

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Categorias de texto como objeto de ensino**. Site da Revista Eletrônica do GT de Lingüística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL – Fórum de debates: <http://www.gtlta.com/fdebates.htm> . Acesso em 18/07/2006. Apresentado no GT de Lingüística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL, durante o “XXI Encontro Nacional da ANPOLL – Domínios do saber: história, instituições, práticas”, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no período de 19 a 21 de julho de 2006. 12 p.

## **CATEGORIAS DE TEXTO COMO OBJETO DE ENSINO**

### **Luiz Carlos Travaglia<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Os PCNs colocaram com mais veemência a questão das categorias de texto como objeto de ensino. Este fato gerou inúmeros estudos tipológicos, mas nem sempre com uma perspectiva pedagógica. A grande questão é como instituir, de forma pertinente e eficiente, tal objeto de ensino. Propomos parâmetros para este fim, sendo fundamental para o ensino: a) com quais categorias de texto trabalhar face a sua enorme variedade; b) como instituir um referencial teórico para sustentar e orientar o ensino-aprendizagem a partir de diversas teorias; c) características das categorias a serem trabalhadas no ensino e o problema da sua seleção. d) outros aspectos cuja consideração seja pertinente para as atividades de sala de aula. Finalmente refletimos sobre como operacionalizar as opções feitas por meio de atividades de sala de aula, mas não chegamos a exemplificar essa operacionalização.

**Palavras-chave:** Categorias de texto, Tipos, Gêneros, Espécies, Ensino de Língua Portuguesa.

### **1.# Introdução**

Sabe-se que, ao nos comunicarmos em uma situação concreta de interação comunicativa, nós o fazemos utilizando textos, concretizados em gêneros compostos por tipos e espécies (Cf. Travaglia-2003), que são apropriados a diferentes situações e modos de interação para a consecução de objetivos em diferentes esferas de ação social. Geraldi (1985) já propunha que a produção/compreensão de textos fosse o núcleo do ensino de Língua Portuguesa como língua materna, embora ainda não enfatizasse a questão dos gêneros. Os PCNs vieram como que oficializar esta recomendação, dizendo que o ensino de Língua Portuguesa devia ser centrado no estudo dos gêneros, despertando a atenção de todos os envolvidos no processo para a adequação ou não dessas categorias de texto e seu modo de construção e funcionamento discursivo. Assim a escola deve buscar “*a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.*” e “*viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los*” (PCN, 2000, p. 30).

Quanto aos gêneros, os PCN dizem, nos fundamentos e objetivos, que os alunos devem ser capazes de ler textos de diferentes gêneros, “*combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação*” (PCN, 2000, p.103 e PCN, 1998, p.50 e 55), e capazes de “*produzir textos coesos e coerentes*”

---

<sup>1</sup> - Professor de Língua Portuguesa e Lingüística do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [lctravaglia@ufu.br](mailto:lctravaglia@ufu.br)

*considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa*” (PCN, 2000, p. 104) e “*escrever textos de gêneros*” (PCN, 2000, p. 104) ou tipos (PCN, 1998, p. 51) diversos. Nesse trabalho o aluno deve ser capaz de considerar as características do gênero (Cf. PCN, 2000, p. 115, 116 e PCN, 1998, p. 50) e a adequação do texto ao gênero (PCN, 2000, p. 118), às “*determinações dos gêneros*” (PCN, 1998, p. 37 e 50). Os PCN (1998 e 2000) ainda listam, nos conteúdos para cada ciclo, gêneros discursivos adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita.

Parece que hoje em dia ninguém duvida mais da necessidade e da validade de se trabalhar com textos de diferentes gêneros, no ensino/aprendizagem do Português como língua materna, para o desenvolvimento da competência comunicativa; todavia nem sempre esta estratégia de trabalho vem se concretizando na prática de sala de aula (Cf. Rojo, 2004). Para Rojo (2004) o que causa esta lacuna na prática da sala talvez seja a ausência de uma informação mais clara e precisa sobre o como abordar os gêneros em sala de aula (uma abordagem mais textual/formal ou mais discursiva/de funcionamento comunicativo) e o que considerar em sua abordagem.

Estas lacunas constituem um problema para a efetivação do trabalho de ensino/aprendizagem com objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Para que as categorias de texto (tipos, gêneros e espécies, conforme Travaglia 2003) efetivamente se tornem objeto de trabalho em sala de aula e especificamente os gêneros, que são o que funciona nas diferentes esferas de ação social, é preciso, de algum modo, preencher estas lacunas. Este trabalho objetiva contribuir com esta questão pela consideração das seguintes questões:

- a)# quais aspectos das características, especificidades e determinações dos gêneros se deve e pode trabalhar em sala de aula?
- b)# quais gêneros devem ser objeto de trabalho em sala de aula?

