

Produzindo textos: gêneros ou tipos?

Maria Marta Furlanetto

Resumo

Este estudo constitui reflexão sobre um tópico de trabalho anterior: “Gênero discursivo, tipo textual e expressividade”, em que investiguei recursos expressivos de estudantes de Letras. Colocando-me na perspectiva sócio-interacionista, apontei como primeiro critério de análise do *corpus* o tópico ‘gênero e tipo – estilos de projeção’, mostrando conflitos entre a conceituação oferecida pela obra didática utilizada e os textos produzidos. Retomo a discussão teórica centralizando-a na relação gênero/tipo, salientando a distinção que propus entre gênero discursivo e tipo textual, privilegiando a metodologia do ensino/aprendizagem de língua portuguesa. In-siro nesta proposta reflexões posteriores com base em Bakhtin e outros autores.

Palavras-chave

- Lingua portuguesa;
- Gênero;
- Estudo e ensino.

Professora nos cursos de pós-graduação em Educação e em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina -UNISUL.
Doutora Lingüística Aplicada pela Universite de Paris.

1 Introdução

Em trabalho anterior, intitulado *Gênero discursivo, tipo textual e expressividade* (1995), fiz um relato sobre a investigação de recursos expressivos de estudantes de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essa foi meu primeiro investimento sério sobre a questão do gênero, relacionada diretamente com as tipologias textuais existentes.

A questão tipológica funcionou no processo como um critério para análise do *corpus*, composto de textos produzidos por alunos da 1ª fase de Letras. Encarando o texto como manifestação discursiva, rotelei esse critério como *gênero e tipo — estilos de projeção*. Queria mostrar conflitos entre a conceituação oferecida pela obra didática utilizada em sala de aula e os textos produzidos. Por *estilos de projeção* entendo o conjunto de opções dos redatores com relação à configuração textual e às formas seqüenciais, com vistas à obtenção de certos efeitos de sentido (funcionalidade do texto).

Retomo agora essa discussão teórica, salientando a distinção proposta entre **gênero discursivo e tipo textual**, pela importância que isso assume para a metodologia do ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Apesar dos estudos já realizados, ainda se privilegia o trabalho de produção textual com base numa tipologia restritiva, e não — como imagino que seria adequado, congruente com os próprios objetivos de ensino — em gêneros historicamente constituídos, os quais circulam na sociedade imediata e mediata dos estudantes (e, por extensão, dos sujeitos).

Retomo, de meu texto anterior, a parte pertinente à presente discussão, associando-a a reflexões atuais, para as quais me sirvo de modo especial de Bakhtin, associando-o a autores mais recentes que privilegiaram o tema.

2 Gênero discursivo/tipo textual

Sabemos que as “espécies” de textos historicamente constituídas só podem ser mais ou menos conhecidas e controladas se admitirmos cruzamentos variados, o que resultará em subespécies. A lista, em todo caso, é infundável: não parece possível fazer uma descrição racional dessas formas, seja para que objetivo for.

Quando observo um texto que se pretende uma mera ‘descrição’ pergunto-me para que serve... Não entendo sua função social. A partir

de uma questão assim, originada em ambiente acadêmico, é que passei a refletir sobre as tipologias, inserindo-as num horizonte mais vasto.

Minha proposta para a compreensão dos gêneros, aplicável metodologicamente, é o que vai centralizar a discussão. Ela privilegia a relação discurso/texto.

Encaro o **discurso** como um objeto de investigação vinculado às condições de produção dos enunciados conforme Maingueneau (1991); os **textos**, conjunto enunciativo obedecendo a certos parâmetros de organização, são formulados dentro de uma moldura institucional que estabelece balizas para a sua enunciação; eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam, e de que são marcos e documentos – refletem, pois, valores, convicções, crenças, conflitos.

Maingueneau observa que não é objetivo teórico da Análise de Discurso enumerar empiricamente tipos de discurso; apenas por hipótese, os “tipos” aparecem como “sítios de onde é possível recompor a paisagem no interior da qual se formam os objetos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 17). Assim, não interessa em si mesmo um sermão ou um panfleto, mas a possibilidade que eles abrem de definir num certo espaço uma identidade enunciativa. Este espaço comporá um **arquivo**, que pode perfeitamente associar diversos gêneros.

São gêneros, para o autor, os suportes de formulação textual: panfletos, manifestos, artigos... O sujeito sempre se manifesta a partir de uma **posição**, como participante de uma comunidade discursiva; sua possibilidade enunciativa tem como critério o institucional. Nesse sentido, existem discursos **mais** e **menos** ritualizados: textos que refletem discursos oficiais, por exemplo, apresentam fórmulas altamente estabilizadas. Ritualização implica **repetição**. Repetir é “seguir o traço invisível da palavra do Outro”, diz-nos Maingueneau (1991, p. 20), palavra que funciona como exemplo, como âncora. Daí que todo dizer implique **filiação-conservação** e **memorização-reemprego**. São estas marcas que definirão parcialmente o arquivo, devendo-se acrescer que aí se conjuga a legitimação do exercício da palavra para um grupo dado: o arquivo aponta uma organização de universo discursivo.

O autor sugere que tipologias funcionais (discurso jurídico, religioso) ou formais (discurso narrativo, expositivo, argumentativo) constituem apenas uma forma de entrada para qualquer análise. O seguinte jogo de relações pode funcionar como um critério para a tipologia:

- a) encadeamentos intratextuais (coesão);
- b) relações dos textos no interior do arquivo (intertextualidade interna);
- c) relações do arquivo numa rede intertextual (intertextualidade externa);
- d) relações do arquivo em seu contexto (situação).

Teríamos, em suma: um texto manifesta uma certa forma de seqüenciação, formando-se a partir de outros textos do mesmo arquivo e criando certas relações com textos de outros arquivos, sempre ancorado numa situação – o que cria também algumas opções para a forma (suporte) de sua apresentação: exposição, crônica, panfleto, cartaz, carta de leitor,...

Maingueneau ensaia também o que chama de “tipologia mínima de enunciados independentes do contexto” (comunicação diferida), apoiando-se no **cotexto** (fenômeno de anáfora) e no **contexto** (referência);

- a) textos fechados – discurso científico, ficção
- b) textos semi-abertos – imprensa diária
- c) textos abertos – imersos no contexto: correspondência privada.

O autor estabelece ainda uma relação entre **macroatos** de linguagem e **gêneros** de discurso: o reconhecimento do gênero é orientação para comportamentos sociais. É importante, aqui, a caracterização de um **sujeito genérico**. O sujeito se localiza em função de certo número de lugares enunciativos possíveis (seus discursos são sempre amostras de um gênero discursivo).

Na impossibilidade de listar gêneros, Maingueneau apresenta algumas condições de sucesso genérico (opções a fazer):

- a) *Circunstanciais* – texto oral ou escrito? que suporte (jornal, folheto, livro)? Circuitos de difusão?
- b) *Estatutárias* – que estatuto deverá assumir o enunciador genérico? E seu co-enunciador? Que modalidades enunciativas? Que forma (sintática, fonética...)?

O investimento em certos gêneros e não em outros dá ao arquivo uma certa face: mostra como se exerce a legitimidade da palavra. Toda **prática discursiva** se dá numa relação de arquivo a comunidade discursiva, uma instância legitimando a outra. A comunidade discursiva é o grupo que gera os textos do arquivo.

