

## **GÊNEROS TEXTUAIS: PERCEPÇÕES E DESAFIOS**

*Claudia Correia de Matos* (UNIGRANRIO)  
[caucorreiamatos@gmail.com](mailto:caucorreiamatos@gmail.com)

*Daniele Ribeiro Fortuna* (UNIGRANRIO)  
[drfortuna@hotmail.com](mailto:drfortuna@hotmail.com)

*Márcio Luiz Corrêa Vilaça* (UNIGRANRIO)  
[professorvilaca@gmail.com](mailto:professorvilaca@gmail.com)

### **RESUMO**

Com base nas na Lei de Diretrizes e Bases, número 9394, de 1996, por meio de seu Artigo 36, a língua portuguesa passa a ser regulamentada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando todas as atividades expressivas. Tais diretrizes educacionais influenciam a elaboração de documentos diversos, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais, em que são propostos trabalhos com vários gêneros textuais nas aulas de língua materna. Com isso, atividades com gêneros textuais dos mais variados foram incorporadas às aulas, numa quantidade significativa. Não se trata que não se trabalhava com gêneros textuais antes. No entanto, podemos perceber que esse importante documento impulsionou maior destaque para esta questão. Pesquisadores debruçaram-se sobre esse tema nos mais diferentes segmentos do ensino no Brasil e desenvolvem trabalhos sobre a temática, por exemplo, Marcuschi (2008), Geraldi (2013), Koch (2011), Koch e Elias (2009; 2014) e Motta-Roth (2006). Este artigo tem por objetivo compreender o processo de mudança no viés do uso do texto em sala de aula, além de mostrar as implicações dessa mudança. Há indicação de que a inclusão de gêneros textuais variados no ensino não significa, necessariamente, que haja adequação quanto ao seu uso.

**Palavras-chave:** Ensino. Gêneros textuais. Língua portuguesa. Lei de Diretrizes e Bases

### **1. Introdução**

O uso de textos nas aulas de Língua Materna é inerente à própria disciplina. Fazendo um recorte temporal a partir do século XIX, de modo sucinto, pode-se afirmar que o ensino de língua materna consistia, tradicionalmente, em teoria e análise com base na tradição grega, cuja linguagem era vista como expressão do pensamento (Cf. CLARE, 2015).

Com os avanços nos estudos da Linguística Textual, pôde-se observar que o ensino de língua materna no país se dava pelo processo de decodificação. Até os anos de 1960, o ensino da língua adotava predominantemente a perspectiva gramatical, tendo em vista o domínio da norma culta e o desenvolvimento da metalinguagem. Isso significa dizer que se ensinava “sobre” a língua, e não sobre o seu uso (Cf. SOARES, 2015). Embora esse tipo de abordagem ainda aconteça com frequência, há maior

questionamento e defesa de novas formas de ensino, valorizando-se o trabalho com textos.

Nesse contexto de ensino bastante formal, os textos utilizados nas aulas eram prioritariamente literários, em parte até como forma de justificar o trabalho textual e de dar uma roupagem mais real ou moderna. No entanto, o trabalho com textos literários não garantia uma ruptura com a tradição.

Na década de 1970, para atender às demandas do processo de desenvolvimento e industrialização do país, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Esta estabelece que a abordagem da língua deve ser a de instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira.

A abertura para essa perspectiva não significou, entretanto, que o ensino de língua materna efetivamente avançasse. Pelo contrário, seu ensino permanecia ainda preso aos aspectos gramaticais e lexicais, voltado à tradição gramatical.

Apenas no final do século XX, novas teorias linguísticas começaram a fomentar a possibilidade de outros olhares para essas questões, e a mudança se deu de modo bem lento. Convém apontar que este trabalho não tem por finalidade propor um estudo de natureza histórica, mas esse breve passeio possibilita compreender as mudanças ocorridas.

Em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), número 9394, são propostas novas diretrizes educacionais. Essa Lei contribui para apontar para algumas mudanças na forma de se entender o ensino da língua materna. Por meio do Artigo 36, a língua portuguesa passa a ser regulamentada como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Isso significa dizer que seu ensino deveria contemplar todas as atividades expressivas. Convém ressaltar que uma lei, por si só, não garante mudanças, mas contribui para um cenário de novas discussões e entendimentos.

