtin elege como o critério mais importante para a delimitação do acabamento do enunciado. Naturalmente, essa mesma atitude responsiva

aparece ao lermos uma notícia, um texto científico, uma propaganda, assistirmos ao telejornal, conversarmos com pessoas próximas. Para Bakhtin, é ela quem delimita o enunciado, e essa é uma das razões por que seu conceito de enunciado corresponde muitas vezes ao que a maioria dos teóricos tem denominado de texto.

Entre essa maioria está Hasan (1978). Ao se referir à noção de gênero, ele sempre emprega o termo texto ao invés de enunciado. Como Bakhtin, o autor relaciona gênero e utilização social da língua. Essa relação aparece, por exemplo, ao colocar que “parece inegável que os controles sobre a constituição estrutural do texto não são de origem lingüística, uma vez que a linguagem como um sistema formal não nos possibilita predizer qual fórmula estrutural generalizada deveria estar associada com qual gênero. Ao contrário, o controle é contextual...” (p. 229). Para ele, um texto é um evento social que está tanto na linguagem como na cultura.

Swales (1990) mantém a relação básica gênero/ utilização social da língua pressuposta por Bakhtin na primeira de suas observações para chegar a uma definição de trabalho do termo: gênero é uma classe de eventos comunicativos. Após delimitar evento comunicativo como aquele em que a linguagem desempenha um papel significativo e indispensável, o autor elenca as demais observações: esses eventos comunicativos se tornam gênero na medida em que há um conjunto de objetivos comunicativos; os exemplares das instâncias de gêneros variam em sua prototipicidade³; a razão subjacente ao gênero estabelece restrições com relação às contribuições permitidas em termos de conteúdo, posição e forma; a nomenclatura da comunidade discursiva para os gêneros é uma importante forma de *insight*. A partir dessas observações, Swales estabelece que

um gênero engloba uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham algum conjunto de objetivos comunicativos. Esses objetivos são reconhecidos pelos membros peritos da comunidade discursiva de origem, e dessa forma constituem a razão para o gênero. Essa razão formata a estrutura esquemática do discurso e influencia e delimita a escolha de conteúdo e estilo (1992: 58)

Uma retomada breve do conceito de gênero em Bakhtin nos apontará várias semelhanças, embora Swales não tenha se baseado nas noções bakhtinianas. Para ambos os

³ A noção de prototipicidade é tomada emprestada de teorias semânticas, a pioneira e mais conhecida delas sendo a de Rosch (1975, 1978).

gêneros são delimitados por objetivos comunicativos, os quais influenciam seu tema, estilo e estrutura esquemática (como vimos, os três elementos que constituem um enunciado, para Bakhtin). Na verdade, a maior diferença parece ser a menção a membros peritos da comunidade discursiva por Swales, que não se encontra na abordagem de Bakhtin. Nesta, não aparece a questão de quem legitima, em uma dada esfera da atividade humana, um gênero. Tem-se a impressão de que, para Bakhtin, esse reconhecimento – e daí legitimação – ocorre naturalmente, de acordo com as necessidades comunicativas da sociedade.

Nem Bakhtin nem Swales propõem uma classificação extensiva dos gêneros. Para Bonini (2001), isso não chega a ser um problema, pois entende que o estudo dos gêneros pode ter validade científica independentemente de um instrumental classificatório. Marcuschi (1996), diferentemente, acredita que é de um trabalho de classificação que nascerá uma noção precisa de gênero, além de contribuir para o entendimento da relação entre a fala e a escrita, dos processos de contextualização e de seleção lexical e estilística. Para o autor, os gêneros são ‘modos de organização da 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.’ (p.4) Marcuschi faz a distinção entre gênero, forma concretamente realizada, encontrada nos diversos textos empíricos, e tipo textual, construto teórico que abrange categorias determinadas. Entre essas categorias – que podem ser simplesmente oral ou escrito, literário ou não-literário – se encontram as cinco bases temáticas para os tipos textuais propostos por Werlich (1973): base temática descritiva, base temática narrativa, base temática expositiva, base temática argumentativa e base temática instrutiva. Assim, é importante notar que, enquanto os gêneros textuais são teoricamente ilimitados, os tipos textuais constituem um conjunto fechado.