Esse resgate que faço do gênero em Maingueneau está vinculado a meu propósito de investir na sugestão de Adam (1987, p. 51-52), que, propondo uma tipologia de texto, segue em linhas gerais os pressupostos daquele autor. Diz ele, por exemplo, que uma abordagem tipológica só faz sentido se se considera que cada sistema de base é apenas um momento de uma complexidade a teorizar. Guimarães (1985, p. 75) remete ao mesmo problema quando se pergunta: em que um semanticista que aborda o texto na perspectiva discursiva pode contribuir para o estudo tipológico? A resposta é: ele pode “mostrar a necessidade de que uma tipologia de texto esteja articulada a uma tipologia do discurso”.

Para efetuar essa articulação, deve-se partir do pressuposto de que um texto faz parte de um conjunto discursivo pela correlação entre elementos de sua organização e as condições de produção. Ou seja, a organização do texto deve ser pensada em termos de constituição de sentido. É isto que se pode observar na proposta de Adam (1987), como específico abaixo.

A tipologia de Adam se baseia em duas dimensões: a **configuracional** e a **seqüencial**. O texto é, hierarquicamente, subordinado ao **interdiscurso**. O discurso, por sua vez, também relatado ao interdiscurso, permite multiplicidade de gêneros, que se caracterizam funcional e formalmente: poema, teatro, romance (discurso literário); sermão, parábola, encíclica (discurso religioso); editorial, variedades, reportagem (discurso jornalístico). Tais “suportes”, assim como em Maingueneau, é que são considerados **gêneros**.

O interdiscurso e as formações discursivas (associadas a **arquivos**, na terminologia atual) compõem as duas vertentes das **práticas discursivas**. É no nível dessas formações que Adam situa a interação. Dessa forma, a tipologia textual se desdobra num espaço limitado dentro do quadro maior das práticas discursivas, a partir das duas dimensões acima especificadas: das formas e das seqüências textuais. A hipótese é de que um **efeito de seqüência** corresponda efetivamente a características passíveis de estabelecer tipos. No caso, a narração, a descrição, a argumentação comporiam tipos textuais que podem atravessar todos os discursos institucionalmente caracterizáveis (jornalístico, literário,...) e todos os gêneros (o sermão, a reportagem, o conto, o romance,...) (Cf. ADAM, 1987, p. 52-53).

A vantagem desse quadro é que nenhuma das dimensões da linguagem se perde, e Adam consegue caracterizar um campo para a lingüística textual no universo discursivo.

Foi nessa configuração que situei a produção textual que compunha o *corpus* de minha pesquisa. Para caracterizar estratégias de expressividade, fiz valer o conceito de “efeitos de sentido”, que tem a vantagem de cobrir o campo sintático.

O tópico “gênero e tipo — estilo de projeção” foi o primeiro critério de análise que utilizei. Os outros, que enuncio aqui apenas a título de informação, foram: seleção lexical — associações intertextuais; figuração — metáforas/metonímias; jogo enunciativo — modalidades; recursos gramaticais (fono-morfo-sintáticos). O estudante devia poder enquadrar seu texto dentro de algum gênero, e conhecer ou aprender a trabalhar sua configuração.

Tenho consciência de que todos esses aspectos se integram nos gêneros socialmente constituídos. O próprio estudo das opções que o redator faz é uma faceta importante da caracterização de um possível estilo.

O estudo da organização textual-discursiva foi o primeiro momento do processo; o segundo objetivava especificar uma relação entre os gêneros/tipos e a expressividade. Algumas observações a respeito da experiência apontarão questões que marcam o conflito na compreensão dos gêneros.

3 Observações gerais de análise

O *corpus* selecionado para análise, naquela etapa, foi de sessenta e quatro (64) textos de vinte e um alunos.

O material era uma amostra de vários **discursos**: literário, jornalístico, publicitário (um caso); os **gêneros** eram: conto, crônica, poema; crônica social (ou coluna social), “comentário”; anúncio publicitário. Os tipos **textuais**, por sua vez, correspondiam aos tradicionais descrição, narração e dissertação (melhor, talvez, exposição) – gostaria de acrescentar o “poema” (ou autotélico-poético), conforme sugere Adam (1987), que inclui ainda entre os grandes tipos a injunção-instrução e a conversação. O que ele chama de “expositivo”, por sua vez, pode ser explicativo ou relato de experiência.

Essa primeira caracterização do *corpus* levantou uma questão ligada à funcionalidade: o que chamei acima **comentário**, como gênero do discurso jornalístico (ou “opinião”?), parece ter sido produzido sob uma forma “dissertativa”. Mas onde ele poderia aparecer? Na verdade, num conjunto de textos que me pareceram bastante funcionais, uns pou-

cos não tinham gênero caracterizável em âmbito mais largo — eram “gêneros” de sala de aula (de treinamento). Alguns trabalhos, em compensação, eram mesmo brilhantes.

4 Metodologia de sala de aula

Minha reflexão, então, deslocou-se para o plano pedagógico. A estratégia global de ensino desenvolvida pelas duas professoras responsáveis deveria ser considerada no cômputo do relativo sucesso das turmas. Ambas tinham formação lingüística em nível de mestrado, prática de sala de aula e excelente relacionamento com os estudantes. Metodologicamente, estavam imbuídas da necessidade de estabelecer, para os textos a produzir, a máxima funcionalidade.

A base para realizar o trabalho foi a obra *Para entender o texto – leitura e redação*, de Fiorin e Savioli (1990). Os autores pressupõem que “a explicitação dos mecanismos de produção de sentido do texto contribui decisivamente para melhorar o desempenho do aluno na leitura e na escrita” (prefácio). Eles privilegiam, então, o contexto sócio-histórico de produção. Cada lição termina com uma *proposta de redação*. Esta estratégia foi utilizada pelas professoras: os estudantes eram convidados a ocupar uma determinada posição enunciativa para sua atuação lingüística. Nisto a obra converge para os pressupostos que foram adotados aqui.

Do ponto de vista tipológico, contudo, tenho alguns comentários a fazer.

5 A tipologia de *Para entender o texto*

A obra parece privilegiar a *estrutura narrativa*; o tópico aparece em duas lições seguidas, e as quatro lições seguintes se ocupam de várias facetas dos *temas e figuras*; adiante temos a lição *Modos de narrar*. Depois analisa-se o processo de argumentação. A lição 32 tematiza *Narração*, a 33 *Descrição e dissertação*, e a 34 *O discurso dissertativo de caráter científico*. Pergunto-me, aqui, por que se preferiu *discurso* e não *texto dissertativo*. Concluo, através de outras observações, que na obra não se faz sempre uma distinção operacional entre *discurso* e *texto*.

Segunda observação: a maior parte da caracterização de “textos” como narrativos, dissertativos e descritivos não compõe textos comple-

tos, mas **recortes textuais**. Nas obras didáticas em geral, com exceção de poemas, crônicas e fábulas, o “texto” não é senão um pedaço de texto. É isto, aliás, que permite encontrar descrições homogêneas, “puras”, e dissertações que tais; para a narração, que parece prototípica, há menos preconceito: pode-se encontrar em seu interior, sem qualquer choque, uma belíssima descrição. Poderíamos dizer que uma dissertação popularizada é uma **exposição?**

Na lição 42 propõe-se a análise de uma *narração*, no caso uma *fábula*: “A fábula é uma narração que se divide em duas partes:...” (FIORIN; SAVIOLI, 1990, p. 398). Correlativamente, seria possível dizer: *o discurso científico é dissertativo/o discurso narrativo da fábula*. Em seguida há uma caracterização do *texto didático* (Ibid, p. 406). Na lição 44 temos a análise de um *texto de jornal*, em que se considera a divergência entre astrônomos e astrólogos a respeito da passagem do cometa Halley. Embora não se diga que **tipo** de texto é, apresenta-se um narrador e personagens. Não se pode, contudo, dizer que se trata de uma narração – no máximo, um **relato**.

