

Língua, gêneros textuais e ensino : considerações teóricas e implicações pedagógicas

Iranidé Costa Antunes

Resumo:

Os gêneros textuais, com os desdobramentos teóricos, históricos e culturais de suas realizações mais ou menos tipificadas, constituem o ponto de partida para se especificar, com maior precisão, as regularidades sintáticas, semânticas e pragmáticas do texto. Representam a referência mais válida para a apreensão: a) das regularidades lingüístico-comunicativas dos textos; b) das estratégias para sua adequação e eficácia; c) da repercussão de tais estratégias na sua superfície; d) da correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos implicados na atividade verbal. O estudo do texto, nas particularidades concretas de seus gêneros, favorece, portanto, a sistematização e ampliação da competência comunicativa dos usuários da língua.

Palavras-chave

- Língua portuguesa;
- Estudo e ensino;
- Gêneros textuais.

Professora do Centro de Artes e Comunicação Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Doutora em Lingüística Universidade de Lisboa.

1 Língua, uso lingüístico e ensino

Tendências de muitas direções, nomeadamente desde o campo da Pragmática, conduziram a investigação lingüística até o domínio da textualidade e, a partir daí, até o domínio mais amplo da atuação social, domínio e dimensão em que se dão os fatos de realização da língua. Tais domínios e dimensões ampliaram sensivelmente o objeto da investigação lingüística e a deixaram na condição epistemológica de dar conta, mais globalmente, daquilo que acontece quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e lêem, nas mais diferentes situações sociais.

A inclusão da textualidade, com a imensa complexidade lingüístico-social em que ela se manifesta, significou também a sujeição de algumas correntes da Lingüística à heterogeneidade e à fluidez que caracterizam todos os tipos de atuação humana. Ou seja, por um lado, pretendeu-se alargar as perspectivas de apreensão do objeto lingüístico, mas, por outro, deparou-se com o terreno movediço das indeterminações e das contingências próprias das práticas sociais. As definições e classificações unívocas, possíveis nos níveis da palavra e da frase isoladas, deram lugar às dependências enunciativas, em que palavras e frases se definem enquanto partes de textos, enquanto componentes de discursos, através dos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições, se firmam e se afirmam no “aqui” e no “agora” situados de sua existência.

Na perspectiva de tais dependências enunciativas, a Lingüística, mais precisamente, a Lingüística de Texto, ficou exposta:

- por um lado, à abrangência dos fatos da língua manifestados em textos;¹
- por outro, às indeterminações decorrentes da funcionalidade desses fatos, os quais, apesar de estáveis, se manifestam como heterogêneos e multifuncionais.

2 A dimensão da textualidade como fundamento para o ensino da língua

Em decorrência daquela abertura de paradigmas, ganhou impulso a divulgação de um princípio: o de que o estudo da língua recobriria maior relevância de resultados se elegesse como objeto de estudo o texto, na sua dupla face de produção e recepção. Estudos teórico-aplicativos, de

diversas ordens e dimensões, encarregaram-se de apresentar as múltiplas razões de sustentação deste princípio.

E as conseqüências se fizeram sentir, pelo menos no âmbito das discussões, já na definição dos objetivos do ensino da língua, que passaram a incluir termos, como “ampliação da competência comunicativa dos alunos” e outros semelhantes.

Entrava em jogo, para os professores, uma mudança de perspectiva e uma ampliação de paradigma, que afetariam sua concepção de língua, de gramática, de texto e, assim, a redefinição do objeto mesmo de ensino. E passar das discussões - muitas delas altamente especializadas, agravadas pelo fato de circularem entre os pares da academia - à prática pedagógica solicitava repensar, redimensionar e refazer as perspectivas e os paradigmas anteriores, tarefa que, sozinhos, os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não conseguiam fazer.

