



Gêneros textuais na escola

Carla Viana Coscarelli (FALE / UFMG)*

RESUMO: Nesse artigo discutimos a noção de gêneros textuais e a apropriação que a escola tem feito desse conceito. Na tentativa de colocar em prática as condições de produção de textos passou-se a entender que escrever textos era produzir gêneros textuais, uma vez que não se escrevem textos, mas diversos gêneros textuais. Esse trabalho fundamenta-se em autores como Bakhtin e Marcuschi para discutir como a noção de gêneros tem sido incorporada à prática escolar, buscando apontar pontos positivos e possíveis perigos dessa forma de lidar com a produção de textos.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Escrita; Leitura

1. Problematizando a noção de gêneros textuais

Gêneros textuais¹ têm sido foco de muita atenção por parte de pesquisadores e professores e é muito comum que sejam tratados como pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis. Parte-se muitas vezes do pressuposto de que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato a ser seguido.

Há muito em comum entre textos que, prototipicamente, pertencem a um mesmo gênero, mas nem todo texto é um exemplar prototípico de um determinado gênero. Sobre o gênero poema, por exemplo, há tantos poemas, de tantos tipos, com formas e formatos tão diferentes que fica difícil muitas vezes explicar porque são todos considerados poemas. Nem vamos entrar na discussão da qualidade desses textos, que às vezes é um critério para que se aceite um texto como sendo um poema ou não (muitas vezes nem como textos são aceitos).

A função pode ser um critério que, aliado à forma, pode nos ajudar a classificar os textos em gêneros, mas também não resolve o problema da classificação. Para exemplificar, podemos pensar em uma carta. Uma carta prototípica normalmente começa com uma abertura em que o escritor cumprimenta o destinatário, tem um corpo onde o escritor manifesta suas idéias e um fechamento em que o escritor se despede do destinatário. Mas poderia não ter alguma dessas partes como a abertura ou o fechamento e mesmo assim, não deixaria de ser uma carta. Poderíamos, então, classificar o gênero carta com relação à função. Mas isso também não é tão simples quanto pode parecer. Uma carta em que é feito um convite não deixa de ser uma carta. Como caracterizar, por exemplo, a função do gênero conversa telefônica? As coisas se complicam ainda mais se considerarmos os gêneros digitais. E-mail é um gênero? Um suporte? Um programa? Como caracterizar o texto das mensagens eletrônicas a que chamamos de e-mail?

* cvcosc@yahoo.com.br

O mesmo podemos nos perguntar a respeito de site. A dificuldade em classificar textos pode ser facilmente verificada nas nossas tentativas de organizar aqueles que aparecem na Internet. O que é um blog? Um e-mail? Um chat? Hipertexto? São gêneros? São suportes? Como se caracterizam? A que “pacote” pertencem?

Um dia desses, recebemos da nossa amiga Ana Elisa Ribeiro, lingüista e escritora, o seguinte cartão:

alfabetização, s. f. 1. Ensino da leitura e da escrita de um indivíduo, quer pela transmissão da palavra, quer pela ação de um agente gráfico. 2. Educação, leitura. 3. Fig. Aquisição do espírito de leitura, avaliação, correção, pontuação. 4. Fig. Movimento, hábito, instituição.

alfabetizado, adj. 2 g. 1. Que apresenta alfabetização (1). 2. Fig. Bem-educado. 3. Fig. Instruído. 4. Fig. Agitado, comovido, exaltado.

alfabetizar, v. tr. 1. Dar alfabetização a. 2. Tornar alfabetizado, educado, instruído, agitado, exaltado. [Constr. e concor.]

alfabetizar-se, v. pr. 1. Tornar alfabetizado (1); ler e escrever, educar-se, instruir-se etc. 2. etc.

alfabetização, s. f. 1. Ensino da leitura em letras dadas de um indivíduo, quer pela transmissão da palavra, quer pela ação de um agente gráfico. 2. Educação, leitura. 3. Fig. Aquisição do espírito de leitura, avaliação, correção, pontuação. 4. Fig. Movimento, hábito, instituição.