1.2 Abordagem de gênero na escola e em manuais de língua portuguesa

Entre as razões citadas por Meurer (2000) para a importância do estudo do gênero em lingüística aplicada está o fato dele se constituir em uma opção mais atraente do que o ensino da linguagem humana fundamentada na gramática, coesão, modalidades retóricas e coerência na medida em que “responderia de maneira mais adequada a questões relativas aos diferentes usos da linguagem e sua interface com o exercício da cidadania” (p. 152).

Segundo o lingüista, a ineficiência da abordagem tradicional se deve exatamente ao fato de não se preocupar e não dar conta das “situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou alteração social”.

Entretanto, esse fato parece não ter sido atentado pelos agentes na orientação do trabalho escolar relativo a textos, tanto do ponto de vista da compreensão quando da produção, no entender de Bonini (1998). Ao investigar a abordagem de gênero na escola, afirma que nesta os conteúdos referentes aos gêneros estão dispostos em dois blocos, perfazendo duas tipologias: literária e redacional. Além de salientar que ambas desconsideram a realidade sociointeracional, apresentam critérios de classificação implausíveis e são incompletas – por exemplo, a tipologia redacional se reduz à narração, descrição e dissertação – o autor aponta que

o grande problema desta tipologia, 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 languageira se realiza, mas ao texto em que estão inseridas. (1998)

Para ilustrar isso, o autor cita a análise de três livros didáticos realizada por Rodrigues (2000), que a levou à conclusão de que o trabalho com gêneros em sala de aula continua essencialmente formalista, com atividades que não exploram a base comunicativa sob a qual determinado gênero é construído, seus objetivos comunicativos nem as relações criadas, a partir destes, entre locutor e interlocutor.

Em uma tentativa de verificar as colocações acima, procuramos observar o tratamento dado à questão em três livros, de natureza diversa: o primeiro, *Para entender o texto*, de Platão e Fiorin (1999), é destinado a estudantes de segundo grau; o segundo, *Português Instrumental*, de Martins e Zilberknop (2002), e o terceiro, *Curso de Redação* (2002), de Abreu, são endereçados tanto a estudantes universitários como a qualquer outra pessoa que necessite da língua portuguesa como um instrumento de trabalho.

Em Platão e Fiorin (1999), fica evidente o tratamento mais tradicional, focalizado na estrutura e função textual. O termo gênero simplesmente não aparece, havendo, ao invés disso, lições dedicadas ao estudo das estruturas narrativas (6 e 7), argumentativa (20),

descritiva e dissertativa (33). Além disso, há ainda uma explicação com relação à diferença entre o texto literário e o não-literário (38) e à caracterização do texto não-verbal (40). Nesse contexto, vale comentar sobre o que os autores colocam na introdução da lição 32, intitulada “Narração”. Após registrarem que as pessoas acostumadas a ler já puderam se aperceber que é possível classificar os textos das mais diversas maneiras, delimitam que naquela lição e na seguinte irão tratar de uma classificação que é parte da tradição escolar e “que se revela útil tanto para a leitura quanto para a produção de textos”. A classificação, como podemos esperar, consiste em textos descritivos, narrativos e dissertativos. No parágrafo seguinte, o esclarecimento é no sentido de que “na maioria das vezes não encontramos um texto em estado puro, já que o descritivo, o narrativo e o dissertativo podem interpolar-se em um único texto” (p. 289), mas, conforme argumentam, isso não impede de se estudar cada um deles separadamente, por conveniência didática.

A questão que se coloca, a partir disso, é se de fato essa classificação é útil para a leitura e produção de textos, como tentam sustentar os autores, se, como dizem poucas linhas abaixo, não lemos nem produzimos textos somente descritivos, narrativos e/ou dissertativos, já que, na maioria das vezes, esses termos não dizem respeito a um texto todo, mas a diferentes funções que compõem um texto (e, como vimos na seção 1.1, de acordo com Winegrad, nem como funções estão minimamente completas). A resposta para isso, nos parece, passaria necessariamente por uma mudança de abordagem com relação ao estudo do texto, no qual a questão gênero estivesse, de algum modo, contemplada.