E o *resumo*, o que é e para que serve? E a *resenha*? Aqui há uma nota curiosa: a resenha aparece como uma modalidade de *discurso descritivo*. Contudo, uma resenha pode se qualificar como *crítica*, o que significa que além da *descrição* entram comentários e julgamentos do resenhador (Ibid, p. 427). Ou seja, o texto passa a ser dissertativo, argumentativo?

Neste ponto, insiro uma observação de Neis (1985, p. 48) quanto ao estatuto da descrição: “Descrevem-se tanto objetos reais quanto objetos ficcionais, tanto personagens quanto linguagens e conceitos. A descrição aparece, portanto, nas mais diversas modalidades e com as mais diversas funções.”.

Em síntese: a descrição, como tipo de organização (**configuracional e seqüencial**), pode permear todo gênero de discurso. Outra observação referente ao estatuto controvertido da descrição é o fato de se ter consagrado “vários gêneros narrativos”, e não se considerar a descrição como um gênero (*ibid*, p. 49). De fato, não posso conceber um texto (texto, não fragmento) “puramente” descritivo, dado que a descrição está **a serviço de**, e nisso nada há de tipicamente objetivo. Diz Neis: (1985, p. 55) “uma descrição resulta sempre de um ato de escolha que engaja uma subjetividade enunciativa, manifestada através da explicitação de *certos* aspectos daquilo que se descreve” .

Meu comentário sobre Savioli e Fiorin não pretende ser mera crítica; esse trabalho é bastante avançado em termos didáticos, numa área ainda carente em matéria de metodologia. Mas a obra funcionou como diretriz para a produção textual dos estudantes, e importava a correlação **tipo/produto** e sua repercussão na expressividade. Daí que meu primeiro tópico de abordagem analítica foi intitulado **Gênero e tipo – estilo de projeção**.

6 Gênero e tipo – estilo de projeção

Chamo **estilo de projeção** à “opção” do redator em termos de configuração e de formas seqüenciais atribuídas aos textos, o que deve imprimir neles efeitos de sentido que objetivem a circulação num determinado contexto/situação. É essa marcação, acredito, a responsável pela relevância observada e reconhecida durante a leitura, ou seja, a **funcionalidade** do texto.

A caracterização dos tipos textuais de nossa tradição encontra-se sintetizada nas lições 32 e 33. Como se podia esperar, nenhuma caracterização é inequívoca. Savioli e Fiorin (1990, p. 289) reconhecem que não encontramos um texto em “estado puro”, mas assumem que isso “não impede que, por conveniência didática, se estude cada um desses tipos separadamente.

Esse reconhecimento (tão generalizado) faz pensar que:

- a) Os textos não são prototipicamente *descritivos*, *narrativos* ou *dissertativos*. Antes de usarem essas formas seqüenciais, eles são outra coisa: são manifestações de *discursos*.
- b) Não são textos que são *descrições*, *narrações* ou *dissertações*, mas recortes, fragmentos, partes de textos.

Assim, pode-se dizer que um recorte do tipo *narrativo* relata mudanças de estado, ocorrendo uma relação de anterioridade e posterioridade entre episódios. Mas os autores observam que é possível o relato de transformações de estado sem que haja uma verdadeira *narração*, sendo proeminente, por exemplo, uma reflexão crítica sobre as mudanças. Tal “texto” pode parecer, dessa forma, uma *dissertação*, ou simplesmente uma *exposição*.

Por outro lado, um recorte do tipo *descritivo* relata ocorrências simultâneas, dispensa a relação anterioridade/posterioridade e não há

transformação de estado. Quer dizer: se se efetua qualquer progressão temporal inicia-se o “percurso narrativo”.

Já um recorte *dissertativo* interpreta e analisa dados abstratamente, estabelecendo-se relações lógicas. Contudo, uma dissertação “pode falar de transformações de estado, mas fala de um modo diferente da narração. (...) o objetivo primeiro da dissertação é a análise e a interpretação das transformações [eventualmente] relatadas.” (SAVIOLI; FIORIN p. 300).

Desemboca-se aqui numa propriedade crucial. Já que um **ponto de vista** aparece de um modo ou de outro nos textos, e já que os tipos se distinguem e se confundem ao mesmo tempo, a chegada se dá finalmente no **enunciador**. E aqui se concretiza a pertinência de considerar a organização discursiva em sua inserção comunitária.

O sujeito se localiza em função de certo número de lugares enunciativos (sujeito **genérico**, ou sujeito de gênero). Ele não produz descrições, narrações ou dissertações, mas panfletos, cartas, sermões, artigos, ... Os tipos didáticos, em última análise, são recortes de um mundo discursivo rico demais para ser absorvido, e a parte tem sido tomada como o todo, a título de treinamento. Qual, pois, sua utilidade didática?

Este conflito era patente na produção de alguns alunos. Os próprios redatores deviam suspeitar da (não) funcionalidade de seus textos. Isso parecia resultado de não se ter estabelecido o sujeito **genérico**. O “produza um texto com tais e tais características” não garante ao produtor assumir uma posição enunciativa evidente para ele próprio. Daí a dificuldade de realização de um trabalho expressivo – em qualquer sentido que se dê a essa palavra.

Um problema conexo é certa fluidez da configuração textual. Vejam-se alguns comandos de lições utilizadas:

- a) **denotação e conotação** – “Relate um episódio em que o uso de uma palavra de conotação insultosa tenha dado origem a desentendimentos ou provocado constrangimento.” A motivação resultou normalmente em textos narrativos – alguns poderiam ser crônicas, ou mesmo contos. Ora, um grupo de estudantes recebeu orientação para escrever **também** contos – e eles os caracterizaram assim, apondo à “história” contada esse rótulo. Como chamariam sua outra narração?
- b) **modos de narrar** – proposta: primeiro, redigir um texto em terceira pessoa sobre personagem político em campanha eleitoral; segun-

do, redigir uma história em primeira pessoa, mostrando a indecisão do personagem. Resultado semelhante: vários alunos produziram trabalhos caracterizáveis como contos ou crônicas – possivelmente sem o saber.

- c) **informações implícitas** – pedia-se para **comentar** a situação do País, atribuindo a responsabilidade ao caráter do povo brasileiro; isto devia ser efetuado de modo apenas pressuposto. Outro texto devia refutar os argumentos e pressupostos contidos no primeiro. O produto foi algo como uma dissertação – e foi aqui que os textos menos convenceram: a caracterização genérica se diluiu mais. Parece não ter havido nenhum compromisso autoral, nenhuma marca enunciativa nítida. Mesmo assim alguns alunos conseguiram ser criativos. Um deles escreveu dois “contos” jogando com os próprios termos **implícito, subentendido** (*Os sentidos implícitos da vida, A síndrome do subentendido localizado*). Aliás, os limites entre os gêneros (e seus tipos) só se estabelecem pragmaticamente: o que é novela para um autor pode ser considerado romance por outrem.