Vieram, então, as simplificações inevitáveis. Muito sumariamente, poder-se-ia referir a adesão dos professores à decisão de “ensinar a língua com base no texto”, “ensinar a língua a partir do texto”, “ensinar a língua através do texto” e outras semelhantes. Ocorre que esse “texto” não passou de um construto teórico, abstrato e genérico e as mudanças, quase sempre, não foram muito além dos rótulos. Continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que, agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos que, assim, como diz Lajolo (1986, p.52), servem apenas de “pretexto” para o ensino do mesmo: o do reconhecimento das unidades, de suas classificações e nomenclaturas. As tarefas continuaram as mesmas: as de circular dígrafos, as de grifar substantivos, as de distinguir com cruces orações substantivas de adverbiais e outras semelhantes. Não se deu, pois, o salto. Não aconteceram as mudanças perspectivadas, uma vez que se continuava excluindo, dos objetivos, dos programas e das atividades, o estudo das regularidades textuais ou o estudo das previsibilidades de como os textos se produzem e são compreendidos, para que servem e o que as pessoas fazem com eles no cotidiano de suas relações sociais.

Se, dessa maneira, não se atingiu o texto - enquanto parâmetro da realização lingüística - não se atingiu também a língua, enquanto totalidade e, muito menos, as propriedades da textualidade. Não se chegou ao discurso, nem à compreensão do que se faz através dele, na reprodução e na criação das representações sociais. Na exploração das

partes desse corpo desarticulado - sem alma e sem vida - fica, melancolicamente, o saldo de um estudo reduzido, irrelevante, que serve muito pouco para além das paredes escolares.

Faltou, numa percepção avançada, compreender que o saber lingüístico, naturalmente desenvolvido pelas pessoas, inclui o saber de seu funcionamento, de seus usos, o que equivale dizer que inclui o saber das condições de produção e recepção dos textos.

Deste saber decorre a relação entre domínio da língua e domínio do uso; domínio do uso, domínio do texto; ou seja, o conhecimento dos textos e de suas formas de ocorrência constitui, afinal, parte do saber das pessoas acerca da língua e de seu funcionamento.

3 A relevância dos gêneros textuais como via para o ensino da língua

Parece admissível que uma das razões pelas quais não se chegou satisfatoriamente ao vasto domínio da textualidade reside na pouca abrangência em que se vê essa mesma textualidade. Os textos não são determinados simplesmente por seus elementos imanentes. Vão além e atingem fatores contextuais que, na verdade, o condicionam, o determinam e lhe conferem propriedade e relevância. Ou seja, é preciso chegar ao nível das **práticas sociais** e ao nível das **práticas discursivas**, onde, de fato, se definem as convenções do uso adequado e relevante da língua. Desde estas dimensões - complexas e alargadas - é que se pode perceber como são os textos concretos, os textos historicamente reais, que circulam nas relações interpessoais.

E neste ponto se chega à noção de **gêneros de texto**. Apesar das dificuldades de definição desse conceito, da fluidez de suas determinações em relação ao conceito de “tipos”, é possível estabelecer alguns pontos centrais.

No âmbito da presente reflexão, considera-se ‘gêneros de textos’ como **classes de exemplares concretos de texto**. Inclui-se, portanto, no entendimento do que sejam os gêneros textuais: a) a dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos; b) a dimensão particular de suas manifestações, em que se dá a confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais.

De qualquer forma, vale lembrar, a propósito, o parecer de Swales (1990, p. 37), quando afirma que “*mais do que o interesse classificatório*

que a questão do gênero pode oferecer, vale a pena centrar-se nas suas possibilidades clarificadoras”.

Convém destacar, para a compreensão dos gêneros textuais, alguns pontos enumerados a seguir.

- 1) Os gêneros são histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades; isto é, cada lugar e cada época são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar, permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer; na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam.
- 2) Os gêneros assumem manifestações típicas de seqüências textuais, o que leva Bakhtin a falar em “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Ou seja, os gêneros são marcados pela predominância de blocos seqüenciais, que constituem o texto como um todo, ou por “*esquemas seqüenciais prototípicos*”, de que fala Adam (1993, p. 28). Vale salientar que tal tipicidade dos gêneros decorre de uma tipicidade anterior: a das situações em que os textos são produzidos e a daquelas em que circulam - “*as situações são culturalmente construídas*” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p.55). Ou, ainda, como diz Todorov (1976, p. 162):

Em uma sociedade, a recorrência de certas propriedades discursivas é institucionalizada, e os textos individuais são produzidos e percebidos em relação às normas constituídas por esta codificação. Um gênero, literário ou não, é esta codificação de propriedades discursivas.