## **2.# Características, especificidades e determinações dos gêneros.**

No que diz respeito à questão sobre o “**como**” **trabalhar os gêneros**, somos de opinião que a abordagem não pode ser só textual, entendida aqui como algo mais formal em termos do tipo de conteúdo veiculável, composição estrutural e da organização da superfície lingüística; nem só discursiva, entendida aqui como o aspecto das condições de produção do gênero e sua especificidade de funcionamento para ser provocador de um dado sentido. As duas dimensões têm de andar lado a lado, ou melhor dizendo, têm que estar imbricadas uma na outra, já que não existem isoladamente uma sem a outra.

Para que o professor trabalhe com as características, especificidades e determinações dos gêneros, supõe-se um **referencial teórico** que tenha devidamente explicitados e resolvidos (mesmo que em parte) aspectos como:

1) todas as categorias de texto têm a mesma natureza? Em Travaglia (2003) propomos que há três naturezas diferentes de categorias de textos que denominamos de tipelementos: os tipos, os gêneros e as espécies e especificamos quais as possíveis relações entre os mesmos;

2) quais são os gêneros que existem na sociedade e cultura em que a ação educativa acontece e sua distribuição por comunidades discursivas, tais como: jornalística, médica, religiosa (é preciso considerar as diferentes religiões), acadêmico-científica, escolar, forense, da administração pública, cartorial, legislativa, empresarial

(comercial, industrial), publicitária<sup>2</sup>, das manifestações artísticas, das relações sociais pessoais fora de instituições, mas organizadas em relações específicas tais como as familiares e as de amizade, do entretenimento (que nos parece tem divisões)<sup>3</sup>. As comunidades discursivas, configuram de certo modo o que alguns autores chamam de esferas de atividades sociais;

3) quais são as características, especificidades e determinações de cada gênero?

4) quais são os pontos de convergência (semelhanças) e divergências (diferenças, distinções) de determinados grupos de gêneros? Assim é preciso saber:

A) o que há de comum e como podem ser distinguidos gêneros que necessariamente são constituídos por um tipo como dominante? Este é o caso, por exemplo:

a) de gêneros *narrativos* tais como: romance, conto (literários, populares, de fadas), novelas (literárias, de rádio e TV), filmes, atas, notícias, peças de teatro, fábulas, apólogos, parábolas, mitos, lendas, anedotas, piadas, fofoca, caso, biografia, epopéia, poema heróico, poema burlesco, narrações esportivas do tipo jogo de futebol e corrida de cavalo, atestados e certificados (como os de frequência/participação em cursos), certidão de nascimento, peças de teatro (comédias, tragédias, autos, farsas, monólogos, dramas, etc.);

b) de gêneros *injuntivos* tais como: mensagem religiosa-doutrinária, instruções, manuais de uso e/ou montagem de aparelhos eletro-eletrônicos e outros tipos de instrumentos e utensílios, receitas de cozinha, receitas médicas, textos de orientação comportamental (ex.: como dirigir), horóscopos, ordens, pedidos, súplica, conselhos, prescrição, opção, preces ou orações;

c) de gêneros *dissertativos* tais como: tese, dissertação de mestrado, artigo acadêmico-científico, editorial de jornal, monografia, conferência, exposição didática de tópicos, ensaios, textos de crítica (literária, de teatro, de cinema, de artes plásticas), artigo de divulgação científica;

d) de gêneros *argumentativos* tais como: editoriais, apresentação de advogados e promotores no júri, artigo de opinião, propagandas, sermões.

Na verdade, estes grupos ou agrupamentos de gêneros, tendo em vista um tipo que é básico e necessário na composição dos mesmos, têm um valor pedagógico significativo, uma vez que permitem a estruturação de grupos de atividades para o domínio de habilidades comuns a todos eles, por meio do trabalho com alguns ou vários dos gêneros do grupo em momentos distintos do processo de ensino-aprendizagem. Os agrupamentos a que me refiro seriam semelhantes aos que propõem Dolz e Schneuwly (2004), embora as bases dos agrupamentos não sejam exatamente as mesmas. Além disso, quando um gênero não é necessariamente composto por um tipo como dominante (mesmo que um texto desse gênero possa ter um tipo dominante) quais são os tipos que podem entrar na composição desses gêneros? É o caso, por exemplo, de gêneros como: a) a crônica que ora tem como dominante o tipo narrativo, ora o tipo dissertativo, podendo com menor frequência ter o descritivo e mesmo o injuntivo como dominante (Cf. Ferreira, 2005); b) a carta que pode não ter um tipo dominante e ser composta pela conjugação de tipos, ou ter um tipo dominante (descritivo, dissertativo, injuntivo,