alfabetizado, adj. 2 g. 1. Que apresenta alfabetização (1). 2. Fig. Bem-educado. 3. Fig. Instruído. 4. Fig. Agitado, comovido, exaltado.

alfabetizar, v. tr. 1. Dar alfabetização a. 2. Tornar alfabetizado, educado, instruído, agitado, exaltado. [Constr. e concor.]

alfabetizar-se, v. pr. 1. Tornar alfabetizado (1); ler e escrever, educar-se, instruir-se etc. 2. etc.

alfabeto, s. m. 1. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 2. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 3. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 4. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 5. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 6. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 7. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 8. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 9. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 10. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 11. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 12. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 13. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 14. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 15. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 16. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 17. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 18. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 19. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 20. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 21. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 22. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 23. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 24. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 25. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 26. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 27. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 28. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 29. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 30. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 31. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 32. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 33. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 34. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 35. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 36. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 37. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 38. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 39. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 40. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 41. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 42. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 43. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 44. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 45. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 46. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 47. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 48. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 49. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 50. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 51. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 52. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 53. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 54. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 55. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 56. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 57. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 58. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 59. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 60. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 61. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 62. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 63. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 64. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 65. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 66. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 67. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 68. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 69. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 70. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 71. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 72. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 73. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 74. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 75. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 76. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 77. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 78. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 79. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 80. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 81. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 82. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 83. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 84. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 85. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 86. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 87. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 88. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 89. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 90. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 91. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 92. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 93. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 94. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 95. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 96. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 97. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 98. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 99. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua. 100. Fig. Conjunto de caracteres que compõem a escrita de uma língua.

Do tamanho de um postal, esse cartão trazia ampliado um verbete de dicionário que trazia o nome Eduardo. O verbete falava da origem do nome Eduardo, do nascimento dele no ano anterior, os nomes dos pais, entre muitas outras informações. Terminava com a entrada “11. Garoto a quem os pais, avós, tios, parentes, e amigos têm a alegria de desejar os parabéns nesta data e felicidades em todos os dias de vida.”

Que gênero é esse? Verbetes de dicionário? Cartão de aniversário? O fato é que esse cartão que comemora o aniversário de Eduardo não se enquadra em nenhum gênero específico, mas é um gênero criativamente híbrido.

O hibridismo, no entanto, nem sempre espelha a proficiência do autor, mas pode, em alguns casos, revelar sua falta de domínio na produção de alguns gêneros. Numa situação em que a professora pediu aos alunos que escrevessem um bilhete para algum colega, surgiu o seguinte texto:



Belo Horizonte, 04 de 06

Caro Thiago,

Você foi um grande amigo, mas acho que você deveria diminuir, não só a conversa, mas as brincadeiras bobas.

P.s.: Pai te mandou um bloco de papel (de papel) para te garantir o site, mas você tem que colar atrás do armário, rezar 3 avl - maria e dar 10 pulhinhas.

Um abraço

Maria

Esse texto traz várias características de uma carta – data no alto da página, cumprimento cordial, PS, fecho, assinatura – mas também não deixa de ser um bilhete, uma vez que vai muito diretamente ao assunto, sem, por exemplo, cumprimentar o destinatário. O PS presente neste texto traz um terceiro gênero textual que é a simpatia.

Esse texto nos revela que a aluna não faz uma confusão entre bilhetes e cartas. Ela sabe que existe PS, mas ainda não sabe exatamente o lugar dele na carta. Sabe, no entanto que o PS introduz um novo tópico na carta.

Parece que o hibridismo e o rompimento dos padrões prototípicos dos gêneros são aspectos constitutivos dos gêneros, como defende PAGANO (2005). Talvez essa seja a norma e não a exceção. Essa idéia já era defendida por BAKHTIN (2003) na famosa afirmação de que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas **relativamente estáveis** e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p.282) Para Bakhtin, as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua (p. 283)”.

Não vamos nos estender nessa discussão, mas gostaríamos de deixar claro que não é tão simples e fácil lidar com o conceito de gênero quanto pode parecer à primeira vista.