Um grupo de alunos produziu uma **descrição** e uma **narração** – academicamente falando. Em nove ocorrências, creio que seria possível caracterizar como crônicas quatro delas. Quanto às narrações, tendo a classificá-las, umas, como contos (quatro), outras como crônicas (quatro), uma como relato.

Neste ponto faço uma retomada teórica. A tipologia textual se desdobra, na concepção aqui proposta, num espaço limitado dentro do quadro das práticas discursivas. A consideração de **formas** e de **seqüências textuais** deve permitir, em princípio, a caracterização de tipos. Um deles seria o **expositivo**, desdobrável em **explicativo** e **relato de experiência**. Mas um relato não se confunde com narração, embora o senso comum possa sinonimizá-los. Apesar da distinção colocada na obra de consulta, houve textos produzidos como **descrição** e pelo menos um redigido como **narração** que se aproximam de simples relatos. Por outro lado, **relato** leva a **relatório**: passa-se a pensar em linguagem técnica.

Por este viés, vou a um pequeno comentário de Neis (1984, p. 72), que confessa a dificuldade de “emprender uma classificação da massa de todos os textos já produzidos ou a serem produzidos.” (Ele propõe fixar-se no texto **narrativo** com o objetivo de caracterizar seus marcadores lingüísticos.)

Como já anotei, penso que esse tratamento sofre de um erro de princípio. A narrativa sempre teve o privilégio de ser colocada como tipo textual do nível mais alto (em termos de categorização), produzindo-se subtipologias que considero invertidas. As observações de NEIS deixam claro que a confusão é grande: uma narração pode ter um comentário, ou incluir sistematicamente elementos argumentativos, ou ser predominantemente expressiva, ou ser um relato. E então cita algumas ocorrências de “narrativa”: manual de História, crônica policial, reportagem, fábula, anedota, romance, biografia... (NEIS, 1984, p.79-80). Note-se que ele caminha do tipo aos gêneros...

A partir daqui, o autor sugere a adoção de uma classificação geral de textos de “tipo narrativo” e uma subdivisão desses em “categorias textuais narrativas”. Parece-me, repito, que as propostas de classificação estão começando pelo lado errado.

Dada a experiência obtida no estudo da configuração textual, por que não explorar mais, hoje, como sugeria Bakhtin, todas as formas/funções documentais vigentes na sociedade (os seus arquivos), em articulação com os consagrados tipos textuais? Todos reconhecem a limitação dessa tipologia; como diz Neis, (1984, p. 73) “tal classificação tem abrangência demasiado limitada, pois não dá conta de um grande número de textos que se produzem e se lêem diariamente”

Tenho a dizer, a respeito dessas considerações de Neis:

- a) Do ponto de vista do ensino, não precisamos resolver todos os problemas teóricos das tipologias, passando daí para uma proposta de gramática textual que possa orientar produção e percepção de textos. Nem, teoricamente, entendo como possível empreender a classificação dos textos produzidos ou a produzir (não haveria um reforço à prescrição?)
- b) Bakhtin sugere que se comece o estudo das línguas pelas suas manifestações (documentos) materiais nas comunidades. Isso significa associar os gêneros aos seus contextos imediatos e mediatos, buscando neles as ressonâncias do passado e do presente, e a sua orientação para o devir (uma faceta indispensável, que é a consideração do que move a produção de linguagem: a alteridade). Quero dizer: por que começar nossas análises partindo de um ponto que já é a chegada de um processo histórico na abordagem do conhecimento viável para “transmitir” aos estudantes?

Explicitando:

Em primeiro lugar, suponho que as dificuldades encontradas pelos pesquisadores para classificar e hierarquizar textos são de caráter metodológico (dentro da própria área de estudo): a multiplicidade da linguagem e a historicidade que a caracteriza no seu fundamento apontam para a impossibilidade de fechá-la em classificações.

Nas comunidades não circulam descrições, narrações e dissertações *tout court*, além dos textos chamados ‘oficiais’. Essa tipologia é, a meu ver, uma espécie de abstração incômoda, concernente a recortes textuais (como já salientei). Os autores em geral consideram que se trata de uma “conveniência didática” estudar tipos separadamente. A julgar pelos resultados obtidos com essa metodologia, eu diria antes que se trata de uma “inconveniência didática” que precisa ser abandonada.

Observei, em minha pesquisa, que a orientação das atividades foi irregular: ora se sugeria um tema, ora se pedia para narrar, ora para dissertar, ora para descrever, ora para parodiar, ora para criar um conto. Isto, no conjunto, foi certamente produtivo, mas continuou faltando o selo de uma posição, a definição de um **sujeito genérico**.

Nós podemos, sem qualquer sofisticação teórica, recorrer aos materiais discursivos abundantes nas comunidades para trabalhar a língua, e nada impede que se discuta se uma obra é romance ou novela, crônica ou conto. Não há fronteiras intransponíveis entre muitos gêneros, que, assim como se enraízam num contexto, também vão se tornando permeáveis às influências de outros gêneros¹.

Um estudo feito por Cintra (1996, p.92) mostra a influência da tecnologia na vida cotidiana: ele analisou **cartas gravadas** em contraste com cartas escritas. E assim caracteriza as primeiras: “Uma carta gravada é ao mesmo tempo uma espécie de carta e uma espécie de conversação.” Na conclusão, Cintra 1996, p. 98) salienta:

... a produção de uma carta gravada não envolve a simples transcodificação de uma mensagem escrita para a linguagem oral, ou a mera gravação do que seria dito numa conversação. Trata-se de um diferente estilo de expressão, que não só reúne características da expressão oral e da escrita, como dá origem a condições de produção sui generis, cujo reflexo nos textos produzidos parece-nos constituir um interessante campo de pesquisa, ainda inexplorado.

Aí está a captação de uma forma documental vigente na sociedade, tal como preconiza Bakhtin. Se não mais um gênero, pelo menos “um diferente estilo de expressão”, como observa Cintra. O que nos parecia há muito tempo óbvio — que uma carta seja escrita — deixa de sê-lo, a julgar pela espontaneidade de Cintra ao acrescentar a especificação **gravada para carta**. Mais uma vez Bakhtin tinha razão (específico suas razões mais tarde).

Veja-se também Pignatari (*apud* HISGAIL, 1996, p.14), em *Para uma semiótica da biografia*: “A biografia é um romance documental e documentado; o romance tem muito de biografia imaginária.” Aliás, quando Bakhtin (1992, p. 223) propõe uma “tipologia histórica do romance”, ele aponta algumas especificidades do “romance biográfico”, que por sua vez tem suas variantes.

Em segundo lugar, por que não olhar a questão por outro ângulo? O que se observa nos trabalhos sobre tipologia, como o de Neis, é que se parte de um pretenso **dado**, como se não fosse possível pô-lo entre parênteses por um tempo. E não é um dado, mas uma redução da multiplicidade com finalidades didáticas — não muito promissoras.

Essa redução não tem facilitado a produção em contexto real. Quando se trata de gêneros de ordem oficial ainda é possível ir em busca de um “modelo”; também há manuais instrutivos em toda parte, que pelo menos fornecem a configuração geral para os documentos em questão. Mas tudo muda quando as exigências são outras.