<sup>2</sup> - Temos profissionais e instituições envolvidos especificamente com a publicidade. Não temos certeza se ela constitui uma comunidade discursiva à parte ou se faria parte da comercial e em parte da industrial. Apesar de sua estreita relação com estas duas, parece-nos que ela é distinta e presta serviços sobretudo para estas duas, mas também para outras comunidades, como a da administração pública ou governos (municipais, estaduais e federais), do entretenimento e mesmo de comunidades educacionais (ligadas a universidades, faculdades, escolas de ensino fundamental e médio).

<sup>3</sup> - Até o momento elencamos mais de 500 gêneros distintos de diversas comunidades discursivas.

narrativo, argumentativo); c) a bula de remédio que nunca tem um tipo dominante, mas é sempre composta pela conjugação dos tipos descritivo, dissertativo, injuntivo e narrativo.

B) o que há de comum e de distintivo entre gêneros que se percebe como mais próximos, dentro de grupos mais amplos ou não, como os levantados anteriormente em A? É o que temos por exemplo em grupos como: a) romance, conto, novela, epopéias; b) fábula, apólogo, parábola; c) notícia, fait-divers ou notas, sub-retranca, reportagem; d) mito e lenda; e) atestado, certidão, certificado, declaração (que dão fé da verdade de algo); f) petição, memorial, requerimento, abaixo assinado, requisição, solicitação (usados para pedir solicitar algo)<sup>4</sup>. Evidentemente esta distinção exigirá um refinamento, uma verticalização maior na análise dos gêneros, do que a que tem sido feita até o momento, pois se tem enfatizado mais a pesquisa sobre gêneros específicos sem muita preocupação com o que se tem do lado.

Responder a estas questões, gerando subsídios para a constituição das atividades de ensino/aprendizagem, demanda um gigantesco trabalho de pesquisa, que tem sido enfrentado por diferentes grupos de pesquisadores no país e, embora muito já tenha sido dito, muito ainda falta ser feito e pode-se afirmar que o que já se sabe é significativamente menos do que o que ainda está por saber. De todo modo, considerando tanto as propostas de lingüistas nacionais quanto as propostas de lingüistas estrangeiros adotadas por estudiosos brasileiros em suas pesquisas, o professor terá que fazer opção por um referencial teórico de tipologia textual e de discurso, constituindo um quadro teórico mais ou menos geral e coerente que dê suporte ao seu trabalho, evitando, assim, agir sem qualquer direcionamento, o que, sem dúvida, irá prejudicar seu esforço junto ao aluno.

Não há condições para configurar, neste espaço, tal quadro teórico e nem poderíamos fazê-lo se o quiséssemos, mas é possível lembrar algumas proposições já feitas por nós sobre a questão teórica (Cf. Travaglia 2002a) e acrescentar-lhes algo que pudemos observar posteriormente em nossa pesquisa e trabalho com as categorias de textos e seu ensino/aprendizagem.. A seguir propomos um elenco dos pontos básicos sobre os quais, em nossa opinião, o professor precisa ter consciência e ter uma posição, para constituir um quadro teórico razoável de apoio ao seu trabalho. Estes pontos são:

- 1) cada categoria de texto<sup>5</sup> instaura um modo de interação próprio dentro de um quadro social, um modo de relação entre os interlocutores;
- 2) categorias de texto e tipologias que as agrupam são constituídas, utilizando critérios variados, de diferentes naturezas;
- 3) tipologias e as categorias de textos que as integram são propostas para diferentes fins de análise e/ou de uso prático, face a um material lingüístico. É preciso estar minimamente ciente destes fins;

<sup>4</sup> - Sobre estes dois últimos grupos veja Travaglia (2002)

<sup>5</sup> - Estamos chamando de “categorias de texto” o que, em Travaglia (2004a), chamamos de “elemento tipológico” e definimos como qualquer classificação que uma sociedade e cultura dê a um texto, tipologizando-o. Os termos “*elemento tipológico*” ou “*categoria de texto*” “identifica uma classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de forma, estrutura, conteúdo, estilo, funções, etc., mas distintas das características de outros elementos tipológicos, o que permite diferenciá-los. São exemplos de elementos tipológicos em nossa sociedade e cultura brasileiras: descrição, dissertação, injunção, narração, argumentativo “*stricto sensu*”, predição, romance, novela, conto, fábula, parábola, caso, ata, notícia, mito, lenda, certidão, atestado, ofício, carta, soneto, haikai, ditirambo, ode, acróstico, epitalâmio, prece, tragédia, comédia, farsa, piada, tese, artigo, etc.”