Passemos para o segundo livro. A primeira parte de *Português Instrumental* intitula-se “Comunicação e Redação”, abrange seis capítulos e tem por objetivo “fornecer ao aluno um embasamento teórico-prático para a comunicação oral e escrita” (p.8). As autoras concedem o segundo capítulo ao tema estilo, e uma parte do sexto ao estabelecimento de uma tipologia textual. O intrigante é a metodologia utilizada para mostrar os diferentes estilos: após afirmarem que o estilo é individual e apresentarem exemplos de cartas como criações literárias, passam a mostrar uma bula de remédio, uma receita culinária, um poema, textos humorísticos, crônica literária, notícia esportiva, policial e política, propaganda, carta comercial, carta literária e ainda outros, a fim de compará-los ora com relação a seu estilo (na crônica literária o estilo é “simples, mas peculiar”; a crônica esportiva “traz, às vezes, certo estilo pessoal “, propagandas são criativas), ora com relação

ao objetivo (“comunicação direta, sem rodeios” na reportagem esportiva, bula, receita, carta comercial), em uma tentativa de caracterizá-los. Como podemos perceber, não há preocupação em discorrer sobre as diferentes tipologias encontradas nos textos e tão pouco sobre a noção de gênero – o título do capítulo é “Estilo”, e as autoras tentam relacioná-los a ele –, embora o que façam, em primeiro lugar, seja apresentar gêneros variados de textos. O fato de os tipos e os estilos serem diferentes decorre naturalmente daí, e a inobservância disso parece ter causado essa explicação pouco clara – porque descontextualizada – para a noção de estilo.

Parecem particularmente relevante aqui algumas das observações de Bakhtin (1992) sobre a relação entre estilo e gênero. O autor previa entre eles um vínculo “indissolúvel, orgânico” na medida em que o “estilo lingüístico ou funcional nada mais é senão estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana” (p. 283). Para o autor, o estilo entra como um elemento na unidade de gênero, e daí seu entendimento de que um estudo produtivo do estilo deve sempre partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero. Bakhtin conclui seu raciocínio afirmando que tanto os estilos individuais como os pertencentes à língua tendem para os gêneros do discurso, sendo indispensável, para a elaboração dos problemas de estilística, um estudo mais ou menos profundo e extenso dos gêneros do discurso (p. 286).

No capítulo 6, as autoras justificam o estabelecimento de uma tipologia textual a partir de dois fatores: (a) como um imperativo metodológico e (b) por possibilitar uma adequação entre a dimensão histórico-social e a relação linguagem-contexto e suas múltiplas condições de produção (p. 109). Apesar da coerência das justificativas, a tipologia adotada, com base na tripartição tradicional, ainda que bastante detalhada, acaba por não conseguir dar conta da relação linguagem-contexto. Como temos defendido, para se conseguir isso é necessária uma referência ao estudo dos gêneros textuais.

Abreu (2002), de modo semelhante, trata somente de tipos textuais, reduzidos a três: narrativo, descritivo e argumentativo. No capítulo 9, “Composição do Texto”, explica que pretende privilegiar o texto argumentativo porque “em nosso dia-a-dia, como raras exceções, é ele que se manifesta sob a forma de dissertações escolares, monografias científicas, cartas, ofícios, relatórios, petições jurídicas e editoriais de jornais” (p. 64), e em seguida esclarece que este tipo de texto, em situações concretas, raramente existe em estado

puro, se compoem, na prática, com o narrativo e o descritivo. Complexificando ainda mais o que se pretendem esclarecimentos, lembra que este último também nunca existe por si mesmo, achando-se sempre ligado ao texto argumentativo ou ao narrativo. O autor então realiza uma análise de um texto a fim de mostrar que é a intencionalidade do autor que (a) responde pela superposição de tipos textuais diversos dentro de um mesmo texto e que (b) define a natureza do texto.