7 Proposta curricular de Santa Catarina

O esforço para mudar esse estado de coisas está refletido, em Santa Catarina, nos termos da Proposta Curricular para a rede pública estadual, editada em 1998 em sua segunda versão, depois de avaliada pela classe docente.²

Para promover a atividade discursiva em sua orientação necessariamente social, estabelece-se como fundamental uma mudança de visão dos conteúdos, a considerar como trabalho efetivo com linguagem, através de gêneros variados. No ensino-aprendizagem busca-se focalizar ora a dimensão da fala e da escuta, ora a da escritura e da leitura, ora da análise lingüística de usos, formas, seqüências, regularidades, num processo que privilegia a prática, com suas modalidades e estratégias, e a partir dela a reflexão epilingüística e metalingüística.

Um dos fatores no estabelecimento de conteúdos (que não poderiam ser tipicamente **conceituais**, como aqueles centralizados no ensino gramatical) é a concepção de **cultura**. Com base em Foucambert (1994), passou-se a entender cultura como um conjunto de práticas coletivas e individuais de uma comunidade, pelo que se estabelecem relações pessoais e criam-se instrumentos e produtos que atendem a certos valores. A cultura se faz em movimento contínuo, no qual os sujeitos, enquanto se deixam influenciar, também promovem influências, e tanto mais constroem quanto mais coordenam esforços.

Tal concepção leva a que se considere a possibilidade (e a necessidade) de compor novos enquadramentos para o mundo. Do ponto de vista do ensino, espera-se que a escola pare de treinar o aluno para ser o adulto que outros idealizaram, e estimule o desdobramento de experiências no domínio do saber. No caso da **carta gravada**, tal como Cintra a estudou, o que deveríamos fazer como professores? Recusar a sua caracterização como algo “modernoso”, ou aproveitar a oportunidade para realizar uma experiência com essa nova forma documental?

É com esse espírito que, na Proposta Curricular, trabalhou-se o gênero em sua relações com os tipos de seqüências textuais formando enunciados concretos, atentando para as caracterizações tradicionais em termos de modalidades (o falado e o escrito), discutindo-as, mostrando articulações e contrastes. Os textos obedecem a certas condições de organização, e de modo global trazem marcas da história da sociedade onde surgem e circulam.

Todorov (1981), por exemplo, dedica o capítulo IV de sua obra *Os gêneros do discurso* ao estudo de quatro dos chamados “gêneros menores” em literatura: a adivinha, as fórmulas de magia, o dito de espírito, os jogos de palavras.

Não podemos, pois, reduzir as múltiplas faces da linguagem em circulação a uma questão de **descrição, narração e dissertação**. Por isso, houve a preocupação de, na Proposta Curricular, chamar a atenção para as formas documentais de nossa sociedade, abrindo espaço para o seu estudo, discussão e produção. E lá encontramos desde **rezas**, passando por **embalagens, etiquetas, rótulos**, até **romances, biografias, novelas**.

Aliás, a escola pode trabalhar proveitosamente com textos curtos como embalagens e etiquetas, até mesmo para mostrar sua evolução. Por trás desses pequenos textos há redatores especializados que pesquisam

em nome da empresa a que servem. Os alunos podem perfeitamente estudá-los em vários níveis (deslocando-se para áreas diversas, dependendo do produto), criá-los e recriá-los, numa atividade que será tanto mais positiva quanto mais encaixada em projetos com sentido para a comunidade (escolar ou mais ampla). No estudo global do gênero, é fácil notar também que tais textos dão abertura para a discussão de questões no nível gramatical. Outra abertura se dá para o uso corrente, nesses produtos, de expressões em língua estrangeira.

8 Precisoões e comentários

Retomo, aqui, alguns aspectos da minha discussão no quadro geral da questão dos gêneros do discurso de Bakhtin (1992).

Uma antecipação do estudo dos gêneros do ponto de vista do discurso está em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin, 1979). No capítulo 6 da segunda parte ele estabelece programaticamente a ordem metodológica para o estudo da língua:

- a) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- b) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, (...)
- c) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação lingüística habitual.

No item a) Bakhtin se refere diretamente aos gêneros, conforme especificado mais tarde em *Os gêneros do discurso (Estética da criação verbal)*: aqui ele fala em esferas da atividade humana, sempre relacionadas com a utilização da língua. Cada esfera elabora seus “tipos” de enunciados, os gêneros que coexistem e que também se transformam, tanto no interior dessas esferas como por influência de outras.

Todo o restante do capítulo é, em Bakhtin, uma exploração dessas esferas da vida social com suas enunciações típicas da vida corrente, como ordens, pedidos, bate-papo, ... Depois vêm as formas da comunicação ideológica no sentido estrito, que compõem o que BAKHTIN chamou **gêneros secundários** — já na esfera política, ou científica, ou literária.

O item b) da citação remete às unidades que organizam os gêneros. Usei em meu trabalho o termo ‘tipos de seqüências’ textuais. Em

Marxismo e filosofia da linguagem ele usa **enunciação** (“as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações”(BAKHTIN, 1979, p. 110), mas quando trabalha os gêneros em *A estética da criação verbal* é o **enunciado** que se apresenta como “unidade da comunicação verbal” (não se trata de uma mudança de posição teórica).

O **estilo**, na referência ao gênero, se entrelaça ao **conteúdo temático** e à **construção composicional**. Como o enunciado é uma produção do sujeito individual, com base em opções permitidas no contexto global, Bakhtin defende um estilo individual. Nem todos os gêneros “aceitam” um estilo pessoal, mas de qualquer forma dá-se uma continuidade entre o que se poderia chamar o “neutro” e o “individual”.

Foi nessa perspectiva que estudei o “estilo de projeção” dos gêneros abordados na pesquisa. Em toda parte, apesar do condicionamento do sujeito aos discursos vigentes na sociedade, ele tem acesso a opções em vários níveis, o que vai definir a forma final de sua produção. Sobre tudo (eu diria a título de súplica), corporifica-se um **sujeito genérico** — o selo de uma posição de sujeito locutor.

Isto, contudo, está muitas vezes ausente quando se trata da pedagogia da língua: encontramos amostras de textos, ou melhor, pseudo-textos, em parte resultado de um ensino voltado para a construção de **orações e períodos** (unidades abstratas de língua) com seus constituintes sintáticos, e de **notações de escrita**. A isso Bakhtin (1992, p. 325) responde: “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado”

Na ausência do destinatário, mesmo que virtual, não se compõe efetivamente um texto com sentido, com autoria; não seria ultrapassado o nível de estudo das formas da língua em sua interpretação gramatical. E esta, na concepção de Bakhtin, é a última etapa, só se explicando através dos outros níveis.

Essa perspectiva de compreensão dos gêneros, bem como a importância atribuída ao tópico do ponto de vista da pedagogia da língua, aparece desde a década passada com os membros de um grupo da Universidade de Genebra, que, num trabalho de caráter basicamente psicológico, incorporou concepções fundamentais também de Vygotsky. Retomo algumas de suas interpretações, disponíveis em dois artigos: *Genres et progression en expression orale e écrite*, de Dolz e Schneuwly (cópia não datada), e *Gêneros e tipos de texto: considerações psicológi-*

cas e ontogenéticas, de Schneuwly (1994). Centrei minha reflexão nas implicações da relação gênero/tipo, e articulei os dois trabalhos para verificar eventuais traços de progressão teórica. A partir daqui faço referência a eles através de seus autores.

