

## TIPOLOGIA E GÊNEROS TEXTUAIS:RELAÇÕES POSSÍVEIS

Martha Augusta GONÇALVES (Universidade Estadual de Londrina)

**ABSTRACT:** This study aims to establish a bridge between text typology and textual genre pointing out the differences and possible relations present in both of them. It is proposed a less abstract approach to the teaching and text production favoring the student's competence.

**KEYWORDS:** text typology; textual genre; relations; education.

### 0. Introdução

Muitas são as correntes lingüísticas que propõem mudanças e apresentam novas perspectivas para conceitos já estabilizados. Tal situação está presente quando se trata da classificação e categorização de texto, entendido como objeto de estudo da Lingüística Textual, da Semiótica do Texto, da Análise do Discurso e de outras teorias relacionadas. Assim, as propostas iniciais destas classificações tomaram como fundamento os três tipos básicos de texto: narração, descrição e dissertação, que se ampliaram, já na visão da Lingüística Textual, para os conceitos globais de mundo narrado e mundo comentado.

Tais conceitos nortearam uma nova perspectiva para a tipologia de textos, ao considerarem as formas verbais como parâmetro, implicando a idéia de tempo, fundamental para a diferença entre a narração, entendida como evolução temporal; e a descrição, caracterizada pela estaticidade, pela não-mudança em relação ao tempo.

### 1. As contribuições da Lingüística Textual

As mudanças propostas para classificar e categorizar textos inferem uma preocupação com a atualização de conceitos que passam a considerar a realidade, o mundo em circulação, o cotidiano, entrelaçado por manifestações textuais. Na Lingüística Textual, por exemplo, tais mudanças se delineiam a partir do conceito de texto, ampliado para a relação *ênico/ético*, em que a idéia de *abstrato/concreto* estabelece a diferença entre uma entidade abstrata, o *ênico*, e as realizações concretas, empíricas de tais textos, os *éticos*, como explicam Fávero & Koch:

“O escopo da descrição de uma gramática textual, que toma como ponto de partida *textos* (no plural), é o *texto* (no singular). Este é uma *entidade abstrata* (van Dijk, 1972), um *texto potencial* (Hartmann, 1968a e Dressler, 1970a) ou *texto “ênico”* em oposição à multiplicidade de textos empíricos, “*éticos*” (Harweg, 1968). Cabe à gramática textual explicar o que faz com que um texto seja um texto, propriedade esta que se denomina *textualidade*.” (1988: 20)

Como se pode verificar, a questão da multiplicidade de textos existentes já era concernente a muitos estudiosos da Lingüística Textual, ressaltando a intenção de categorizar considerando critérios mais abrangentes. Tal posição, por sua vez, fez com que se ampliassem pontos de vista e se estabelecessem características próprias para um novo conceito: os textos, agora analisados a partir de uma tríplice unidade - forma, sentido e pragmática -, existem a partir da *textualidade*, a característica, citada acima, que os define em sua essência, privilegiando-os como uma unidade de sentido e não como uma seqüência aleatória de frases. A *textualidade* é alcançada pela conjunção de dois fatores: a *coesão* entre os elementos lingüísticos e a *coerência*, costurada pela coesão, assegurando a unidade de sentido e envolvendo elementos extralingüísticos, situados fora do texto, incluindo aí as influências sócio-históricas e culturais.

Assim, a tipologia textual tem seu leque ampliado para além dos três discursos básicos. Num primeiro momento, a divisão ocorre no texto dissertativo: há duas maneiras de se construir um texto de valor extremamente abstrato e que considera os objetivos do emissor. Se a intenção é defender idéias, argumentar, persuadir, assumir uma posição polêmica no discurso, o texto se classifica como *argumentativo*. Se, por outro lado, a intenção, na dimensão pragmática, for a de informar, de fazer saber a partir de conceitos, de normas, o texto é *expositivo*.