- 3) Os gêneros são, por via desta tipicidade, uma espécie de modelos (mais ou menos rígidos) de texto, convencionalmente vinculados a determinados espaços institucionalizados, do que decorre poder-se falar em uma certa estabilidade para os gêneros textuais.
- 4) Naturalmente, há – como em tudo o mais que diz respeito ao social – flexibilidade na definição dos gêneros, enquanto esquemas estruturais de textos. Isto é, variam as premências culturais de padronização de determinados gêneros ou de implementação de outros novos.
- 5) Em decorrência de seu caráter estável, os gêneros favorecem a construção de expectativas para cada evento discursivo. É natural,

pois, esperar-se, para certa classe de textos, uma dada seqüência textual. Schmidt (1978, p.139-140) fala em “*expectativa dos modos de manifestação recorrentes*” que representam, na visão desse autor, “*os pressupostos*” que os parceiros da comunicação nutrem acerca de uma dada manifestação textual.

- 6) De tais expectativas provém o caráter orientador dos gêneros, os quais, sendo prototípicos, possibilitam a projeção e o enquadramento dos cálculos interpretativos que o ouvinte ou o leitor empreendem. Dessa forma, os gêneros constituem uma orientação prospectiva para a compreensão global do texto.
- 7) Pode-se admitir um saber intuitivo das pessoas, acerca desse princípio de que os textos se desenvolvem em seqüências típicas, não-aleatórias, portanto, como se vem destacando.
- 8) Qualquer texto contém indicadores de suas especificidades de gênero, de maneira que a capacidade de efetivação e de identificação dos gêneros constitui parte do “conhecimento de mundo”, do conhecimento cultural das pessoas. Tais indicadores têm, assim, uma dimensão cognitiva, comunicativa e cultural, com funções sociais muito relevantes.
- 9) Os gêneros se determinam por fatores da situação de uso dos textos. Conseqüentemente, espera-se que os falantes procurem discernir sobre a “adequação tipológica” de suas realizações textuais. Ou seja, os usuários sabem, embora intuitivamente, que as formas textuais devem adequar-se à situação de interação; sabem, pois, que há um momento certo para se fazer uma acusação, um elogio, um aconselhamento, um convite, uma petição ou o momento de se contar uma piada, entre outros.
- 10) Os gêneros de texto evidenciam o paradoxo existente entre a tipificidade de seus esquemas seqüenciais e a heterogeneidade inerente às manifestações individuais da atividade verbal.

A partir desse conjunto de princípios, é relevante considerar-se a estreita relação de reciprocidade entre ‘língua’ e ‘sociedade’ (a língua supõe a existência da comunidade e a comunidade requer a existência da língua) - ou a bidirecionalidade entre língua e contexto social. Com a

atividade verbal se fazem coisas na comunidade e as coisas que se fazem na comunidade repercutem na atividade verbal das pessoas.

4 Os gêneros de texto e o ensino da língua: o que pode ser favorecido

Por tudo quanto se viu acerca da caracterização dos gêneros, não é difícil perceber quanto o ensino ficaria favorecido se, de fato, o desenvolvimento de uma competência textual e discursiva, ampla e relevante, fosse o centro de interesse de todos os que empreendem tal atividade, não importa onde ou quando.

Pretendendo explicitar a relevância dos gêneros como ponto orientador do ensino, admite-se que, por esse viés, se favorece:

o

- a) a apreensão dos “fatos lingüístico-comunicativos” e não o estudo de “fatos gramaticais”, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um “programa” previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema lingüístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconseqüentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer seqüência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno lingüístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do “certo” e do “errado”, como indicativos da boa realização lingüística.