## **2. Diretrizes dos PCNs**

As orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o trabalho com a Língua Materna seja desenvolvido por meio de vários gêneros textuais. Isso não quer dizer que não se trabalhava com gêneros textuais antes dos PCNs, e sim que havia predominância de alinhamento aos cânones literários, além de uma tradição de

estudos orientados intensamente para a gramática.

Com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais ganha visibilidade uma nova perspectiva para as aulas de língua materna. Como nesse viés o mais importante é o uso da linguagem –, e é por meio da linguagem que os indivíduos expressam ideias, pensamentos e intenções, – essa nova perspectiva do ensino gerou mudanças expressivas nas aulas de Língua Portuguesa. Com a mudança, foi representativo o enfoque dado à linguagem, de forma que os PCNs impulsionaram maior destaque para essa questão.

Cabe enfatizar que os PCNs não apresentam uma metodologia, mas passam a influenciar direta e indiretamente as práticas educacionais, inclusive por meio dos livros didáticos. Era comum, nos anos subsequentes aos PCNs, encontrarem-se nos livros ressalvas, informando que eles estavam em conformidade com esses Parâmetros.

O enfoque dado ao conceito “gêneros textuais” nos PCNs estimulou estudos sobre o tema e outros conceitos a ele relacionados. Nos últimos 15 anos, esse conceito tornou-se um dos mais discutidos na área de Letras, fato que pode ser observado pela quantidade significativa de publicações de livros, artigos e de pesquisas de pós-graduação.

Tendo como referência teórica Bakhtin (1997), pesquisadores do país debruçam-se sobre essa temática, dentre eles, podem-se citar: Marcuschi (2008; 2010; 2012), Geraldi (2013), Koch (2011), Koch e Elias (2009; 2014) e Motta-Roth (2006). Marcuschi apontava, por exemplo, que o tema não era novo, mas que estava “na moda”. De fato, a relevância do tema foi evidenciada, resultando em elevado número de estudos e publicações.

Primeiro, cabe lembrar a origem da nomenclatura “gêneros textuais”. Ela fora herdada da cultura greco-romana e fazia menção aos gêneros literários, por exemplo, a epopeia, o romance, a poesia e o conto (OLIVEIRA, 2007). O uso da terminologia com esse sentido perdurou até metade do século XX.

Com o maior desenvolvimento dos estudos linguísticos, a partir da década de 1960, surgem propostas para uma classificação mais satisfatória para os textos. Werlich, (1975 *apud* Oliveira 2007), propõe uma classificação em cinco categorias de texto, a saber: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo e injuntivo. Essa categorização diz respeito à estrutura interna dos textos, e nessa estruturação há o predomínio de um

desses tipos, isto é, ela não se dá de forma rígida.

Outro teórico, Charaudeau (2012), denomina a esse pequeno número de categorias que dispõe de critérios intratextuais como “modos de organização do discurso”. E esses “modos” de organização “constituem os princípios de organização da matéria linguística, princípios esses que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: enunciar, descrever, contar, argumentar” (CHARAUDEAU, 2012, p. 68).

Já para Marcuschi (2008), é necessário, em primeiro lugar, fazer menção aos “tipos textuais” ou a denominada “tipologia textual”, para posteriormente tratar-se dos “gêneros”. Segundo ele, tem de ficar claro que os tipos textuais são nomeados, na literatura, mais comumente como narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e injuntivos e que essas terminologias dizem respeito às características de sequências linguísticas que “norteiam” os textos.

Para Marcuschi (2008, p. 154), “o tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Parafraçando-o, “tipos” são sequências textuais que podem ser observadas dentro de determinado gênero, por meio dos mais variados elementos gramaticais, lexicais e sintáticos que nele figuram.