2. Ensinando gêneros

Aprendemos também com Bakhtin que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (p. 284).

“Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 285)



Isso significa que precisamos conhecer e nos familiarizar com os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Precisamos saber produzir vários gêneros textuais, mas não todos. Como aprender isso? Será que aprendemos a produzir textos memorizando as características dos gêneros e tipos a que eles pertencem, como se tem visto muitas vezes em atividades escolares?

É muito comum encontrarmos em livros didáticos a caracterização de tipos textuais como a narrativa, por exemplo, como essas podendo ser divididas em situação inicial, conflito, clímax e desfecho; e a dissertação como introdução, desenvolvimento e conclusão. Não temos nada contra isso. O problema é que normalmente não se discute, nesses materiais, que os tipos textuais – narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo, explicativo – não costumam aparecer isoladamente nos gêneros textuais, nem que a ordenação das suas partes é flexível ou que alguma delas pode não aparecer no texto de forma convencional e, além disso, não se discute que existam diferentes maneiras de essas categorias se apresentarem dependendo do gênero textual em que serão usadas². Uma reportagem, por exemplo, pode trazer descrições, narrações e costuma ser dissertativa. Percebe-se, nesse caso, que as seqüências tipológicas se misturam para formar um gênero e que não há uma seqüência pré-determinada e fixa em que isso acontece.

Estamos criando uma nova camisa de força. Sai a gramática tradicional e entra o gênero textual. A gramática tradicional era o foco do ensino de Português. Depois de muitos anos de estudos e de pesquisas, verificou-se que ter o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ajudava o estudante a se tornar um bom leitor e um bom escritor. Esse é um consenso, pelo menos nas universidades, e os professores já estão se convencendo disso. Mas, e agora, o que ensinar nas aulas de Português? Não tendo mais a gramática tradicional como guia para o ensino, os professores de Português ficaram perdidos. Ensinar o quê? Ensinar a ler e a escrever bem. Mas como? É aí que entra o gênero textual como salvador da pátria.

Não temos nada contra os gêneros, muito pelo contrário. Defendemos idéia do trabalho com gêneros textuais e, por isso mesmo, estamos preocupados em fazer com que ela não seja mal compreendida. Não podemos entender que agora vamos ensinar nossos alunos a ler e produzir diferentes gêneros textuais fora de qualquer situação comunicativa. Gênero não deve ser matéria a ser dada ou conteúdo a ser cumprido. Nossos alunos não precisam ficar classificando³ textos em gêneros nem saber de cor as características de todos os gêneros textuais – isso nem seria possível, dada a quantidade imensa de gêneros textuais existente e a grande variação que há em cada gênero.

A idéia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. Quem escreve precisa saber para quem está escrevendo, o que quer dizer e com que objetivo está escrevendo. Muitas vezes, entender um texto isoladamente, julgar a qualidade do texto fora do contexto em que ele foi produzido e da situação na qual ele será lido é quase impossível. O poema Happy End escrito por Cacaso, por exemplo, só é entendido como um poema no contexto em que ele é publicado.



Happy End (Cacaso)

o meu amor e eu
nascemos um para o outro

agora só falta quem nos apresente

Dito por alguém numa outra situação, esse poema poderia soar como uma frase engraçada, uma piada ou mesmo um lamento. É no contexto em que esse texto se apresenta – como, por exemplo, no livro Poesia Marginal – que ele passa a se configurar como um poema que faz parte de um movimento literário.

O texto a seguir, também só pode ser entendido como uma boa narrativa se for considerado o seu contexto de circulação:

“Nikki consegue se esquivar de Estevão. Milu pede a Ramires para fazer um chá de panela em sua casa para as amigas e Shirley concorda. Ellen comunica que Foguinho será o novo porteiro da Luxus. Estevão se preocupa ao saber que Leona está passando fome. Duda beija Bel, mas ela pede um tempo. Kika diz que Foguinho tem que reagir. Foguinho avisa Ellen que vai contar tudo para Duda”.