Mesmo que o autor considere somente as tipologias textuais, há três questões que aparecem de imediato com base nas colocações acima: a seleção dos tipos narrativo, descritivo e argumentativo, em detrimento de outros, não é explicada; o argumento de que o tipo argumentativo é o mais utilizado em nosso dia-a-dia – e, por isso, merecedor de maior atenção – não é embasado; mais sério ainda, como é possível afirmar que ele é o mais usado se o autor insiste em afirmar que “ele se compõe, na prática, como o narrativo e o descritivo” ? Por fim, sua tentativa de lidar com questões relativas à natureza do texto por meio da noção de intencionalidade do autor resulta incompleta exatamente por estar utilizando os instrumentos teóricos inadequados: os tipos textuais não foram pensados para a natureza do texto, mas sim para a estrutura e funções textuais, o que é somente uma parte desta natureza. A natureza de um texto implica, necessariamente, o estudo do gênero.

1.3 Relevância do estudo de gêneros textuais nas escolas

Partindo do princípio que o ensino da língua tem sido tradicionalmente um modo que desestrutura a competência comunicativa do aluno porque centra a reflexão sobre os aspectos formais, retirando a sociedade e a interação da linguagem, Bonini (1998) entende que o estudo do gênero se coloca como uma possibilidade de modificação desse quadro. Explica o raciocínio lembrando o fato de a língua refletir os padrões culturais e interacionais da sociedade em que está inserida poder ser abordado principalmente por meio do conceito de gênero.

Meurer (2000), além da razão mencionada no início da seção anterior – alternativa teórica mais atraente do que abordagens textuais restritas às noções de coesão, coerência e modalidades retóricas – também faz menção a essa contribuição do estudo do gênero retomando Bakhtin (1992), ampliando-a para a pesquisa. No seu entender, tanto o ensino como a pesquisa baseados no estudo de gêneros textuais são importantes porque, em

primeiro lugar, não nos comunicamos através de modalidades retóricas nem de textos em geral, mas de gêneros textuais específicos. Além disso, o autor entende que como a própria cultura de um país é caracterizada pelo conjunto de gêneros textuais de seus cidadãos, a investigação e o ensino destes são essenciais para a formação de profissionais responsáveis pelo ensino da linguagem no país.

Embora Bakhtin não faça menção específica ao estudo do gênero na escola, podemos concluir facilmente de sua afirmação transcrita na seção 1.1, na qual coloca que desconsiderar “a natureza do enunciado e as particularidades do gênero leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida” (p. 282), que a relevância de se estudar gênero *também* na escola aumentaria a consciência entre o instrumento de trabalho – texto – e vida real, diminuindo o formalismo e abstração no estudo da linguagem.

2 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

2.1 Sujeitos

Os sujeitos do estudo foram doze professores de língua portuguesa do ensino fundamental e/ou médio inscritos no programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica durante o ano de 2003, tanto em nível de especialização (Curso de Especialização em Língua Portuguesa) como em nível de mestrado (Mestrado em Lingüística Aplicada). Não havia restrição de idade ou ano de graduação, e nem mesmo a necessidade de que os professores estivessem no momento lecionando: a única exigência era a de que tivessem pelo menos mais de um ano de prática de sala de aula.

2.2 Metodologia

Solicitou-se aos sujeitos que pensassem nas respostas embasados em sua prática, sem recorrer ao auxílio de material teórico. O questionário iniciava com um cabeçalho, no qual solicitava-se que o respondente informasse o ano de graduação, disciplinas e locais em que lecionava e respectivas séries. Em seguida, eram feitas as seguintes questões:

- 1) Em seu programa, estão (estavam) contemplados, de alguma forma, os gêneros textuais?
- 2) O que é gênero para você?

- 3) Como você os ensina (va), geralmente, aos alunos?
- 4) Como você abordaria o conceito de gênero a partir dos dois textos xerocados na folha seguinte (um conto e uma notícia da revista Superinteressante sobre cleptomania)?
- 5) Há algum comentário ou observação que você, a partir de sua prática de sala de aula, gostaria de tecer sobre o estudo do gênero na escola?

2.3 Análise dos Dados

Para nossa satisfação, a riqueza de informações sobre o ensino de gênero na escola transmitida por esses professores através do instrumento de pesquisa contrastou com o número reduzido de respondentes.