Esse pequeno número de categorias referentes às sequências textuais, os “tipos”, de Werlich (*Apud* OLIVEIRA, 2007), são os “modos de organização do discurso”, de Charaudeau (2012). Em meio a essa variada terminologia, adotarei aqui o termo “tipologia textual”, de Marcuschi (2008).

Como base no que foi exposto nessa seção, os termos “tipos”, “tipologia” e “modo” foram bastante discutidos entre os pesquisadores, o que desencadeou no país várias obras na literatura ou parte delas direcionadas ao tema. E a eles foi incluído o termo “gênero”. Essa variedade na terminologia gera confusão no universo escolar, pois esses termos muitas vezes confundem os próprios professores. Por vezes são citados de modo genérico, como sinônimos; noutras, como elementos distintos, o que causa hesitação, embaraço, mesmo no meio acadêmico. Tem-se, assim, uma das dificuldades ao se tratar dessa temática.

### 3. Os estudos de Bakhtin

Um dos autores que mais influencia os estudos de gêneros textuais no Brasil é Bakhtin, sendo possivelmente o mais influente, elemento, o que se revela pela quantidade de referências ao autor. Quanto à categorização dada aos textos, Bakhtin observa, no entanto, que ela não dá conta da complexidade que envolve os mais variados textos que se produzem. Oferece, então, um olhar mais amplo sobre o tema. Para ele, todas as esferas da atividade humana são relacionadas à utilização da língua. Bakhtin (1997) afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Em outras palavras, as esferas da atividade humana são os parâmetros de categorização dos textos. E essas áreas de atuação foram criadas para ordenar as práticas da sociedade, e são mediadas pela língua. Desse modo, a língua se manifesta por meio do que Bakhtin denomina de “enunciados”. São os enunciados, portanto, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas da atividade humana. E esses enunciados são orais e escritos.

Com isso, Bakhtin (1997) defende a ideia de que as esferas da vida social caracterizam-se por três elementos. São eles: seu *conteúdo temático*, seu *estilo verbal* e sua *construção composicional*, elementos esses que se fundem no todo do enunciado. E estes se marcam pelas especificidades que cada esfera apresenta.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997) observou a relação que existe entre o processo de interação verbal e o enunciado. Ele afirma que essa interação se efetiva por meio de enunciados chamados “gêneros”. Esse teórico introduz, assim, o conceito “gênero do discurso”:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (...), uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Dizendo de outra maneira, gêneros do discurso são as formas padronizadas relativamente estáveis de enunciados tanto orais quanto escritos por meio dos quais os textos foram organizados pelas sociedades. Os

gêneros abrangem a uma imensa variedade de categorias que dizem respeito a outros critérios, que são extratextuais. É importante ressaltar a natureza “relativamente estável” dos gêneros, conforme podemos evidenciar pela grande quantidade de trabalhos que conceituam e discutem esse tema.

Ao se debruçar sobre os estudos de Bakhtin, Marcuschi (2008) propõe outra terminologia para as “esferas da atividade humana”, de Bakhtin. O pesquisador brasileiro sugere o termo “domínios discursivos”, e o adota em suas pesquisas. Nessa obra de 2008, em especial, Marcuschi faz um mapeamento dos gêneros discursivos, as áreas em que eles circulam e os cataloga, tanto os característicos da fala quanto os da escrita.

Ainda no âmbito da questão dos gêneros, Koch & Elias (2014) inserem o contexto e seus elementos constitutivos como integrantes do processo. Bazerman (2011b) dialoga nessa linha de raciocínio e afirma que além da forma, da função e do estilo, defendidos por Bakhtin (1997), deve-se trabalhar com a compreensão do funcionamento do gênero na sociedade e em sua relação com os indivíduos. Ou seja, deve-se considerar o gênero textual na situação em que ele ocorre.

E, se o objetivo é que a aprendizagem tenha sentido para o aluno (GERALDI, 2013), o contexto em que o gênero textual se situa é ou deveria ser o mais relevante, pois nessa perspectiva ocorre um alinhamento à proposta da aproximação com a realidade, com a sua funcionalidade.