Deste modo, novas formas de texto foram definidas, numa primeira tentativa de ampliar os velhos conceitos, mas conservando ainda muitas de suas características. Surgem, então, os textos *injuntivos* cujo objetivo é direcionar ou orientar o discurso, caracterizando textos como as receitas

culinárias, os manuais de instrução, as bulas de medicamentos; e os textos *preditivos*, que se caracterizam por fazer previsões, prever os acontecimentos futuros, como nos horóscopos, nas profecias e nos boletins meteorológicos.

Embora se possa considerar que o esforço de classificação tomou como base critérios tridimensionais que se esquematizam uniformemente, muitos tipos de texto, os mais comuns e encontrados no dia-a-dia, não foram incluídos. Como asseguram Koch & Fávero (1987), uma tipologia definitiva está longe de ser estabelecida, o campo permanece em aberto, não há soluções satisfatórias e a fase de controvérsias ainda não foi vencida:

“O próprio fato de terem frutificado as tentativas de tipificação evidencia a necessidade dela. As tipologias existentes, porém, ora tomam por base critérios derivados da retórica, da sociolinguística, ou puramente funcionais; ora modo de enunciação; ora apenas as características formais e estruturais. Faltam, portanto, critérios abrangentes que se mostrem adequados à descrição global dos diversos tipos de texto, critérios estes que podem e devem ser encontrados à luz da Linguística Textual.” (1987: 03)

Assim, o que a Linguística Textual apresentou vai sendo completado partir da noção de gêneros do discurso ou **gêneros textuais**, denominação que será adotada no decorrer deste trabalho.

## 2. A noção de gêneros textuais

A noção de gênero começa a ser discutida por Bakhtin, a partir de sua obra “A estética da criação verbal”, na qual ele dedica um capítulo sobre a heterogeneidade dos gêneros discursivos. Segundo o autor, há fatores de natureza variada, não só linguística, como extralinguística que influem e confluem na constituição do discurso. Segundo Silva (1999: 92):

“Na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas reais e concretas, construídas por sujeitos que integram nas esferas das relações humanas e da comunicação. É no interior dessas esferas, correspondentes às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades sócio-interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam.”

A cada esfera correspondem gêneros diversos porque as atividades e a comunicação humanas apresentam uma intensa diversidade, refletida também nas relações (inter/intra) socioculturais dos grupos sociais. Deste modo, os gêneros textuais são múltiplos, heterogêneos, e, se abordados sob um ponto de vista teórico-metodológico, situam-se em um sistema *continuum* de situações discursivas.

Prolongam-se as discussões entre os teóricos a respeito deste quadro que toma como base as esferas das atividades humanas. A autora analisa o ponto de vista de alguns teóricos, mostrando que a categorização fundamenta-se na significação, na funcionalidade e na aplicabilidade dos textos, fatores que diferem entre si e devem influenciar na classificação tipológica. O que permanece em torno de tais discussões, entretanto, é a origem, que remonta a Bakhtin e norteia os novos pesquisadores, permitindo propostas interessadas em organizar e sugerir categorizações que mantêm como objetivo a noção básica das diversidades de expressão que a língua adquire, enquanto forma de ação social e histórico-cultural.

Entender a língua como uma forma de ação social e histórica implica considerá-la como constituinte da realidade. Neste aspecto, cumpre comentar as diferenças entre tipo textual e gênero textual. Marcuschi (2002) esclarece as duas noções, considerando ser a forma, em suas particularidades linguísticas que se tornam constantes, além da possibilidade de limitações nas categorias, aspectos que predominam numa tipologia de textos. Ao contrário, na questão dos gêneros, a noção é mais vaga, por se tratarem de textos materializados, cuja avaliação numérica conduz ao quase infinito:

“(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositadamente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (2002: 22-23)

A lista que se segue a esta citação demonstra a abrangência dos gêneros textuais e a característica de abertura desta lista, considerando a diversidade presente na função sócio-interativa da língua. Da ata de reunião de condomínio ao *outdoor*, da carta pessoal ao sermão, da lista de compras ou o cardápio do restaurante ao romance ou à notícia jornalística, da piada ao edital de concurso, são muitos os textos encontrados no dia-a-dia, nesta perspectiva de entender a linguagem como uma forma de interação: “É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (Marcuschi, 2002: 22)