Com relação à primeira questão (“Em seu programa, estão contemplados os gêneros textuais?”), apenas um deles ficou em dúvida em sua resposta. Todos os demais professores responderam afirmativamente. Na verdade, o sujeito que ficou inseguro relatou que “em seus programas há a preocupação de que os alunos tenham contato com diversos tipos de texto e que saibam identificá-los, mas gêneros *eu não sei bem se estão*”, o que é interessante na medida em que sua resposta esclarece que o programa com o qual trabalha contempla o estudo de gêneros, mesmo que indiretamente, e que ele tem trabalhado com isso, mas sem dar-se conta da natureza de seu objeto de trabalho.

Já os dados da segunda questão, embora de bastante valor, são menos unânimes. A partir da análise das várias respostas, pode-se perceber duas situações principais: a relação entre gênero e sociedade, fundamental na definição bakhtiniana, é praticamente na sua totalidade negligenciada pelos respondentes. Diferentemente, os elementos que, de acordo com Bakhtin, devem necessariamente estar presentes na composição do enunciado, são citados por seis desses sujeitos, o que já é um dado mais confortável.

Com relação ao elemento social presente na constituição, circulação e modificação dos gêneros, dos doze sujeitos, somente um deles (suj. 8) o mencionou na sua definição de gênero. Ainda que tenha aparecido uma confusão entre gênero e tipo (“podemos falar em gênero narrativo, argumentativo, expositivo, instrutivo, entre outros”), ele começa esclarecendo que “qualquer tipo de texto que circule socialmente faz parte de um gênero textual”.

Embora alguns professores tenham conseguido aproximar esse elemento social de sua definição, alguns o fizeram de modo bastante vago, dizendo, por exemplo, que gênero “é a modalidade em que o texto se manifesta, o estilo que o autor usa para se comunicar” (suj. 6) e que “são as diferentes maneiras de comunicação textual”. Outros já conseguiram uma especificidade maior ao comentarem que “a distinção maior entre um gênero e outro reside no objetivo do texto, na finalidade para a qual ele foi produzido e, por conseguinte, reflete-se na linguagem usada” (suj. 7) e, de modo bastante semelhante, que gênero “refere-se à classificação dos diversos tipos de texto, tendo em vista o tipo de linguagem utilizada (literária ou não-literária), intenção de quem escreve...” (suj.5). Entretanto, alguns professores ficaram bastante distantes disto. Para eles (7 de um total de 12 professores), a relação gênero e contexto social parece não ser importante, dadas definições como a do sujeito 1, “gêneros textuais são as várias possibilidades de texto e suas marcas”, do sujeito 3, “é um texto com características específicas que se encaixam em uma classificação”, a do sujeito 4, que se limita a dizer que são todos os tipos de textos, e a do sujeito 9, que entende referir-se ao entendimento, leitura e interpretação dos diferentes tipos de texto. Aparece também a equiparação entre gênero e intenção enunciativa – “são as diferentes características que um texto assume por conta da intenção do enunciador” (suj. 11), e a simples divisão de gêneros entre literários e não-literários, sendo que cada um deles seria composto por tipos de textos específicos (sujs. 10 e 12).

Se retomarmos a noção de gênero bakhtiniana, teremos que o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado dentro de um dado espaço de comunicação, sendo por isso que tipos estáveis de enunciados caracterizam gêneros do discurso. Considerando os dados presentes no questionário, e aceitando uma tradução frouxa da noção bakhtiniana de enunciado por texto, podemos constatar que seis sujeitos levaram em conta, na sua definição de gênero, esses elementos. O sujeito 1 faz referência a marcas presentes no texto, o sujeito três usa a expressão “características específicas”, também utilizada pelo sujeito 5, que acresce ainda os fatores “linguagem utilizada e intenções de quem escreve”, o sujeito 6 se expressa em termos de “modalidade em que o texto se apresenta” e estilo, o 7 comenta sobre o objetivo, finalidade e linguagem do texto, o 8 menciona que “o gênero será definido, sobretudo, pelas marcas discursivas e lingüísticas do texto”, e o 11 relaciona as diferentes características dos textos à intenção do

enunciador. Se entendermos que entre as marcas lingüísticas e características do texto estão o tema, o estilo e a construção composicional previstos por Bakhtin, podemos então afirmar que pelos menos metade dos nossos sujeitos os leva em conta no seu tratamento teórico de gênero, ainda que se expresse por outras palavras.⁴