Em face do exposto, os fundamentos propostos por Bakhtin são mais detalhados ou até rigorosos em relação à classificação dada anteriormente aos textos (narração, descrição e dissertação). Ademais, esses fundamentos ampliaram as perspectivas do ensino de língua materna no país.

Os trabalhos de Marcuschi e Koch, por exemplo, são intensamente referenciados em pesquisas e publicações. Consequentemente, esses pesquisadores direcionam o entendimento de conceitos como “gêneros textuais”, “tipo textual”, “domínio discursivo”, “intergenericidade”, além de outras terminologias que vão surgindo no desdobramento dos estudos.

#### **4. *Inserção de variados gêneros textuais nas aulas de Língua Materna***

Por influência das perspectivas de Bakhtin (1997), são inseridos nos PCNs o conceito “gêneros” e os elementos que esse teórico considera inerentes a toda esfera da atividade humana: o conteúdo temático, o estilo verbal e construção composicional. Com base nesses três pilares, vai-se construindo e reforçando um “novo” direcionamento para o ensino. Logicamente, esse “novo” deve ser entendido de forma relativa.

Nesse cenário, os livros didáticos sofreram significativas modificações. Neles passaram a figurar gêneros textuais dos mais variados: notícias de jornal, crônicas, tirinhas, receitas culinárias, bilhetes, charges, por exemplo. O ensino de gêneros textuais passou a ter destaque na descrição dos livros e nas apresentações destes.

Ocorre, no entanto, que quantidade de gêneros textuais não significa, necessariamente, qualidade de ensino ou um trabalho diretamente mais elaborado, complexo ou comunicativo. Em outras palavras, da mesma forma que os gêneros podem possibilitar uma perspectiva mais discursiva do ensino de língua portuguesa, eles podem, em alguns casos, ser empregados como pretexto para o ensino ainda focado nas formas e normas gramaticais.

Podemos pensar, então, em dois níveis na utilização dos gêneros nas aulas de língua materna: um nível mais superficial (com base na visibilidade dos gêneros em práticas e materiais de ensino) e um nível mais profundo (de forma a inspirar trabalhos mais discursivos, interacionais, com propostas mais abrangentes sobre os gêneros). Além disso, existe a pertinência do ensino de determinado gênero relacionado aos objetivos, à metodologia, ao nível de ensino, entre outras questões.

Com o passar dos anos, fica cada vez mais evidente o papel atribuído aos gêneros textuais em livros didáticos, gêneros esses que são relativamente diversificados. Como consequência, estudos buscaram e buscam compreender como eles são trabalhados nos livros. Cabe questionar, por exemplo: Quais seriam os gêneros textuais mais representativos tanto da oralidade quanto da escrita para a realização da proposta dos PCNs para que os objetivos propostos sejam atingidos? Qual é a proporção dada a cada um deles? Até que ponto gêneros orais são abordados? Como se dá a relação dos gêneros com os níveis de ensino e as práticas discursivas dos estudantes?

De fato, com o desdobramento dos estudos bakhtinianos, observa-se que a função dos gêneros é mais relevante que a ênfase dada aos três elementos característicos dos gêneros: forma, conteúdo e estilo. Para

Marcuschi (2008), a função se faz dentro de uma dada realidade e deve ser o elemento norteador mais relevante nos estudos.

Isso implica dizer que a determinação do gênero se dá basicamente por sua *função*, pois é pela função que cada gênero tem um propósito que o determina e que lhe confere uma esfera de circulação. Portanto, os gêneros discursivos são “modelos” de textos, que são usados diariamente. E esses modelos representam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos que se materializam na integração de várias forças, forças essas que são históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008).

Conforme podemos notar, com base nesses estudos, surgem vários questionamentos. As propostas adotadas para a utilização dos gêneros dos mais variados nos livros didáticos levam em consideração essa diversidade de aspectos? Até que ponto a funcionalidade dos gêneros textuais está sendo priorizada? Com base nesses questionamentos, observa-se a complexidade que envolve o uso de variados gêneros textuais em sala de aula.