### 3. As relações possíveis

Insistir na comparação entre tipo e gênero de texto implica aqui uma preocupação com a sala de aula pois é para ela que se convergem a importância de tais distinções. Há que se considerar que se no cotidiano confirma-se uma grande variedade de gêneros, é verdade também que eles se classificam conforme características lingüísticas e formais que se multiplicam entre esta diversidade. E elas estão presentes como norteadoras em *seqüências lingüísticas ou tipológicas*, definidas por Marcuschi como o conjunto de traços formais e lingüísticos presentes num determinado tipo de texto e que o caracterizam como tal. Uma narração, por exemplo, se distingue de uma descrição por estas seqüências, considerando o predomínio de uma sobre a outra e considerando que um gênero pode apresentar mais de uma seqüência de base.

Considerá-las como base tem uma função didática, ao se verificar a presença insistente nos livros usados em sala de aula, sempre propondo a estrutura clássica – narração, descrição e dissertação – embora a Lingüística Textual já apresente uma proposta mais ampla deste quadro classificatório, conforme comentado anteriormente. Daí a necessidade de estabelecer uma ponte entre a tipologia textual e os gêneros, relacionando o caráter abstrato da tipologia com a prática social inerente aos gêneros. Tal proposta respalda as diretrizes apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando seus autores fundamentam as interações comunicativas a partir da competência social e lingüística do indivíduo. Sem pretender reduzir o conteúdo a ser aprendido, mostra a importância de uma definição de limites, o qual, se não acontecer, compromete objetivos, como o de: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (PCN, 2004: 126) Ou seja, sistemas pressupõem organização que deve manter-se atrelada ao aspecto cognitivo da realidade. Logo, os termos deste objetivo dos PCNs recomendam um ponto de equilíbrio entre o formal e o simbólico, entre a expressão da realidade e a organização funcional.

Vários pesquisadores em educação e, especificamente, em trabalhos com elaboração de textos em sala de aula apresentaram proposta de categorização dos gêneros textuais, numa tentativa de tornar as atividades de motivação viáveis em sala de aula. Assim, Dolz e Schneuwly, (citados por Lopes-Rossi, 2002: 36-37) propõem uma divisão a partir de três critérios: domínios essenciais de comunicação em sociedade, aspectos tipológicos habituais na tradição escolar e capacidades lingüísticas exigidas para a realização dos gêneros. Visando a uma abertura quanto à seleção de critérios para que o professor possa ampliá-los ou completá-los, os autores elencam uma série de cinco grupos de textos que correspondem aos critérios adotados e norteiam o trabalho em sala de aula. Tais grupos acompanham os critérios elencados, atualizando-os na diversidade de textos a serem aplicados na escola.

O primeiro grupo trata do modo narrativo em gêneros da cultura literária ficcional; o segundo, aborda a documentação e memorização de ações humanas, tratando de experiências vividas, estabelecendo uma distinção entre o que se refere ao mundo narrado; o terceiro opera com os textos que envolvem a crítica e a opinião, com o predomínio da argumentação; no quarto grupo, estão os textos que, organizados de modo descritivo, tratam de prescrições e instruções. (2002:36-37). Tal categorização apresenta semelhanças com a proposta da Lingüística Textual, na sua primeira tentativa de ampliação da tipologia básica.

Torna-se evidente, entretanto, que é quase impossível abstrair-se da sistematização para elaborar um trabalho didático diferenciado e eficiente. São muitas as propostas dos estudiosos, o que pode representar uma intenção de organizar o trabalho conforme a realidade do aluno, quando se considera a escolha dos textos a serem apresentados em sala de aula. Assim, a lista de gêneros textuais se multiplicam e as propostas de organização procuram criar métodos que se inspiram em critérios variados.