- 4) as categorias de texto podem:
- a) se **cruzar** – neste caso, várias categorias de tipologias distintas são realizadas no mesmo texto. Por exemplo: um editorial é um texto ao mesmo tempo dissertativo, argumentativo *stricto sensu* e jornalístico<sup>6</sup>, além de ser também um texto do mundo comentado na tipologia proposta por Weinrich (1968). Um texto pode ser em verso, narrativo, lírico, soneto; etc; e assim por diante;
  - b) se **conjuguar** – neste caso, as várias categorias de uma mesma tipologia aparecem constituindo um mesmo texto, aparecendo simplesmente lado a lado ou com relações hierárquicas entre si. Por exemplo: o editorial é basicamente dissertativo e argumentativo *stricto sensu* (cruzamento de dois tipos de tipologias distintas), mas além de trechos dissertativos ele pode conter trechos descritivos, injuntivos e narrativos, geralmente com funções dentro da argumentação (Cf. Melo, 2004). Já a bula como vimos é sempre uma conjugação de descrição, dissertação, injunção e narração, mas nenhum tipo está subordinado a outro;
  - c) se **intercambiar** – neste caso, em uma situação de interação de uma dada natureza, em que se estabelece um modo de interação específico, realizável por uma dada categoria de texto, a interação comunicativa se dá por meio de uma outra categoria. Portanto o intercâmbio acontece quando se usa uma categoria quando era de esperar a ocorrência de outra.
- 5) em diferentes teorias, os mesmos termos podem ser usados para identificar elementos distintos, diferentes. É preciso, portanto, estar bastante atento aos conceitos que acompanham os termos em cada quadro teórico. A montagem de um quadro teórico para referência do trabalho de ensino/aprendizagem não pode abrigar elementos que se contrapõem, se diferenciam, mesmo que tenham o mesmo nome, pensando que por ter a mesma denominação, são a mesma coisa. O quadro teórico terá que ser minimamente coerente ou o professor se perderá e confundirá seus alunos;
- 6) as categorias de textos pertencem a classes de naturezas distintas, as quais, em Travaglia-2003, denominamos de “tipelementos” e que esses tipelementos mantêm relações determinadas entre si (Cf. Travaglia-2003). Embora nem sempre explicitem esse fato, alguns autores<sup>7</sup> admitem a distinção entre tipo ou seqüência de um lado e gênero do outro. Em Travaglia (2003), propusemos a existência das espécies, que dariam conta de certas distinções não abrangidas pela oposição entre tipo e gênero;
- 7) as características, especificidades e determinações das categorias de textos que se cruzam aparecem combinadas, convivendo no mesmo texto, assim, se um texto é dissertativo (tipo) e argumentativo (tipo) apresentará as características de um e de outro simultaneamente como é o caso do gênero editorial e mais as características específicas do editorial. Do mesmo modo um texto literário (tipo), lírico (tipo), dissertativo (tipo) e soneto (espécie) apresentará somadas as características das quatro categorias. O mesmo acontece com tipos e espécies na composição dos gêneros, como por exemplo no romance (gênero) em que se somam as características do narrativo (tipo dominante no romance) e da espécie história (cf. Travaglia, 2003). Além disso as características das categorias conjugadas em um gênero também vão aparecer nos textos desse gênero. No romance, por exemplo, que tem o tipo narrativo como dominante, aparecem ainda os tipos descritivo e dissertativo. Como mostramos em Travaglia (1991, cap. 6), ao falar das superestruturas, estes tipos podem entrar na composição das narrativas associados a determinadas partes ou categorias da superestrutura. No caso das narrativas história (e portanto do romance e outros

---

<sup>6</sup> - Usaremos os termos relacionados a questões tipológicas tal como os definimos em Travaglia (1991 e 2003). Quando este não for o caso, indicamos a fonte.

<sup>7</sup> - Cf. por exemplo Marcuschi-2002 e Adam-1993

gêneros necessariamente narrativos e da espécie história – Cf. Travaglia, 2003), a descrição aparece sempre na orientação, e o dissertativo aparece nos comentários, principalmente nas subcategorias da avaliação e explicação<sup>8</sup>. O conjunto das características de um gênero tem, desse modo, de ser vista como uma somatória das características dos tipos e espécies que o compõem e que nele se conjugam ou cruzam e mais as características específicas do gênero. Ou seja, as características do tipo narrativo, por exemplo, vão aparecer em todos os gêneros necessariamente narrativos e naqueles que não são necessariamente narrativos, mas em cuja composição ele entra. Evidentemente tais características podem ter realizações ou presença de modo diverso em gêneros distintos. Assim a superestrutura geral da narrativa história que apresentamos vai se realizar de modo distinto em diferentes gêneros, por exemplo, com a realização ou não das categorias e subcategorias não obrigatórias e ênfase diversa em diferentes subcategorias. É preciso estar consciente destes fatos para não ver como características exclusivas de um gênero, aquelas que ele compartilha com outros gêneros compostos, por exemplo, com o(s) mesmo(s) tipo(s);