Em Dolz/Schneuwly o gênero é apresentado na perspectiva bakhtiniana em suas três dimensões: **conteúdos**, **estrutura comunicativa** (construção composicional?), **configurações específicas** de unidades de linguagem (estilo?). Nesta última eles enquadram as marcas da posição enunciativa e conjuntos particulares de seqüências textuais e de **tipos discursivos** formadores da estrutura. Schneuwly (1994), contudo, para o que me parece correspondente, usa a expressão **tipos de texto**.

Texto e discurso seriam palavras intercambiáveis? Qual a relação gênero/tipo? Considero isto principalmente porque o termo **tipo** tem uma ocorrência bastante grande em muitos trabalhos, em sentido lato, e isso parecia estar acontecendo nesses textos.

A interpretação que fiz de Schneuwly (1994) a respeito dessa distinção partiu de uma hipótese apresentada por ele sobre o funcionamento dos gêneros secundários, em sua vinculação necessária aos primários; tratava-se de uma “reinterpretação” de Bakhtin. Como psicólogo, ele imaginou um aparelho psíquico gerindo “operações discursivas transversais em relação aos gêneros”. Isso é retomado no final do artigo (*Tipos e gêneros*), onde deveria ficar explicitada a relação que eu procurava.

Ele assume que um **tipo** de texto é **resultado** de operações de linguagem que dizem respeito: 1) à própria escolha de **gênero**, à definição da relação enunciativa com o dito (enunciado?); 2) a decisões sobre como gerar conteúdos (que formas seqüenciais são apropriadas?). Em suma, trata-se de uma categoria psicológica. Mas **tipo** é também algo processual, correspondendo a “escolhas discursivas” operadas em diversos níveis. As duas faces do tipo seriam, então: as operações de escolha e a expressão lingüística dessas operações. Os tipos seriam reguladores, na produção textual, e **transversais** em relação aos gêneros.

Como operações psicológicas que conduziriam a um ou outro gênero, os **tipos** antecedem os **gêneros**. Por outro lado, dentro desse conjunto de operações algumas resultariam na produção de certas seqüências textuais — caracterizadas à maneira de Adam, conforme especifica Schneuwly.

Em minha proposta, tipos são as variedades de seqüências textuais (e não **formas globais de texto**).

Em Dolz e Schneuwly os aspectos tipológicos estão vinculados a capacidades de linguagem dominantes, e assim são listados: **narrar** (domínio da cultura literária ficcional), **relatar** (domínio de documentação e memorização de ações humanas), **argumentar** (domínio de discussão de problemas sociais controvertidos), **expor** (domínio de transmissão e construção de saberes), **descrever ações** (domínio de instruções e prescrições). Ao lado dessa caracterização os autores listam os gêneros (orais e escritos).³

A listagem leva a pensar que uma **biografia**, por exemplo, é basicamente um **relato**, mas não é uma narração (categoria em que entraria a **biografia romanceada**), nem uma argumentação, nem uma exposição. Se as operações tipológicas são transversais aos gêneros, não fica claro por que deveríamos listar gêneros mutuamente exclusivos para tais caracterizações. A argumentação, por exemplo, é tida como um fenômeno constitutivo da linguagem. No entanto, a lista da capacidade **argumentar** inclui como gênero **editorial**, mas não **reportagem**; traz **carta de solicitação**, mas não **autobiografia**, nem **relatório de experiência**...

Interpretemos a justificativa de tal enquadramento.

Dolz e Schneuwly, pensando em instrumentos para construir uma progressão de ensino-aprendizagem, encontram nos gêneros um “paradoxo”: na prática eles estão sempre disponíveis, e são facilmente nomeáveis, ao passo que, pelo seu caráter multifacetado e espontâneo, não se prestam a uma definição sistemática. Isso, segundo eles, conduz a um impasse pedagógico: não se prestam à construção de uma progressão e de um currículo. Eles devem, contudo, estar disponíveis como base para o trabalho escolar. Qual a saída?

Para eles, a saída é buscar outra unidade como ponto de partida. No caso, certas conceptualizações lingüísticas e psicológicas. No quadro construído por eles reagrupam-se gêneros mais ou menos intuitivamente, mas, segundo os autores, satisfazendo três critérios:

- a) Respondem às necessidades de expressão lingüística oral e escrita em áreas essenciais da sociedade.
- b) Retomam de modo flexível algumas distinções tipológicas já comumente presentes em manuais e planos de estudo.
- c) Apresentam certa homogeneidade quanto às capacidades de linguagem implicadas para o domínio dos gêneros em questão.

É com respeito a esses dois últimos critérios que antecipei meu comentário crítico sobre a montagem do quadro. Pelo critério (b) presumo que as distinções tipológicas vigentes são consideradas positivas, uma vez que já conhecidas. Pelo critério (c), pergunto-me se isso não invalida parcialmente o conceito de **tipos (discursivos ou textuais?)**, como operações psicológicas que atravessam os gêneros (são **transversais**).

Como se trata, nesse último caso, de uma hipótese que Schneuwly (1994) apresenta como “ousada”, permito-me deixar o registro de meus comentários, como incitação para novas reflexões.

Uma tipologia que apresenta semelhanças com a do grupo de Genebra, e exposta explicitamente como **de texto** (não de discurso) é a de Kock e Fávero (1987). Seguindo a orientação geral de Van Kuk, as autoras retomam tipos já correntes na literatura especializada e os descrevem com base em três critérios: 1. **Dimensão pragmática**, definindo macroatos de fala; 2. **Dimensão esquemática global**, vinculada aos processos cognitivos desencadeados nos atos acima estabelecidos; 3. **Dimensão lingüística de superfície**, correspondente aos traços sintáticos e semânticos do texto.

As autoras propõem os seguintes tipos (provisórios): **narrativo, descritivo, expositivo ou explicativo, argumentativo *stricto sensu*, injuntivo ou diretivo, preditivo**. Isso corresponde, em Dolz/Schneuwly, às capacidades dominantes de linguagem (v. acima), que, como percebemos, não são totalmente coincidentes. Da mesma forma que nesses autores, dentro da caracterização tipológica vamos encontrar o que Kock e Fávero chamam “atualizações em situações comunicativas”, correspondentes, *grosso modo*, ao que seriam os gêneros conforme BAKHTIN. Aqui há algo que merece comentário.

Exemplifiquemos. O tipo narrativo se atualiza em **romances, contos, novelas, reportagens, noticiários, depoimentos, relatórios**. Para Dolz e Schneuwly **narrar** se refere à literatura ficcional; os outros gêneros aqui listados corresponderiam a **relato**. O tipo descritivo incluiria **reportagens** (também...), **relatos de experiências ou pesquisas, resenhas de jogos, guias turísticos, verbetes de enciclopédias, caracterização de personagens, paisagens e ambientes em narrativas**. Como vemos, esse “tipo” não encontra propriamente sua atualização em gêneros; veja-se também o reconhecimento de que a reportagem tem recortes narrativos (ou de relato, como sugerem Dolz e

Schneuwly?) e descritivos (qual a dominância, então?). Verbete de enciclopédia, nesses autores, se encaixa no tipo expositivo.

