

Como citar este artigo:

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.

TIPOLOGIA TEXTUAL, ENSINO DE GRAMÁTICA E O LIVRO DIDÁTICO

Luiz Carlos Travaglia

O objetivo deste artigo é sugerir como os livros didáticos e/ou os professores de Língua Portuguesa como língua materna podem, por meio do trabalho com textos pertencentes a categorias e classes distintas (tipos, gêneros, modalidades, espécies, subtipos), implementar, concomitantemente, um estudo dos recursos lingüísticos e de sua atuação na constituição e funcionamento da língua para a comunicação.

Tradicionalmente o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, deu mais ênfase ao ensino de teoria lingüística ou gramatical, com toda a sua metalinguagem. O texto, em atividades de produção e compreensão, sempre ficou relegado a um segundo plano. Os livros didáticos priorizavam os textos literários em prosa e verso, geralmente trechos de romances, contos ou trechos destes, crônicas e poemas. A partir da década de 1970, com as propostas de ensino de língua materna fundamentadas não só na gramática tradicional, mas também em alguns conhecimentos da Lingüística, que começava a ser conhecida e praticada no Brasil, trazendo a concepção de língua como código, meio objetivo de comunicação e com a consideração de elementos da teoria da comunicação, começaram a ser inseridos nos livros didáticos textos como reportagens de jornal e de revista, histórias em quadrinhos, charges e às vezes publicidades. Estes textos eram usados essencialmente em atividades de leitura, que, com grande freqüência, permaneciam no nível da mera compreensão literal e superficial do texto, sem explorar muito a relação entre os recursos utilizados na sua construção e o seu tema (como preferencialmente se chamava até então o tópicos discursivo ou macroestrutura).

A Lingüística Textual e a Teoria do Discurso (esta principalmente nos quadros da Análise do Discurso), deixaram claro como se faz a comunicação por meio de textos e que cada categoria diferente de texto serve a um modo específico de interação em uma área de atuação

sócio-comunicativa. Suas proposições teóricas influenciaram as recomendações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de que o trabalho com a língua devia ser estruturado a partir dos gêneros (entendidos como categorias distintas de textos) e em torno deles. Alavancada pelo surgimento dos PCNs observa-se, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, uma grande busca por maneiras de trabalhar com categorias de textos elencadas nos PCNs, buscando atender o que os parâmetros propõem. Os livros didáticos, como sempre, procurando se adaptar por razões diversas às exigências legais e à moda do momento, têm procurado diversificar um pouco mais os chamados gêneros com que trabalham e fazer um trabalho de formação de usuários competentes da língua, tomando os textos de diferentes categorias como norteadores da ação de ensino/aprendizagem, como pedem os PCNs.

No que diz respeito aos gêneros, podemos dizer que as referências e recomendações dos PCNs estão contidas basicamente nos conceitos, objetivos, estratégias didáticas e listagens reproduzidos a seguir.

Os PCNs conceituam **gênero** de acordo com o que foi proposto por Bakhtin (1992), apresentando-os como

parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCNs, 1998: 21 e 22).

Complementarmente os PCNs usam também o conceito de **seqüências**, de acordo com o que foi proposto por Adam (1993), apresentando em nota uma definição sem maiores explicações e parece-nos sem indicação de fonte:

As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional (PCNs, 1998: 21-nota 3)¹.

A noção de **suporte** ou **portador** é utilizada pelos PCNs, como referindo-se “a livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados” (PCNs, 1998:22-nota 4).

Referindo direta ou indiretamente² aos gêneros e seqüências os PCNs propõem como **objetivos** de trabalho com os gêneros:

1) que “cada aluno se torne capaz de *interpretar diferentes textos* que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de *produzir textos eficazes nas mais variadas situações*” (PCNs, Vol. 2, 2000: 23);

2) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, *adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados* (PCNs, vol. 2, 2000: 41);

3) compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam *em diferentes situações de participação social*, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz (PCNs, vol. 2, 2000: 41)³;

¹ Na verdade, Adam (1993) propõe os seguintes tipos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e diálogo.