- 8) as características, especificidades e determinações de cada categoria de texto deve incluir aquelas relativas ao conteúdo, à estrutura composicional e aos elementos da superfície lingüística, como já apontado por Bakhtin (1992)<sup>9</sup> e, no caso dos gêneros, vai incluir também traços relativos a condições de produção: produtor, destinatário, instituição, comunidade discursiva<sup>10</sup>, suporte, serviço de veiculação, etc. Em Travaglia (2002), ao falar de gêneros definidos por atos de fala, deixamos este segundo grupo de características devidamente explicitado na caracterização de vários gêneros. A natureza desses conjuntos de características justifica nossa afirmação de que, na decisão do como trabalhar com os gêneros em sala de aula, temos de adotar um tratamento tanto textual quanto discursivo.

Preencher o “esquema” delineado nos oito itens acima não é, evidentemente, uma tarefa simples, mas partir para um trabalho em sala de aula sem uma mínima consciência de tais elementos é condenar esse trabalho e as atividades que o configuram a, no mínimo, um grande risco de desorganização, incoerência e possibilidade de apresentar aos alunos fatos equivocados sobre os gêneros que queremos que eles dominem.

Se temos as categorias de texto como objeto de ensino nas aulas de Português como língua materna, para permitir uma melhor construção e organização das atividades de ensino/aprendizagem; além de organizar o quadro teórico de referência acima esboçado, é preciso, como propusemos na primeira questão, ao final da introdução, definir quais aspectos das características, especificidades e

<sup>8</sup> - Em Travaglia (1991, p. 299 a 305), propusemos que a superestrutura do tipo narrativa da espécie história é constituída de modo geral pelas seguintes categorias ou partes: **introdução** (composta por anúncio e resumo); **orientação** (composta por cenário/contexto/situação e pela orientação propriamente dita); a **trama** ou **ação** (composta pela complicação e resolução – as únicas categorias obrigatórias – e ainda pelo resultado. O resultado pode ser de 3 tipos: estados, eventos/acontecimentos/atos ou reações verbais); **comentários** (que também podem ser de 3 tipos: avaliação, expectativas e explicação) e a **conclusão** ou **epílogo** (também com 3 tipos possíveis: coda, moral e fecho).

<sup>9</sup> - Bakhtin (1992) diz que os gêneros se caracterizam por um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo (as configurações das unidades de linguagem). Importa dizer que, em nossa leitura, o que Bakhtin chama de “gêneros discursivos” é o mesmo que estamos denominando de “categorias de texto”.

<sup>10</sup> - Estamos tomando o conceito de “comunidade discursiva” tal como definido por Swales (1990).

determinações dos gêneros se deve e pode trabalhar em sala de aula. Esta triagem não está feita e o único critério que parece poder nortear essa seleção é verificar o que é importante focalizar para que o aprendiz domine o gênero. Isto pressupõe que nem tudo o que caracteriza um gênero precisaria ser trabalhado para o seu domínio, mas isto é uma hipótese que só a pesquisa pode confirmar ou não. De todo modo é preciso reconhecer que tal critério de seleção de características é operacionalmente inócuo, pois nos deixa com a difícil tarefa de determinar, sem nos dar parâmetros, o que é ou não pertinente e porque é ou não. Somente pesquisas com o objetivo de verificar o que é ou não necessário ao domínio operacional e não apenas conceitual dos gêneros é que poderão dar ao professor os instrumentos necessários, para tomar estas decisões e delimitar melhor seu objeto de ensino, após ter tomado as decisões quanto às categorias com que trabalhar, o que precede as decisões que apontamos neste item como importantes.

Não podemos aqui especificar o que já se conhece sobre muitas categorias de texto, pois a simples especificação de bibliografia existente já seria uma tarefa enorme, nem dizer o que desse conhecimento deveria ser objeto de ensino em sala de aula, nem como trabalhar tais características, mas em alguns trabalhos buscamos contribuir com o conhecimento sobre categorias (Travaglia, 1991, 2002, 2003) e em outros (Travaglia, 1999, 2002a, 2002b, 2004 e 2005) já nos aventuramos a apresentar alguma coisa sobre os dois últimos pontos.