A questão seguinte era sobre a forma usual a que o professor recorria ao ensinar gêneros em sala de aula. Embora a maioria tenha respondido ser através da análise de diversos textos, para então chegar ao conceito de gênero, cinco sujeitos nos chamaram a atenção: dois por dizerem não trabalhar com o conceito de gênero (suj. 10 afirmou trabalhar somente com a noção de tipologia textual, e o suj. 12 disse analisar somente a linguagem, o conteúdo dos textos), outros dois por reduzirem a variedade de gêneros possíveis à “narração, descrição e dissertação”, e o último, talvez com a afirmação mais surpreendente, por, apesar de mostrar como abordaria o conceito de gênero com seus alunos, na questão seguinte esclarecer que, como trabalha com a 4ª série do ensino fundamental, não seria relevante explorá-los. A questão 4, na qual pedia-se que os professores observassem dois textos e dissessem como abordariam o conceito de gênero a partir deles, acabou fornecendo poucos dados diferentes dos que haviam sido apresentados na anterior. Com exceção do sujeito que relatou que não trabalharia com gêneros devido à série e dos outros dois que também haviam afirmado não trabalharem com o conceito, mas somente com o conteúdo, linguagem e tipologia textuais, os demais fariam, basicamente, um trabalho de estudo de texto detalhado para, após, chegar à definição do conceito.

A última questão – na verdade, um espaço para comentários ou observações a respeito do estudo do gênero na escola a partir da prática de sala de aula – foi respondida por sete sujeitos. Apenas um deles não se ateve diretamente ao tópico, embora seu comentário – “ a escola incentiva muito pouco a leitura; [sic]pede aos alunos que leiam, mas os professores têm pouco interesse e desempenho para realizar atividades com texto” – seja pertinente na medida em que se de fato essa é uma realidade em algumas escolas, é natural que o estudo do gênero acabe não recebendo a devida atenção.

E que de fato ele não está recebendo a devida atenção nas escolas, essa é a conclusão que se chega ao ler três dos sete comentários feitos. Um dos sujeitos (suj. 8)

⁴ É possível que outros sujeitos do estudo também o façam. A questão é que não foi possível notar, por meio de suas respostas, se esse era – ou não – o caso.

disse sentir que o estudo dos gêneros é relativamente novo, sua prática em sala de aula é “acanhada”, e há escassez de materiais e informações para os professores realizarem um trabalho de qualidade sobre o assunto. No mesmo sentido, o sujeito 10 entende que o conceito de gênero fica mesmo em segundo plano, afirmando não se lembrar de o ter estudado durante sua graduação, enquanto o sujeito 12 relata que não é comum ver uma discussão sobre gênero entre os professores de língua portuguesa, mas somente entre os de literatura. Confirma dizendo nunca haver discutido a noção de gênero com seus colegas em seus onze anos de prática de sala de aula como professora de língua portuguesa.

Um outro comentário interessante foi feito pelo sujeito 7. No seu entender, o que há de negativo no trabalho com gênero nas escolas são as “misturas ” de textos que são apresentadas aos alunos; o aluno deveria aprender primeiramente um gênero, e depois então iniciar com outro. O que há de interessante aqui é que, nos parece, essa proposta de metodologia vai na contramão das palavras de Bonini (1998), seção 1.3, quando afirma acreditar que o estudo de gênero se colocaria como uma possibilidade de modificar o estudo tradicional da língua, que acaba por desestruturar a competência comunicativa do aluno ao centrar a reflexão sobre os aspectos formais, retirando a sociedade e a interação da linguagem. Parece-nos que, pela proposta acima, mesmo o estudo do gênero em sala de aula, se não conduzido com cuidado, pode no final tornar-se meramente uma reflexão sobre seus aspectos formais, o que traria pouca contribuição no sentido de integrar sociedade, interação e linguagem. Propor que o aluno tenha contato com um único gênero textual em sala de aula, mesmo que por um período curto de tempo, é desvincular o aprendizado da língua do aprendizado do uso da língua. Mesmo que durante a aula de língua portuguesa isso seja possível, nas outras disciplinas e fora da escola esse aluno estará tendo contato com vários gêneros ao mesmo tempo, e não nos parece que haja alguma maneira melhor de lidar com toda essa diversidade do que fazer com que o aluno tome conhecimento dela o quanto antes possível.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do tratamento dispensado aos gêneros textuais nos três livros dedicados ao ensino da língua portuguesa e, principalmente, nas contribuições dos doze professores, a impressão que temos é a de que, embora alguns elementos constituintes da