Com base em tais pontos, revela-se inteiramente presumível que:

- a) os textos - suas regularidades, suas normas, suas convenções de ocorrência - passem a ser o objeto de estudo das aulas de língua - mesmo nas primeiras séries do Ensino Fundamental - e não o espaço, apenas, em que se encontram as unidades que os alunos precisam aprender a reconhecer e a classificar;
- b) · os textos assumam sua dimensão concreta, **particular**, enquanto unidades, e sua dimensão de realização **típica**, enquanto se identificam como sendo de um determinado gênero;
- c) · as regras lingüísticas ganhem seu caráter de funcionalidade, uma vez que são definidas de acordo com as particularidades de cada gênero;
- d) · as habilidades propostas, tanto para a fala como para a escrita, contemplem a variedade de textos que, de fato, marca a vida das pessoas nos grupos sociais (é sabido que a escola tem privilegiado a exploração de textos literários e, nas séries mais avançadas, de textos dissertativos);
- e) · as dificuldades de produção e recepção dos textos sejam atenuadas e, progressivamente, superadas; a familiaridade dos alunos com a diversidade de gêneros deixa-os aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas desses gêneros;
- f) · a língua virtual, cujas unidades se devem reconhecer e classificar, ceda lugar à língua que é atuação dos sujeitos falantes, ao lado de tantas outras manifestações culturais com que se vai tecendo a história das pessoas e do universo.

5 Uma proposta de ensino da língua : os gêneros textuais como referência para a seleção e ordenação dos itens da grade programática

Independentemente de tratar-se do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, acredita-se que a seleção das atividades e dos conteúdos poderia dar-se, em cada unidade de cada uma das séries, a partir de um determinado gênero, que seria assim objeto central dos momentos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização lingüística em sala de aula.

Com base nesta proposta, parece pertinente admitir-se uma espécie de grade programática que se organizaria, como se disse, tendo **em cada unidade, um gênero de texto como ponto nuclear a ser objeto de estudo, de análise**, de aprendizagem, afinal, (sem excluir, é claro, a leitura e a eventual produção – oral e escrita - de outros gêneros). No final do ano letivo, o aluno teria tido a oportunidade de estudar, de analisar, de produzir, com orientações sistemáticas, textos de, pelo menos, oito gêneros diferentes. E no final do percurso escolar, teria tido a oportunidade de ampliar largamente o seu saber acerca de como se compreendem, se dizem e se escrevem diferentes gêneros de texto, certamente aqueles mais relevantes, de acordo com as exigências culturais do lugar e do momento. Poderia até não ter dedicado muito tempo à “competência” de saber se um termo é ‘complemento nominal’ ou ‘adjunto nominal’. Poderia até não ter treinado muito para distinguir ‘as funções do que’ ou do ‘se’. Mas, com certeza, teria ampliado sua competência de falar, ouvir, ler e escrever determinados gêneros de texto, com relevância e adequação, conforme sua atuação social vai lhe solicitando. Essa certeza se fundamenta no fato de que a atividade pedagógica teria passado a ter como objeto **os usos reais que se fazem presentemente da língua**, numa atitude atenta de exploração, de pesquisa e de prática; ou seja, a língua seria surpreendida em sua realização concreta e social, evidentemente, tendo-se em conta os interesses e as potencialidades de cada grupo. Em cada etapa, qualquer regularidade textual ou qualquer regra de gramática seriam vistas em atenção às normas que seriam próprias de cada gênero.

Por esta via bem mais ampla das regularidades textuais manifestadas nos diversos gêneros, se teria pretendido para os alunos uma competência que, de fato, ultrapassa o mero saber metalingüístico e, assim, se revela comunicativa, operacional, interativa, relevante e coerente com uma sociedade letrada e um momento histórico de exaltação do conhecimento.