A seguir falamos da segunda questão: quais gêneros devem ser objeto de trabalho em sala de aula.

### 3.# Objeto de ensino: quais gêneros?

Diante da existência, em nossa sociedade e cultura, de centenas de gêneros, utilizados por muitas comunidades discursivas em numerosas esferas de ação social, surge o problema de saber quais gêneros trabalhar nos Ensinos Fundamental e Médio.

Os PCN (2000), partindo da proposta de que “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (p. 30), termina por abordar a questão de que “é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada” (PCN, 1998, p.24) ou que “uma seleção é necessária” (PCN, 1998, p. 53) e arrola alguns critérios para tal priorização. Assim temos os seguintes critérios (*os grifos são nossos*):

- a)# “Isso *inclui os textos das diferentes disciplinas*, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade” (PCN, 2000, p. 30). Logo a seguir diz que se trata dos textos expositivos (na verdade dissertativos) das diferentes disciplinas (História, Geografia, Ciências, etc.).
- b)# *Não se deve esquecer os gêneros orais* e, portanto, a escola deve ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc.”, apresentações teatrais (PCN, 2000, p. 32 e 1998, p. 25). Aqui se deveria incluir as exposições públicas sobre temas diversos e com diferentes finalidades, o que os PCN fazem nas listagens de gêneros que apresentam como sugestão para o trabalho em sala de aula.
- c)# “Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de

Língua Portuguesa *priorizem os textos que caracterizam os usos públicos* da linguagem.” (PCN, 1998, p. 24).

- d)# “*Levar em conta os usos sociais mais freqüentes dos textos*” e lembrar que as “pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam.” (PCN, 1998, p. 53). O que nos leva a inferir que o elenco de gêneros a serem trabalhados para a compreensão será mais amplo que o elenco daqueles cuja produção será objeto de ensino/aprendizagem.
- e)# “Os *textos* a serem selecionados são aqueles *que*, por suas características e usos, *podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem*, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (PCN, 1998, p. 24).

Além de apresentar estes critérios para seleção dos gêneros a serem trabalhados, os PCN apresentam, como sugestão e dizendo que não são exaustivas, listas de gêneros a serem trabalhados nos quatro ciclos do Ensino Fundamental. Nestas listagens às vezes são apresentados como gêneros, elementos que, na verdade, são suportes: textos de jornais, revistas e suplementos infantis, textos de enciclopédia (PCN, 2000, p. 111 e 128) ou partes/categorias de superestrutura: títulos, lides. Os textos serem de jornal, revista, suplemento infantil ou enciclopédia não diz seu gênero, mas sim o que vem enumerado como especificação dos gêneros presentes nestes suportes: notícias, resenhas, classificados, etc., ou seja, em jornais, revistas e enciclopédias podemos ter vários gêneros. As listagens concretizam de alguma forma os critérios e terminam por ser o que realmente norteia o trabalho do professor e a construção de livros didáticos. No 3º e 4º ciclos os PCN fazem listas separadas de gêneros a serem trabalhados na produção e na compreensão de textos. Já no 1º e 2º ciclos, apresenta-se apenas uma listagem de gêneros, dizendo que o bom senso do professor determinará o que é mais ou só para compreensão. Cremos que neste caso estão gêneros como mitos e lendas, trava-línguas, parlendas, cordel, verbetes de dicionário e enciclopédia, estatutos, declaração de direito, piadas, cuja capacidade de produção não é prioritária para a maioria das pessoas.

Em Travaglia (2002a), também propusemos critérios para a seleção de categorias de texto (incluindo tipos, gêneros e espécies) a serem trabalhados no ensino e, mesmo conscientes de que qualquer listagem dessa natureza é sempre limitada e limitante, propusemos uma listagem de categorias de texto, sem distribuição por séries, como ponto de partida para a reflexão do professor e para ajudá-lo na estruturação de seu trabalho. Naquele momento propusemos como fundamentais os dois critérios abaixo:

“a) trabalhar com tipos que sejam fundamentais para a composição de quaisquer outros textos, isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos outros tipos de textos.

b) a utilização que o aluno terá que fazer de cada tipo em sua vida, de um modo geral, o que reforça o primeiro fator de escolha.” TRAVAGLIA (2002a, p.211)

Queremos ensaiar aqui uma organização de todos esses critérios, ou seja, considerando o que dizem os PCN e o que observamos em nossa experiência, cremos que o professor deve nortear sua escolha dos gêneros, cuja produção e compreensão vai trabalhar em sala de aula nos Ensinos Fundamental e Médio, pelos seguintes parâmetros:



- 1)#*Trabalhar tanto com gêneros orais quanto com gêneros escritos, dando a eles importância igual.* Neste caso não se pode esquecer que os gêneros escritos são em maior número e que os alunos têm menor intimidade com os gêneros escritos e, portanto, estes exigem um trabalho mais detido para levar ao seu domínio. Todavia, alguns gêneros orais, como entrevista, debate, exposição, palestra, dramatização e representação teatral, seminário, apesar de não serem muito utilizados nas relações sociais do dia-a-dia, terão que ser trabalhados, tanto quanto os escritos.
- 2)#*A utilização que o aluno necessariamente fará de cada gênero em sua vida, independentemente de sua profissão,* ou seja, os gêneros que qualquer pessoa utiliza em sua vida. Os gêneros que cada um terá de usar em função da profissão que venha a exercer ou de atividades menos comuns às pessoas em geral, deverão ser objeto de trabalho específico com os grupos que se utilizarão deles. Por exemplo, já identificamos mais de 100 gêneros forenses (da comunidade jurídica), presentes em processos. Obviamente somente aqueles que forem ser advogados, promotores, juízes, etc. precisarão dominar a produção destes gêneros. Já a compreensão poderá ser necessária eventualmente para os cidadãos que não exerçam essa profissão, mas sua baixa frequência parece indicar que eles não precisam necessariamente ser trabalhados, inclusive tendo em vista o critério seguinte.
- 3)#*Trabalhar com os gêneros de ocorrência mais freqüente e/ou constante na vida das pessoas.* Este critério levará com certeza ao trabalho com os gêneros utilizados na escola<sup>11</sup> tais como: verbetes de dicionários e enciclopédias; textos didáticos em geral de qualquer área do conhecimento, construídos quase sempre com o tipo dissertativo que é exatamente a categoria de texto do conhecer abstraído de tempo e espaço; textos de divulgação científica. Aqui vai entrar também o que já comentamos no critério **d** dos PCN, posto acima: vamos trabalhar mais gêneros na compreensão (ouvir, ler) do que na produção (falar, escrever). Este critério nos coloca no impasse entre questionar a validade da presença de alguns gêneros na listagem dos PCN, quando incluem na produção de textos gêneros de produção pouco freqüente como: palestras, canção, textos dramáticos, verbetes de enciclopédia, contos e mesmo notícias (Cf. listagem para o 3º e 4º ciclos – PCN, 1998, p. 57) ou admitir que estes gêneros são importantes apesar de pouco usados, em função de outro(s) critério(s), como o de 5 abaixo.
- 4)#*Trabalhar com textos tanto de uso privado, quanto com os de uso público, observados os demais critérios.* Como visto, os PCN recomendam priorizar os gêneros de uso público, mas isto fica difícil de aceitar como um critério realmente válido, se se considera a vida das pessoas em geral. Além disso, nem sempre é fácil decidir se um gênero é de uso público ou privado. Por exemplo, cartas, convites, bilhetes são públicos ou privados? Na verdade, os únicos gêneros inequivocamente de uso privado parecem ser o diário pessoal, notas pessoais, lista de compras. Dessa forma torna-se difícil operacionalizar tal prioridade, já que praticamente todos os gêneros são de uso público;
- 5)#*Tendo em vista a plena participação na sociedade letrada, deve-se optar por textos de gêneros que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem”* (PCN, 1998, p. 24). Este critério se opõe a

---

<sup>11</sup> - Cf. critério **a** dos PCN, especificado anteriormente.

critérios de frequência (como 3) e de necessidade de uso (como 2), mas não os invalida. Apenas faz com que se considere, para o trabalho de ensino-aprendizagem, gêneros que são importantes para participar efetivamente da sociedade letrada tais como artigos científicos ou de divulgação científica, textos de crítica (de exposições, filmes, espetáculos, obras literárias ou não), polêmicas, obras literárias (romances, contos, novelas, crônicas, epopéias, poemas, etc.), exatamente porque estes gêneros trabalham respectivamente a reflexão, o pensamento mais elaborado e abstrato e a fruição estética.

6)#Ao trabalhar com tipos, que são as categorias que compõem os gêneros, *trabalhar com tipos* que em nossa pesquisa chamamos de *fundamentais* porque entram na composição de quaisquer outros textos, *isto é, tipos que entrem na constituição, se não de todos, da maioria dos gêneros*. Nossa pesquisa revelou até agora que, para a produção (e também para a compreensão), os tipos fundamentais seriam: a) descrição, dissertação, injunção e narração; b) argumentativo “stricto sensu”; c) preditivo. Mas, por exemplo, a distinção entre textos do mundo narrado e do mundo comentado é importante para entender tanto ao produzir quanto para compreender a diferença entre um descrição que se faz/fez, usando o presente do indicativo de outra que utiliza o pretérito imperfeito do indicativo, já que, na primeira, o produtor se compromete com o que diz e pode ser cobrado por isto e na segunda não. Como vimos, os gêneros que necessariamente têm dado tipo como dominante, permitem a organização de agrupamentos de gêneros que, por sua proximidade, desenvolvem habilidades e competências lingüístico-discursivas que lhes são comuns.