² Nos objetivos, colocamos as referências indiretas em itálico.

³ Os objetivos 1 a 3 são propostos como objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

4) ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (PCNs, 2000: 103). Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los (PCNs, 2000: 124)⁴;

5) produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados (PCNs, 2000: 125);

6) utilizar a linguagem oral com eficiência, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requerem conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados (PCNs, vol. 2, 2000: 103);

7) participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar (PCNs, vol. 2, 2000: 103);

8) produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa (PCNs, vol. 2, 2000: 104);

9) escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica (PCNs, vol. 2, 2000: 104);

10) no processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: a) selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; b) desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições

⁴ Os objetivos 4 a 9 são propostos como objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclos.

antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gêneros, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.) (PCNs, 1998: 49,50)⁵;

11) No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

A) redija *diferentes tipos de textos*, estruturando-os de maneira a garantir: a); b); c); d)..... (PCNs, 1998: 51)

B) utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção (PCNs, 1998: 52);

12) Na escuta de textos orais, compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não-verbal (PCNs, 1998: 55);

13) Na leitura de textos escritos:

A) explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero⁶, do suporte, do autor, etc:

B) seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte: a); a e) (PCNs, 1998: 55);

14) A) Na produção de textos orais, seleção adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais (PCNs, 1998: 58);

B) organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero (PCNs, 2000:116);

⁵ Os objetivos 10 a 16 são propostos como objetivos de Língua Portuguesa para o terceiro e quarto ciclos.

⁶ Os trechos que sugerem um tratamento de ensino de gramática foram sublinhadas.

15) Na produção de textos escritos:

A) redação de textos considerando suas condições de produção: a) finalidade; b) especificidade do gênero; c) lugares preferenciais de circulação; d) interlocutor eleito;

B) utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:

a); a f) (PCNs, 1998: 58);

C) escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.

16) Na prática de análise lingüística, o reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:

A) reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);

B)

C) análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;

D) e E) (PCNs, 1998: 59, 60)

Quando a questão é **com que gêneros trabalhar** nas atividades de ensino, os PCNs ressaltam que “os gêneros existem em número ilimitado, variando em função da época (épopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) e das finalidades sociais (entretar, informar) (PCNs, 1998:24). Considerando que seria impossível à escola tratar de todos, recomenda que é preciso priorizar aqueles que merecerão abordagem mais aprofundada e propõe como critérios para decidir quais serão: a) “priorizar os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem”; b) priorizar 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” (PCNs, 1998:24). Este critério nos parece problemático em sua aplicação; c) “privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior freqüência na realidade social e no universo escolar” (PCNs, 1998:26).

A partir da aplicação desses critérios os PCNs apresentam como **listagens** de gêneros a serem trabalhados as que reproduzimos nos quadros 1 e 2 (cf. Anexo 1). É preciso registrar que os PCNs não apresentam tais listagens como definitivas, mas apenas como uma sugestão de gêneros a trabalhar, face ao grande número de gêneros existentes. Alguns problemas destas listagens dos PCNs precisam ser registrados, para evitar má orientação do trabalho em sala de aula:

a) observa-se que estes quadros fazem agrupamentos de gêneros por critérios que não se pode depreender, pois não foram agrupados por exemplo por habilidades lingüístico-discursivas comuns que exigem, ou por área social de ação lingüística, ou por tipo dominante na composição do gênero (narração, injunção, etc.). Estes três critérios seriam muito pertinentes didaticamente para boa organização das atividades de ensino / aprendizagem;

b) também parece bastante questionável a indicação de alguns gêneros para trabalho em sala de aula, sobretudo se pensarmos na produção de textos pelo aluno. Estão neste caso, por exemplo, parlendas, adivinhas, mitos, lendas, trava-línguas, verbetes de dicionário e mesmo certas categorias de textos de natureza literária;

c) finalmente as listagens incluem elementos que não são vistos como uma categoria de textos ou um gênero, mas como partes de um texto (títulos e lides) ou como suportes de textos (embalagens, rótulos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, teatro, enciclopédias) que podem conter uma variedade de gêneros. Isto é um problema teórico, o que aponta para a necessidade de ter um suporte teórico coerente como referencial para organização das atividades, ao trabalhar com categorias de textos (gêneros, segundo os PCNs).