Sem desconsiderar as enormes dificuldades pelas quais passam os professores, inclusive os da Universidade pública, por conta do descaso público com que tem sido tratada a política educacional do país, parece inteiramente relevante que se proceda a um ensino de língua que, de fato, favoreça o exercício da interação humana, da participação social, como forma de ser e de estar realizado, apesar dos inevitá-

veis conflitos e mal-entendidos, no mundo da natureza e da cultura, onde tudo recobra significação e relevância.

Nota

- 1 Nesse ponto, recorro Schmidt (1978, p.7) quando diz que “*Já em 1964, Hartmann havia formulado que era no texto que consistia o ‘sinal lingüístico primário e, portanto, o ponto de partida para uma lingüística fenomenologicamente adequada.’*” e, ainda, Lajolo (1986, p.57) quando diz que “*Qualquer ocorrência de linguagem só existe no texto.*”

Referências

- ARAÚJO, Antônia Dilamar. *Lexical Signalling: a study of unspecific nouns in book reviews*. 1986. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1986.
- BHATIA, Vijay K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- DUDLEY-EVANS, T. Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. In. COUTHARD, M. (Org.). *Advances in Written Text Analysis*. London: Routledge, 1994. p. 219-228.
- FREEDMAN, Avivar; MEDWAY, Peter. *Learning and teaching genre*. Portsmouth H: Heinemann, 1994.
- HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaya. *Language context, and text, aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed., Oxford, Oxford: University, 1989.
- HYLAND, Ken. *Genre Analysis: just another fad? English teaching Forum*, v. 30, n.2. 1992.
- KRESS, Gunther. Genre as social process. In. COPE ;
- KALANTZIS (Orgs). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburgh: University of Pittsburg, 1993.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

- MOTTA-ROTH, Desirée. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics, Chemistry, and Economics*. 1995. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.
- PALTRIDGE, Brian. Genre analysis and the identification of textual boundaries. *Applied Linguistics*. v. 15, n.3, p. 196-299, 1994.
- PALTRIDGE, Brian. Working with genre: a pragmatic perspective. *Journal of Pragmatics*, v. 24, p. 393-406, 1995.
- SWALES, John M. *English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University, 1990.
- SCHMIDT, Siegfried J. *Lingüística e teoria do texto*. São Paulo: Pioneira, 1978.
- TODOROV, Tzvetan. The origin of genres. *New Literary History* v.8, p.159-70, 1976.

Language, Textual Gender and
Teaching: Theoretical Thoughts and
Pedagogical Implications

Lengua, géneros textuales y
enseñanza: consideraciones teóricas
e implicaciones pedagógicas

Abstract

The textual genres – with all theoretic, historic and cultural developments that characterize their more or less typified achievements – constitute the starting point to specify, with a higher precision, the syntactic, semantic and pragmatic regularities of a text. They represent the most valuable reference to the apprehension: a) of linguistic-communicative regularities; b) of strategies to promote their adequacy and efficiency; c) of how such strategies are shown on their surface; d) about the correlation between textualizing operations and pragmatic aspects involved in the verbal activity. The study of text genres favors the systematization and the development of the user's communicative competence.

Key words

- Portuguese language;
- Study and teaching;
- Text gender

Resumen

Los géneros textuales, con los desdoblamientos teóricos, históricos y culturales de sus realizaciones más o menos tipificadas, constituyen el punto de partida para especificar, con mayor precisión, las regularidades sintácticas, semánticas y pragmáticas del texto. Representan la referencia más válida para la aprehensión: a) de las regularidades lingüístico-comunicativa de los textos; b) de las estrategias para su adecuación y eficacia; c) de la repercusión de las estrategias en su superficie; d) de la correlación entre las operaciones de textualización y los aspectos pragmáticos implicados en la actividad verbal. El estudio del texto, en las particularidades concretas de sus géneros, favorece, por lo tanto, la sistematización y ampliación de la competencia comunicativa de los usuarios del lenguaje.

Palabras clave

- Lengua portuguesa;
- Estudio y enseñanza;
- Generos textuales.

Irané Costa Antunes
Universidade Federal
de Pernambuco -UFPE
E-mail:isad @ trunet.com.br

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