Percebe-se, portanto, que os critérios não são absolutos, mas devem ser aplicados para a seleção de gêneros a trabalhar de maneira conjugada, relativa e relativizada no jogo de importância e pertinência para a preparação dos alunos para a vida em uma sociedade letrada. Por isto, qualquer listagem, por mais pensada que seja em função de critérios diversos, sempre será incompleta e questionável em determinados aspectos. Acaba restando sempre uma parte para o bom senso do professor em sua atuação organizadora e mediadora do ensino-aprendizagem.

#### **4.# Considerações finais**

A pesquisa lingüística já fez muito no estudo das categorias de texto e sua organização em tipologias, todavia ainda há muito mais a fazer para permitir que o professor possa tomar decisões seguras ao organizar e estruturar seu trabalho com categorias de texto de todas as diferentes naturezas. Isto, no entanto, não impede que, utilizando as descobertas dos estudos lingüísticos sobre tipologia textual, feitas até agora, se estruture um bom trabalho pedagógico para levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa, tornando-se produtores e compreendedores de textos das mais diferentes categorias, nas mais diversas situações de interação comunicativa com modos de interação distintos e que exigem recursos apropriados, adequados, para a consecução de objetivos comunicacionais.

Parece não haver uma única resposta boa para como e o que trabalhar, mas várias possibilidades igualmente aceitáveis, práticas e eficientes, desde que considerem determinados aspectos, muitos dos quais buscamos explicitar aqui.

Portanto nosso objetivo não foi o de apresentar a proposta para trabalho com gêneros em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento da competência

comunicativa, mas tentar formular um quadro que permita a nós, professores, pensar de maneira mais organizada ao estruturar esse trabalho e ao formular as atividades que o concretizam. Neste sentido creio que contribuímos efetivamente com tal propósito.

Uberlândia, junho de 2006.

### Referências bibliográficas

- ADAM, Jean Michel. **Les textes: types et prototypes – Récit, description, argumentation, explication et dialogue**. Paris: Nathan, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**. In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FERREIRA, Simone Cristina Salviano. **A crônica: problemáticas em torno de um gênero**. 2005. 150 p. + anexos. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel, PR: Assoeste, 1985. p. 49-69.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Rio de Janeiro, Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MELO, Carolina Santos. **Tipos de textos empregados com função de argumento na dissertação argumentativa**. 2005. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia – MG, 2005.
- PCN - BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- PCN - BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa – vol. 2**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 144 p.
- ROJO, Roxane. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Uberlândia: cópia de inédito, 2004, 12 p. *NO PRELO*: In TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Encontro na linguagem: estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- SWALES, John M.. **Genre analysis – English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil**. 1991. 330 + 124 p. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. “Seleção e organização de informações e produção de textos” in DUARTE, Lélia Parreira(org.) **Para sempre em mim**. Belo Horizonte: PUC-MG, 1999: 197 – 204.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. “Gêneros de texto definidos por atos de fala” in ZANDWAIS, Ana (org.). **Relações entre pragmática e enunciação**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002: 129- 153 (Coleção Ensaios - nº17)
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. “Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna” in BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002a: 201-214.

- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. “Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual” in **Revista do GELNE**, vol. 4, nºs 1/2. Fortaleza: Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste / Universidade Federal do Ceará, 2002b. p 32-37. (Impressa em 2005).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. “Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos” in FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa, et al (orgs.). **Língua Portuguesa e ensino**. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003. (NO PRELO)
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático in HENRIQUES, Cláudio Cezar e SIMÕES, Darcília (orgs.) **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004, pp. 114 – 138.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologias textuais literárias e lingüísticas. **SCRIPTA**, vol. 7, nº14. Belo Horizonte: CESPUC / Editora PUC- MG, 2004a: 146 – 158.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A relevância social dos estudos lingüísticos e ensino de língua. Apresentado na mesa-redonda “Lingüística, ensino e relevância social” no **III CIEL – Ciclo de Eventos em Lingüística**, promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa em 30/08/2005. Ponta Grossa: inédito, 2005. 12p.
- WEINRICH, Harald. **Estructura y función de los tiempos en el lenguaje**. Madrid: Gredos, 1968.