Entre as várias propostas, escolhi analisar a de Serafini (1998) que considera como norteadoras três características observadas nos gêneros: o tipo de informação, a linguagem escolhida e a organização estrutural. (1998: 161) Fundamentando-se nas funções da linguagem de Jakobson, ela enumera quatro funções básicas para a escrita, uma vez que seu trabalho está voltado para a produção

textual em sala de aula. Tais funções – expressiva, informativo-referencial, poética e informativo-argumentativa – são relacionadas às capacidades específicas, a saberes, que constituem a competência lingüística e textual do indivíduo a serem desenvolvidas no decorrer de sua formação.

Assim, por exemplo, no grupo I, os textos expressivos devem desenvolver duas capacidades de base: saber exprimir-se e saber transcrever; os do grupo II deverão desenvolver a capacidade de saber ordenar, sintetizar, definir e explicar; os do grupo III, o criativo, o saber exprimir-se com linguagem original e inventar asseguram, apesar das dificuldades, os textos criativos na escola; e o grupo IV, mais elaborado e exigindo mais competência, envolve o saber defender uma tese, determinar relações de causa e efeito, ou seja, construir argumentos, emitir e confrontar opiniões e idéias. (1998: 176-178) As sugestões da autora enfatizam a liberdade do professor para ampliar, relacionar, alternar os tipos de textos conforme a realidade sociocultural do aluno. Seus comentários a respeito da proposta podem gerar atividades interessantes em sala de aula.

As discussões sobre a relação tipologia/gêneros feita aqui pretendem mostrar a contribuição de alguns estudiosos que têm a sala de aula como meta de trabalho. O aspecto didático de tais propostas pode se tornar material de apoio para o professor, desde que ele se disponha a buscá-los. Os livros didáticos se multiplicam, mas não preenchem as necessidades de uma sala de aula na qual a interação e o diálogo professor/aluno implicam mais que sugestões de um livro impessoal e, muitas vezes, estagnado, fora da realidade. O próprio caráter dinâmico da linguagem direciona tal posição. E isto fica evidente quando se verificam os novos exemplos de gêneros textuais surgidos com o advento da informática.

Com a chamada “cultura eletrônica”, houve uma invasão de novos gêneros que se intensificou principalmente depois da banalização dos computadores pessoais, os quais trouxeram para dentro dos lares todo um mundo de informações através da *Internet*, possibilitando um novo tipo de interação, a virtual. Surgem, assim, novas modalidades de texto que, tanto detêm as características do texto escrito – as aulas virtuais, as teleconferências, as informações através dos jornais etc - como as do texto oral, presente nas salas de bate-papo e nos *e-mails*. Estes novos gêneros desenvolvem linguagens próprias, embora muitas delas tenham ancoragem em formas antigas. É o caso do *e-mail*, por exemplo, cujo “antepassado” são as cartas comerciais e as pessoais, pois algumas de suas características permanecem. Confirma-se, portanto, a flexibilidade e a evolução dos gêneros em relação à sua função comunicativa e à sua capacidade de integração. Segundo Marcuschi (2002), um dos aspectos mais importantes neste panorama é o estreitamento que se intensifica entre o oral e o escrito:

“Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo* que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza da forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.” (2002: 21)

Considerando ser o falante o maior responsável pela evolução de sua língua, confirma-se seu papel neste processo. Sem ignorar a importância do texto escrito, há que estabelecer um ponto de equilíbrio entre este e a oralidade, pois ambos detêm características específicas, diversas lingüisticamente. E a escola é responsável pelo acompanhamento desta evolução.

#### 4. A atualização das propostas em um projeto de extensão

O projeto de extensão “Pontes para o texto: leitura e produção” está vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina. Sua existência se prolonga já por cerca de 13 anos, pois ele foi criado em 1989 por professores do Departamento preocupados com dois problemas: a falta de preparo profissional do aluno do Curso de Letras, uma vez que sua única oportunidade de estar em sala de aula era nos estágios curriculares que apresentavam simulações de aulas, sem continuidade durante o ano letivo; o outro problema está relacionada às condições de produção textual, ainda muito presas a modelos tradicionais. Nas palavras de uma de suas fundadoras, a professora Dra. Vanderci de Andrade Aguilera: “Era unânime a consciência de que tais estágios eram artificiais e desprovidos de qualquer profundidade, não revelando aos discentes das turmas finais do curso, nem de longe, a realidade do Ensino Fundamental e Médio.” (Almeida, 2003: vii)