Parece-me que as “capacidades de linguagem globais” (de caráter cognitivo) apresentadas por Dolz e Schneuwly como critério inicial para estabelecer os gêneros viesam um pouco a perspectiva bakhtiniana, e ainda a vygotskyana, na medida em que as operações de caráter cognitivo é que comandam o processo, sendo tipificadas para estabelecer conjuntos mais ou menos homogêneos de gêneros — tratáveis pedagogicamente.

Koch e Fávero (1987, p. 9) observam também: “... qualquer tipificação só pode ser feita em termos de dominância, já que dificilmente se apresentam tipos textuais puros. Comumente combinam-se, num mesmo texto, seqüências narrativas, descritivas, expositivas etc., mais ou menos extensas e homogêneas.” Parece claro, portanto, que não se está tipificando textos, mas **seqüências textuais...** E parece claro, também, que não se pode alijar desse tipo de proposta o nível mais abrangente do **discurso**. As autoras têm consciência disso, pois no início do artigo enfatizam uma observação de Guimarães (1986) que eu já usara no meu trabalho anterior, segundo a qual **uma tipologia de texto deve ser articulada a uma tipologia do discurso**, visto que cada texto tem uma configuração que resulta de uma correlação entre elementos de sua construção e suas condições de produção (é sua inserção social que confere a ele uma característica de gênero).

Outra pesquisa nessa linha é a de Marques (1995), que trata exaustivamente do tipo descritivo. Tento colocar-me no mesmo ângulo de reflexão para acompanhar o desenvolvimento teórico que leva a autora a estabelecer uma **superestrutura** para o descritivo, objetivo precípuo de seu trabalho.

Evocando Neis (1986), ela diz que cabe à lingüística textual definir para o descritivo “o que faz com que uma descrição seja uma descrição, o que a distingue de outros tipos textuais e **como ela integra os diferentes tipos discursivos**”. Destaquei a última parte deste recorte; volto a ela oportunamente.

Buscando ater-se à dimensão esquemática global do descritivo, a autora usa o conceito de **superestrutura** de Van Duk (1992): esquema, forma global de construção do texto, do ponto de vista sintático, responsável pela disposição das seqüências textuais.

Marques (1992, p. 122), explora o trabalho desse autor relativo às estruturas da notícia na imprensa, para exemplificar o conceito de supe-

restrutura. Quero chamar a atenção para dois recortes do próprio VAN DIJK, em uma citação feita por MARQUESI e outro no texto do autor: 1) “Superestruturas esquemáticas, portanto, são formas convencionais que caracterizam **um gênero específico de discurso.**” (destaque meu). 2) “Dadas as complexidades das estruturas textuais e, portanto, também do discurso da notícia, restringiremos nosso enfoque ao que chamamos a **organização global da notícia.**” (destaque meu).

Destaquei esses dois sintagmas para articulá-los a uma observação que Marques (p. 40, destaque meu) faz no final de seu capítulo, amparada no próprio Van Duk:

Como pudemos notar, ao abordarem os diferentes tipos textuais em suas considerações, os estudiosos do assunto arrolaram superestruturas de vários tipos de texto, como do narrativo, do argumentativo e **daquele referente à notícia de jornal**, evidenciando-se, assim, uma lacuna em relação ao descritivo, no âmbito dos estudos teóricos sobre a tipologia de textos.

Entretanto, Van Duk sempre faz referência a um gênero de discurso, ao passo que a autora coloca a notícia de jornal ao lado de narrativo e argumentativo, como coisas de mesmo nível (apesar da referência a *daquele referente à notícia de jornal*, que ela não especifica qual seja). Mesmo no trecho citado pela autora, Van Duk vincula a superestrutura a **gênero**, não a **tipo**.

É preciso dizer, em favor da distinção de orientação teórica entre nós, que na lingüística de texto assumida por Marquesi o texto aparece como uma **unidade teoricamente reconstruída**. O discurso aparece como o observável. Intuitivamente, porém, os autores também usam o termo **texto** apontando para uma unidade concreta e também para recortes textuais. À página 24, citando Van Duk, Marquesi afirma que o texto é a unidade lingüística por excelência, pois “é por textos e não por sentenças que nos comunicamos”. Assim, ora texto é construto teórico, ora é unidade concreta, discurso, ora é fragmento de unidade maior.

Suponho, então, que **tipo de texto** já é o resultado de certas determinações teóricas, tal como se vê com o grupo de Genebra. Mais precisamente, eu diria que os tipos não se atualizam nos gêneros, eles são **construção teórica** a partir de ocorrências nos gêneros. Desse ponto de vista, a posição do grupo de Genebra é mais consistente, apesar do estabelecimento (opera-

tório) de “blocos de gêneros” para cada tipo. Para eles, os tipos correspondem a processos psicológicos atualizando-se em expressão linguística: eles “atravessam” os gêneros. Segundo essa perspectiva, eu poderia dizer: a reportagem é um relato, mas também é uma exposição, uma narração, uma argumentação — tipos que se distribuem de maneira irregular nos textos (documentos sociais que representam gêneros discursivos).

Por tudo isto, não posso subscrever a hipótese de que o descritivo tenha uma superestrutura textual, no sentido estrito. Não há um texto que seja prototipicamente descritivo: há, sim **seqüências descritivas** — que podem perfeitamente estar emaranhadas em seqüências narrativas. Deste ponto de vista, o narrativo não tem nenhuma prevalência sobre o descritivo — nem o expositivo, nem o argumentativo. O romance é uma forma genérica, antes de ser uma narrativa, e pode muito bem iniciar por um longo enquadramento descritivo... Não faz sentido, por isso (parece-me), o constrangimento em admitir que não há “tipos puros”, depois de um longo percurso teórico para estabelecer uma tipologia.

Nesse contexto, creio que um desenvolvimento teórico que ficou um pouco à sombra é o de Adam, que utilizei já em meu trabalho anterior. Ele aparece em Marquesi (1995, p. 94), através de uma questão relevante: “pode-se definir lingüisticamente um texto ou uma seqüência como descritivo? Há características textuais-sequenciais que poderíamos dizer que são susceptíveis de produzir um efeito de seqüência e um julgamento tipológico tão preciso?” É nos efeitos de seqüências de descrição que Adam coloca ênfase.

Nada impede que a organização do descritivo seja estudada, esquematizada, formalizada. Isto pode ser feito com qualquer outro “tipo”. O narrativo, entretanto, foi privilegiado, mas não é por isto que devo entender que o descritivo **faz parte** do narrativo. Ele faz parte do romance, do conto, da crônica, da publicidade, da notícia, do editorial, do panfleto, do sermão, do manual, do guia, do dicionário, da enciclopédia... de todos os gêneros, talvez?!

Encaro o descritivo não como uma **dimensão esquemática global**, mas apenas como **esquema do conjunto de seqüências que, para um texto (como manifestação), tem a modalidade descritiva**. Talvez por isso não seja muito apropriado usar a expressão **tipo de texto**, que leva a visualizar **texto** como uma totalidade. A tentativa de sistematizar tipos como textos integrais tem levado a impasses. Na verdade, muitos dos exemplos

fornecidos são reconhecidamente **recortes**. Até mesmo um verbete de enciclopédia é um recorte. Por outro lado, num romance ou num conto muitas vezes o descritivo não aparece com contornos nítidos, em blocos separados.

Com essas restrições, considero a proposta de Marquesi para uma “superestrutura do descritivo” uma excelente contribuição aos estudos tipológicos.