<http://www2.uol.com.br/jbaixada/resumo.htm> (acessado em 11/09/2006)

Este resumo de um capítulo da novela Cobras e Lagartos (Rede Globo) poderia ser avaliado como uma narrativa de qualidade inferior, uma vez que o evento narrativo não é situado para o leitor, o conflito não é estabelecido, não há clímax nem desfecho, não há uma boa articulação entre as frases, elementos coesivos não são bem explorados, entre inúmeros outros “defeitos” que poderíamos apontar, se esse texto fosse avaliado como uma narrativa tradicional ou prototípica. No entanto, se considerado como um resumo de novela, ou seja, um texto sucinto escrito, normalmente publicado em jornais e revistas, escrito para quem acompanha os episódios – e que, portanto, sabe quem são as personagens, qual o relacionamento entre elas, entre muitas outras informações – esse pode ser considerado um texto muito bom.

A idéia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos. Mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste. É preciso que o gênero traga sempre consigo as condições de produção e recepção dos textos. Ou seja, um gênero textual não é só a sua forma, mas é, sobretudo, sua função (MARCUSCHI, 2002). E essa função ajuda a determinar os elementos escolhidos para compor o texto, a fim que ele seja eficaz, atingindo o público certo e provocando nele a reação desejada (rir, comparecer à festa, se convencer de alguma coisa, etc.). É normalmente muito mais fácil e estimulante escrever um convite chamando o colega X para ir à festa Y no dia D e na hora H (*principalmente se a festa for mesmo acontecer!*), do que escrever um texto sobre o assunto Z sem saber a finalidade dele, ou melhor, sabendo que a finalidade do texto é valer pontos ou é para o professor corrigir os erros de português, de coesão e de coerência, entre tantos outros.



Vejo que há professores preocupados em “esgotar” um determinado gênero apresentando aos alunos um grande número de textos pertencentes a ele para que os alunos aprendam a reproduzir aquela receita. Ou, o que é pior, vejo professores ensinando as fórmulas ou estruturas dos textos para os alunos reconhecerem nos gêneros aquele formato (como se ele fosse fixo e imutável) e para que eles produzam textos usando aquele modelo.

Isso me preocupa, porque os alunos vão continuar não gostando das aulas de português e vão continuar tendo a sensação de que não sabem português, dessa vez, contudo, não porque não sabem gramática, mas porque não sabem listas as características de todos os gêneros.

Não precisamos conhecer todos os gêneros textuais. Há gêneros para ler e gêneros para escrever, para ouvir, para falar. A maioria das pessoas não precisa saber escrever bula de remédio, mas a maioria delas precisa saber ler bulas. Precisamos saber onde encontrar as informações de que precisamos. Não precisamos saber escrever poemas ou textos literários, mas precisamos saber ler esses textos (a escrita desses textos pode ser um exercício lingüístico e/ou lúdico, sem a obrigação de ser um texto realmente literário). Precisamos saber ler e escrever bilhetes, recados telefônicos, porque são textos frequentemente usados. Agora também precisamos saber escrever torpedinhos, teclar no MSN, ler e navegar em sites, usar mecanismos de busca, etc. Com o acesso cada vez maior das pessoas ao ensino superior, acredito ser também importante que as pessoas aprendam a fazer resumos, resenhas, projetos, entre outros. Mas não podemos generalizar dizendo que todo mundo tem de saber este ou aquele gênero. Isso vai depender muito da comunidade e das situações de comunicação que são mais recorrentes naquele ambiente social.

Saber dizer a que gênero pertence um texto parece ser o menos importante. Não queremos dizer que isso seja absolutamente desnecessário e não precise ser aprendido na escola, mas esse não é o ponto mais importante. Saber as características de vários gêneros também não é o mais importante, mas isso precisa ser discutido na escola. Classificar e listar as características de um gênero, no entanto, não parece ser o mais relevante.⁴ É preciso que os estudantes percebam a finalidade do texto, bem como os recursos lingüísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso que percebam a ironia ou o humor, quando o autor lança mão desses elementos, é preciso que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso estabelecer a relação entre o texto e os recursos não-lingüísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto. Como nos ensina Perini:

“Ler um texto poético em função das informações que ele traz é errar o alvo. Não podemos achar que Drummond escreveu para falar de uma pedra que estava no meio do caminho, e ficar por aí. E o oposto – ler um texto informativo utilizando as estratégias apropriadas à leitura de um texto literário – é igualmente inadequado”. (PERINI, 2007, p. 154)

Na produção, o aluno precisa aprender a construir um texto que provoque no interlocutor as reações que ele, autor, deseja e, para isso, precisa ter em mente o seu público-alvo, seu objetivo ou a finalidade do texto, sobre o que vai escrever e onde o texto vai circular. Essas



informações vão ajudar o aluno/autor a escolher o gênero que melhor atenderá aos seus propósitos de escrita.

Sem considerar as condições de produção e leitura do texto⁵, o trabalho com gêneros fica meramente conteudista. Seria como trabalhar literatura apenas ensinando aos alunos as características dos estilos de época. Saber listar as características de um romance como realista ou romântico, não faz com que o aluno seja um bom leitor desse texto. Saber distinguir um texto em prosa do texto em verso, contar e classificar os versos e as rimas usados em um poema também não vai fazer com que o aluno seja um bom leitor de poemas. São informações importantes, que enriquecem a leitura, mas não são a essência da leitura. O trabalho do professor não pode parar aí. Ele precisa ajudar o aluno a construir sentido, a perceber o propósito do texto, a desvendar as escolhas lingüísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto, fazendo com que se efetive assim uma situação em que a comunicação realmente acontece.

Outro ponto sobre o qual acredito que precisamos pensar é a reflexão lingüística. Pouca atenção tem sido dada a ela. Ou a reflexão lingüística é trabalhada de forma conteudista e tradicional (classificatória) ou é inexistente. Vejo nos professores e em muitos materiais didáticos, dificuldade em lidar com a reflexão lingüística de forma realmente reflexiva e em função do gênero e da finalidade do texto. Pouca atenção é dada aos propósitos do texto e aos mecanismos lingüísticos que revelam ou marcam esse propósito. Parece que a língua só pode ser trabalhada em exercícios e atividades que vão lidar com questões específicas da gramática como, por exemplo, concordância, regência, conjugação verbal, entre outras. Muitas vezes, uma questão de compreensão de texto pode lidar não só com a construção do sentido, mas também com os mecanismos lingüísticos usados pelo autor. Por exemplo, o verso “arrancou-me do peito” na música A Rita, do Chico Buarque (1965), traz o pronome de primeira pessoa que pode levantar muitas questões de reflexão lingüística.

A Rita levou meu sorriso
No sorriso dela
Meu assunto
Levou junto com ela
O que me é de direito
Arrancou-me do peito
E tem mais.

A quem esse pronome se refere? Quem arrancou o quê de quem? Se fosse usada a próclise, o efeito seria o mesmo? Por que a ênclise foi usada? Esse é só um pequeno exemplo.

Um último aspecto que gostaríamos de discutir é sobre o fato de o leitor dos textos continuar sendo sempre o professor, que, agora, verifica se o aluno aplicou a fórmula do gênero textual apropriadamente. Precisamos encontrar formas de fazer com que o aluno escreva para outros leitores que não apenas o professor, mesmo que sejam leitores simulados. Por exemplo, no caso da A Rita, o professor pode pedir aos alunos para, no papel da Rita escreverem uma carta para o moço/narrador do texto pedindo a ele para voltar e reatar o relacionamento, ou para incorporarem o moço/narrador que vai pedir à Rita para voltar para ele. Os alunos vão trocar as cartas entre si e responder como sendo o destinatário. O aluno que recebeu uma carta da Rita deve incorporar o moço/narrador, ler a carta e escrever a resposta para a Rita, respondendo aos



argumentos usados por ela. O aluno que recebeu uma carta do moço/narrador deverá ler a carta, incorporar a Rita e redigir a resposta que julgar que a carta merece⁶.

Esse tipo de atividade leva em consideração o gênero, os recursos formais e lingüísticos que o constituem em uma situação sócio-comunicativa que, mesmo sendo simulada, traz o contexto de uso da linguagem em que as condições de produção são consideradas.