O projeto concretizou-se, então, com o acompanhamento de estagiários que passaram a atuar durante o ano letivo nas escolas estaduais do município de Londrina, cumprindo um dos objetivos principais: promover situações reais de trabalho em sala de aula para os futuros profissionais da educação, com todos os obstáculos e dificuldades, respaldados pela orientação acadêmica, tanto na teoria como na prática. Conforme Aguilera:

“(…) de forma mais real, concreta, isto é, assumindo uma sala de aula por um ano, convivendo no ambiente escolar, com o corpo docente e administrativo e iniciando sua prática de modo mais seguro, não apenas como estagiário mas como professor, responsável por todas as etapas do ensino-aprendizagem em uma turma que é de sua inteira responsabilidade.” (2003: vii-viii)

E neste mister, foi acrescentada a oportunidade de se desenvolver atividades criativas em torno da leitura e da produção textual. Tais objetivos permanecem, mas vêm sendo complementados com as novas teorias lingüísticas relacionadas à Lingüística Aplicada nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo aí a questão da tipologia e sua relação com os gêneros textuais.

As orientações para as aulas são apresentadas aos estagiários sobre a forma de roteiros fixos, recentemente organizados em um livro, elaborado, em conjunto, por quatro supervisoras do projeto, a partir da experiência acumulada no decorrer destes 13 anos. Tais roteiros foram criados com objetivo de apenas orientar as aulas, “como caminhos que podem levar o aluno, com a ajuda de seu professor, pelos meandros da leitura e da produção textual.” (Almeida, 2003: 1)

O texto e as atividades de leitura e produção são, portanto, o centro das atenções: em torno da seleção de um texto é que se organizam os roteiros das aulas a serem ministradas pelo estagiário. Ao selecioná-lo, há a preocupação de se alternarem assuntos próximos à realidade do aluno, com o objetivo de ampliar seu universo de conhecimento. Entretanto, fundamentando a parte teórica aplicada em atividades práticas de produção textual, os roteiros abordam as propostas tipológicas de base. A ponte entre as duas propostas se concretiza justamente na escolha dos textos a serem lidos e debatidos e nas motivações planejadas para cada aula. Assim, estão incluídos textos como músicas, jogos, entrevistas, cartas do leitor, reportagens, história em quadrinhos, fábulas, além de textos humorísticos, como charges, cartuns, caricaturas, piadas, paródias, e os textos que trabalham a argumentação e a persuasão, como a publicidade e a propaganda.

Considerações finais:

Não é objetivo do projeto sobrecarregar o aluno do Ensino Médio com excesso de informação teórica e nem prendê-lo nas malhas da metalinguagem. O que se pretende é apresentar algo novo, diferente de seu dia-a-dia, despertando nele o interesse pelo ato de ler e de escrever, feito com prazer. Estímulos visuais e auditivos podem contribuir, textos que levem à reflexão e ao debate também. Por isto, o projeto de extensão “Pontes para o texto: leitura e produção”, fiel a suas metas, continua atuando no sentido de colaborar no trabalho com a leitura e a produção textual nas escolas.

RESUMO: Esta comunicação tem como objetivo estabelecer uma ponte entre tipologia e gênero dos textos, apontando as diferenças e as relações possíveis às duas correntes teóricas. Propõe-se uma abordagem menos abstrata para o ensino da leitura e da produção textual, privilegiando a competência comunicativa do aluno.

PLAVRAS-CHAVE: Tipologia textual; gêneros textuais; relações; ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Joyce Elaine [et al.] *Textuais: roteiros para leitura e produção*. Londrina: Humanidades, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação, Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÁVERO, Leonor & KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual: introdução*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LOPRES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros Discursivos no ensino da leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva & outros (org). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1998.

SILVA, Jane Quintiliano G. Gênero Textual e Tipo Textual. *Scripta*. Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87 -106, 1º sem. 1999.