Cabe enfatizar também que a inserção do estudo dos gêneros textuais nas aulas de língua materna passou a influenciar tanto a leitura quanto o ensino de produção textual. Consequentemente, a inserção de gêneros textuais dos mais variados no ensino de língua materna desencadeou questionamentos entre os linguistas. E o que se propõe na atualidade é a busca de um equilíbrio entre as necessidades dos sujeitos em relação à formação profissional e à formação para a vida como um todo (MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2011a e 2011b).

Como exemplo específico de desdobramento dos estudos de Bakhtin, que vão sendo discutidos por linguistas brasileiros, pode-se citar a pesquisadora Motta-Roth (2006). A autora afirma que, independentemente do segmento de ensino que se atue, na escola ou na universidade, ocorrem dois princípios que são suficientemente gerais.

O primeiro é que o ensino de produção textual requer um realinhamento conceitual da representação do aluno sobre o que significa escrever, quem é o seu interlocutor, qual é o objetivo da escrita, o modo como se deve escrever, sobre o que se escreve. O outro é que as atividades de produção textual devem ampliar a visão do aluno sobre o que seja o contexto de atuação para ele mesmo (MOTTA-ROTH, 2006).



Assim, quando um aluno produz um gênero discursivo, um artigo acadêmico, por exemplo, isso lhe possibilita a construção de uma linha de raciocínio, com base nas leituras que faz, que darão seu suporte teórico. Por meio dessa linha de raciocínio, o aluno dialogará com os teóricos e criará seu olhar sobre o tema abordado, e nessa produção o aluno faz questionamentos e releituras.

## **5. Considerações Finais**

Com base no que foi exposto, pode-se observar a complexidade que envolve o uso dos gêneros textuais em sala de aula. Eles são utilizados nas mais variadas situações para atender a seus respectivos fins; consequentemente, há uma série de implicações que se deve levar em conta.

É notória a importância da ampliação da variedade de gêneros textuais que passaram a ser utilizados em sala de aula. Os estudos de Bakhtin e seus desdobramentos muito contribuíram para o ensino no país, tendo em vista que proporcionaram um novo olhar, para pesquisadores, professores e alunos, sobre os usos da língua.

No entanto, novos estudos devem ser propostos, considerando-se, em especial, que os desdobramentos dos estudos implicam novos olhares sobre o que está “situado”, dado como pronto, satisfatório. Para a educação de um país tão plural e de dimensões tão expressivas, não se aplica a expressão “zona de conforto”.

Primeiro porque da dimensão e das especificidades do país surge a necessidade de se promoverem mais pesquisas sobre gêneros textuais, no âmbito dos que seriam considerados os mais relevantes, tanto os orais quanto os escritos, em todos os níveis de ensino. Além disso, não se deve perder de vista a importância da escrita, em cada um desses níveis.

Sabe-se que os livros didáticos devem acompanhar os desdobramentos das pesquisas relacionadas aos gêneros textuais. Com isso, deve-se buscar identificar quais são os gêneros que efetivamente contribuem para o acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, o que é a proposta da Lei de Diretrizes e Bases.

E de que modo deve-se tratar dos gêneros textuais nos livros didáticos? Quais são esses gêneros? Perguntas difíceis de responder. Reavaliar essas questões é um grande desafio.

Isso requer pesquisas que tratem dos gêneros textuais tanto do âmbito geral quanto dos específicos, em todos os níveis de ensino, além de se propor um alinhamento entre eles, de acordo com cada segmento de ensino.

Observa-se, portanto, a dimensão do desafio a se enfrentar. Dada a complexidade, pode-se afirmar que a linguagem é o elemento por meio do qual converge todo esse processo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326

BAZERMAN, C. Gênero, agência e escrita. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Escrita, gênero e interação social*. trad. e adapt. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

CLARE, N. de A. V. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950 - 2000). *Cadernos CNLF*, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: ago 2015.

GERALDI, J. V. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2.<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender: estratégias de produção textual*. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & Ensino*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. *Linguística do texto: o que é e como se faz?* São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

MOTTA-ROTH, D. *O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais*. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília. Secretaria de educação média e tecnológica. MEC. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: Ago 2015.

OLIVEIRA, H. F. de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés: 2007.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.