Considerações finais

Procuramos neste texto mostrar que a noção de gênero textual tem sido tratada em sala de aula de forma muito simplista, uma vez que os textos são vistos como reprodutores de uma estrutura prefixada para o gênero a que pertenceriam.

É importante que os aprendizes conheçam e reconheçam as estruturas prototípicas dos gêneros textuais, mas que estejam conscientes da flexibilidade delas. Explorar o trabalho lingüístico feito no texto e os efeitos de sentido que provocam, as escolhas do autor para marcar sua intenção comunicativa, as possibilidades que a língua nos oferece e as conseqüências de cada uma dessas escolhas em termos dos sentidos que elas permitem ao leitor construir, ou seja, das direções que apresentam ao leitor é mais produtivo que reduzir o trabalho com o texto a características (fórmulas) dos gêneros textuais.

ABSTRACT:

We discuss here the concept of textual genres, and how teachers have been using this concept. When trying to put in practice the idea of using real conditions related to text production, we understood that writing texts was actually to produce textual genres, since one do not write texts, but different textual genres. We take Bakhtin and Marcuschi as theoretical basis to discuss how the concept of genres have been incorporated by the school, trying to point positive aspects as well as potential risks of this approach as far as text production is concerned.

Keywords: Textual genres; Writing; Reading.

Notas

¹ “Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidos por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2002, p. 23)

² Parece que resistência à variação é vista aqui da mesma forma como costumamos ver a resistência a incorporar as variantes lingüísticas na escola. As variações são vistas como marginais e como rompimento ou corruptela do que seria o “correto”. Parte-se do pressuposto de que existe o padrão a ser seguido.

³ A tendência à classificação também encontra paralelo nas abordagens tradicionais de língua portuguesa, em que uma classificação pré-determinada pela gramática tradicional precisa ser aplicada pelos alunos. Ao contrário disso, as atividades de sala de aula deveriam levar o aluno a construir e os conceitos e aplicá-los quando forem necessários.

⁴ Perguntas encontradas em materiais didáticos de Português:

- ✓ A que gênero textual pertence o texto acima?
- ✓ As características desse texto podem ser associadas a que gênero textual?



- ✓ Redija um parágrafo bem estruturado comentando as pistas textuais que permitem ao leitor classificar a narrativa como pertencente ao gênero textual “fábula”.
- ⁵ Texto: “uma unidade lingüística concreta, (...) um conjunto organizado de informações conceituais e procedimentais (instruções de como ligar essas informações), que media a comunicação. É um produto de um ato discursivo, isto é, está sempre marcado pelas condições em que foi produzido e pelas condições de sua recepção. Assim, o texto não funciona autonomamente, posto que depende da ação de quem o produz, e também de quem o recebe, ou seja, não traz em si todos os detalhes de sua interpretação. Em outras palavras, o texto funciona como o fio condutor que liga tenuemente o escritor ao leitor, permitindo a interação entre eles em uma situação comunicativa concreta. (CAFIERO, 2002, p. 31)
- ⁶ Os alunos devem ser levados a fazer outra leitura da música, considerando a época em que foi escrita e a situação política do país em 1965, ou seja, o golpe de 1964, a ditadura militar e suas conseqüências.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ática, 2003
- CAFIERO, Delaine. *A construção da continuidade temática por crianças e adultos: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas*. Campinas: Unicamp, 2002.
- CÉSAR, Ana Cristina, CACASO, CHACAL, LEMINSKI, Paulo, ALVIM, Francisco. *Poesia Marginal*. Coleção Para Gostar de Ler, n. 39. São Paulo: Ática, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, Ângela Paiva, Machado, Anna Raquel, Bezerra, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36
- PAGANO, Adriana. Gêneros híbridos. In. *Delta* vol.21 no.2 São Paulo Jul/Dez. 2005
- PERINI, Mário Alberto. *Efeito do gênero textual*. In: Fulgêncio, Lúcia e Liberato Yara. *É possível facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 149-165.