definição de gênero bakhtiniana estejam presentes, a essência dele não aparece no trabalho destes profissionais.

Essa essência, que é a relação entre os textos e a sociedade na qual eles ocorrem, não foi mencionada em nenhum momento nas obras estudadas – ou, pelo menos, não associada à noção de gênero textual – e, dos doze professores questionados, apenas um a inclui em sua definição de gênero. Como vimos, embora alguns deles se aproximaram mais desta relação ao utilizarem palavras como comunicação, ou mesmo ao fazerem referência à intenção do autor e ao objetivo de texto, não chegaram a fazê-la de modo direto.

Além disso, e apesar do número reduzido de informantes, pudemos constatar alguns fatos que, se tomados a partir de estudos teóricos sobre o ensino de gênero nas escolas, nos levarão, necessariamente, à reflexão. Entre eles, o do professor de 4ª série do ensino fundamental que revela não ser importante explorar gêneros nessa fase escolar, o dos professores de ensino fundamental e médio que reduzem a variedade de gêneros a textos descritivos, narrativos e descritivos, o do professor que conceitua gênero textual como leitura e compreensão de textos, a do professor que trabalha com gêneros sem saber que o faz, o do professor que entende que a noção de gênero deve ser trabalhada na aula de literatura, e não na de língua portuguesa.

Mesmo sendo a postura de alguns dos informantes, esses dados nos parecem relevantes na medida em que mostram que há professores que fazem um trabalho com textos desconsiderando “a natureza do enunciado e as particularidades do gênero”, o que, para Bakhtin, “leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida” (p. 282). Como sabemos, esse, de modo algum, é um aprendizado significativo.

Para finalizarmos de modo mais positivo, transcreveremos a observação do sujeito 6 sobre o ensino do gênero na escola para mostrarmos que, mesmo que não de modo unânime, há professores que, pela riqueza de sua prática, têm muito a nos dizer a respeito.

Acredito que o estudo dos gêneros e, conseqüentemente, o trabalho efetivo em sala de aula, dá uma visão mais ampla das várias maneiras de como podemos nos expressar e escrever, o que amplia o universo da compreensão e leitura das várias realidades que nos cercam. Tudo isso contribui para um aluno, ser humano, mais crítico e agente no meio em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABREU, Antonio Suárez. (2002). *Curso de Redação*. São Paulo: Ática.
2. BAKHTIN, Mikhail. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
3. BONINI, Adair. (1998). O ensino de tipologia textual em manuais didáticos do 2º grau para Língua Portuguesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 31, p. 7-20.
4. BONINI, Adair. (2001). Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 37, p. 7-23.
5. FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. (1999). *Para Entender o Texto – Leitura e Redação*. 15ª ed. São Paulo: Ática.
6. HASAN, Ruqaiya. (1978). Text in the Systemic Funcitonal Model. IN: DRESSLER, Wolfgang U. *Current Trend in Textlinguistics*. Berlin, New York: Walter di Gruyter.
7. MARTINS, Dileta; ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. (2002). *Português Instrumental*. 23ª ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
8. MARCUSCHI, L. A. (1996). *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife. Trabalho não publicado.
9. MEURER, José Luiz. (2000). O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. IN: FORTKAMP, Mailce Borges Mota, TOMITCH, Lêda Maria Braga (org). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular.
10. RODRIGUES, B. B. (2000). *A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo?* Fortaleza. Trabalho não publicado.
11. SWALES, John M. (1990). *Genre Analysis: english in academic and research settings*.Cambridge: Cambridge University Press.