9 Conclusões

As reflexões teóricas e a prática pedagógica mostram que é inevitável passar pelo caminho da articulação entre o texto a construir e o mundo discursivo onde o sujeito se insere, apontando para a necessidade de trabalhar os gêneros discursivos dentro do contexto amplo das práticas sociais.

Tipologicamente falando, parece-me inevitável efetivar-se um deslocamento da classificação tripartite dos textos; o estudante deve construir um objeto discursivo com efetiva materialidade, de uso no ambiente em que vive(rá). Os tipos (no sentido em que os tomo), creio, são algo em que os próprios estudantes podem desembocar, através do estudo dos textos que refletem gêneros; seria fazer o reconhecimento de categorias psicológicas pela comparação de sua resultante lingüístico-discursiva.

Desse ponto de vista, enfatizo dois aspectos.

Se a abordagem pedagógica deve mudar, nenhuma mudança se faz propondo que se aceite uma receita em substituição a outra. É necessário que haja articulação entre os que estão engajados no ensino e aqueles que podem oferecer reflexões produtivas na área de estudos do texto — ou da linguagem em geral —, e sabemos que existe a vontade de fazê-lo. Mas não queiramos que nossas reflexões e resultados de pesquisas (que sabemos cambiantes) passem, após uma leitura, a estar representados harmoniosamente dentro de uma escola ou uma sala de aula.

Penso, por outro lado, que é viável o trabalho mais ou menos imediato com projetos voltados para as comunidades que a instituição escolar serve, com base na observação e aproveitamento das formas documentais que as refletem — seus gêneros —, bem como naquelas da sociedade mais ampla.

Mas há um lembrete importante, que me ocorre a partir das longas considerações feita por Vygotsky (1991) sobre as relações entre apren-

dizado e desenvolvimento, através da atividade **mediada**. Refiro-me ao tempo de que se necessita para aprender. Ouvi de um professor, certa feita, a queixa de que ensinara na sala de aula alguma coisa simples de ciências, e em seguida, na hora do recreio, um aluno insistia no seu saber supersticioso. Ele “ensinara”, mas o aluno não aprendera... Também nos damos conta, entre nós, de que vez por outra estamos transgredindo nossas próprias orientações. Tenho usado essas reflexões para meu próprio controle, para “consolar” professores que voltam aos bancos escolares e para aconselhá-los a serem pacientes com seus alunos, encarando e avaliando seu próprio aprendizado .

Considerando a articulação proposta anteriormente – do nível discursivo sobreposto à produção efetiva de textos –, concluo que, para resgatar o papel social (e socializante) da produção em língua, é preciso atribuir-se um espaço circunscrito dentro da vida social, encarar-se como sujeito com o outro e estabelecer certas amarras — **posicionar-se**. Mesmo que se trate de uma representação secundária, é só nesse nível que é permitido encarar os limites da interação: ainda que em sala de aula, é possível realizar um bom teatro!

A aprendizagem é para todos.

Notas

- 1 Da mesma forma que traços do oral se infiltram no material escrito e vice-versa. A caracterização de que se trata aqui, aliás, está associada àquela dos gêneros em geral.
- 2 Participei da elaboração e montagem desse documento na qualidade de consultora, em parceria com Nelita Bortolotto, da UFSC.
- 3 Essa caracterização está marcada nos próprios títulos das obras constantes da bibliografia.

Referências

ADAM, Jean-Michel. Textualité et séquentialité – l'exemple de la description. *Langue Française*, Paris, n. 74, p. 51-72, maio 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326. Versão francesa: de Tzvetan Todorov. Original russo.
- CINTRA, Geraldo. De viva voz: as cartas gravadas. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da UnB, 1996. p. 91-98.
- CLAVER, Ronald. *Escrever sem doer: oficina de redação*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1994.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*: [s.n.], 1996. p. 31-49.
- FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto – leitura e redação*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- FURLANETTO, Maria Marta. *Gênero discursivo, tipo textual e expressividade*, 1996. Mimeografado.
- GUIMARÃES, Eduardo Junqueira. Polifonia e tipologia textual. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, M. S. Z. *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, 1985. p. 75-88. (Série Cadernos PUC, 22).
- HISGAIL, Fani (Org.). *Biografia: sintoma da cultura*. São Paulo: Hacker Editores/Cespuc, 1996.
- KOCH, Ingedore G. Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. *Contribuição a uma tipologia textual*. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1987.
- MAINGUENEAU, Dominique. *L'analyse du discours*. Paris: Hachette, 1991.
- MARQUESI, Sueli Cristina. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- NEIS, Ignácio Antonio. Elementos de tipologia do texto descritivo. In: FÁVERO, L. L., PASCHOAL, M. S. Z. *Linguística textual: texto e leitura*. São Paulo: EDUC, 1985. p. 47-63. (Série Cadernos PUC, 22).
- _____. Problemas de tipologia do texto narrativo. *Boletim ABRALIN*, Campinas, n. 6, p. 72-81, maio 1984.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED). *Proposta Curricular* — Língua Portuguesa. Florianópolis: IOESC, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: REUTER (Ed.). *Les interactions lecture-écriture* (Actes du colloque Théodile-Crel). Tradução de Rosane Helena Rodrigues Rojo. Bern: Peter Lang, [1993 ou 1994].

TODOROV, Tzvetan. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70, 1981. Título original: *Les genres du discours*.

VAN DIJK, Teun A. Estruturas da notícia na imprensa. In: _____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 122-157.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Mena Barreto, Solange. Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Producing Texts: Gender or
Kind?

Abstract

This study concerns to a topic of an earlier work: "Discourse gender, text type and expressiveness", in which I investigated devices of expression used by students in undergraduate courses of language. Assuming an interactive conception of language, I chose the topic gender and typi-styles of projection' as the first criterion in the analysis of the corpus, pointing out the conflicting conceptions between schoolbooks and academic texts. In order to increase the discussion on gender/type relations, I include reflections on this matter based upon Bakhtin and other authors, calling attention to the Portuguese language teaching and learning.

Key words

- Portuguese language;
- Gender;
- Study and teaching.

Produciendo textos: ¿géneros o
tipos?

Resumen

Este estudio constituye una reflexión sobre un tópico de un trabajo anterior: "Género discursivo, tipo textual y expresividad", en el cual investigué los recursos expresivos de estudiantes de Letras. Adoptando la perspectiva socio-interaccionista, apunté como primer criterio de análisis del *corpus* el tópico 'Genero y tipo - estilos de proyección', mostrando los conflictos entre la conceptualización ofrecida por la obra didáctica utilizada y los textos producidos. En este trabajo retomo la discusión teórica centralizándola en la relación género / tipo, resaltando la distinción que propuse entre género discursivo y tipo textual, privilegiando la metodología de enseñanza/aprendizaje de la Lengua Portuguesa. Introduzco en esta propuesta reflexiones posteriores con base en Bakhtin y otros autores.

Palabras clave

- Lengua portuguesa;
- Género;
- Estudio y enseñanza.

End. Resid.: Rua Jaú Guedes da Fonseca, 175/
406.Coqueiros. 88080-080 Florianópolis.
E-mail: _agatha@matrix.com.br
End. Inst.: Av. José Acácio Moreira, 787.
88704-900 Tubarão – SC. Fone/Fax: (048)
621-3000, 621-3013, 621-3095.

Recebido em:10/03/2001
Aprovado em:24/05/2001