Em Travaglia (2002) propomos que as categorias de textos com que trabalhar em sala de aula seriam escolhidas, atendendo basicamente a dois critérios:

1) escolher 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 elementos tipológicos⁷. A partir deste critério propomos que se trabalhem com os tipos elencados a seguir (organizados em três tipologias distintas definidas por critérios diferentes) pois, até agora, verificamos serem eles os tipos que são fundamentais na composição de qualquer elemento tipológico. O professor deveria trabalhar com os seguintes tipos fundamentais: a) descrição, dissertação, injunção, narração; b) discurso da transformação (textos argumentativos “*stricto sensu*”) e discurso da cumplicidade (textos não argumentativos “*stricto sensu*”); c) textos preditivos e não preditivos;

2) considerar a utilização que o aluno-terá que fazer de cada elemento tipológico em sua vida, de um modo geral, o que reforça o primeiro fator de escolha. A partir deste critério propomos que se trabalhe com os seguintes elementos tipológicos: A) textos de natureza oficial/institucional (gêneros): ata, declaração, atestado, requerimento, relatório; B) textos de correspondência (gêneros): carta, telegrama, ofício, memorando, aviso, comunicado, cartão; C) textos jurídicos (gêneros) : contratos, procurações; D) textos de naturezas diversas e com alta frequência de aparecimento na vida das pessoas em geral: a) de ocorrência mais escrita: receitas, instruções, formulários, anúncio, cartaz, textos publicitários/propaganda, reportagem, notícia; b) de ocorrência mais oral: exposição de diversas naturezas (religiosa, política, filosófica, médicas, etc.), discurso, entrevista, debate; E) textos literários de tipos, gêneros e espécies diversos.

Excetuados os textos literários, esta listagem está mais dirigida à produção de textos. Evidentemente, para a recepção/compreensão de textos, a lista deverá conter além dos elementos tipológicos aqui listados pelo menos mais alguns.

Como **estratégias didáticas** que se referem diretamente a gêneros encontramos, nos PCNs (1998: 88), somente a recomendação de

⁷ Veja-se em Travaglia (2001, 2003 e 2003a) como conceituamos “elemento tipológico” e “tipelemento” e as três categorias de tipelementos que propomos: tipo, gênero e espécie. Neste artigo incluímos um resumo da conceituação que damos a esses termos.

que o professor deve *“elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos”*.

Tudo isto apenas forma um quadro de como a tipologia textual pode e deve ser considerada no ensino de Língua Portuguesa como língua materna, uma vez que o objetivo primordial é formar usuários competentes da língua, com competência comunicativa e isto só será possível se este usuário for capaz de utilizar textos de diferentes categorias em sua comunicação, já que esta se faz sempre por meio de textos que têm de ser adequados aos diferentes modos e situações de interação comunicativa, atendendo a fatores diversos, tais como: objetivos; sujeitos envolvidos; contexto imediato (situação de comunicação) e amplo (contexto sócio-histórico-ideológico); etc. Os PCNs deixam clara essa necessidade e interrelação, mas não dizem como fazer este trabalho, mesmo porque não lhe caberia fazer isto a não ser em linhas gerais. Os livros didáticos, tentando realizar a proposta, têm inserido elementos sobre diferentes gêneros nas atividades de sala de aula e mesmo teorizado sobre os gêneros, mas parece que não chegam a configurar um ensino de gramática que se atenha aos fatos textuais discursivos sugeridos pelos PCNs.

Nosso objetivo nesse momento é lançar uma semente de como trabalhar a dimensão lingüística das diferentes categorias de texto, configurando um ensino gramatical, que ligado a tais categorias, possam instrumentalizar os alunos a produzirem e compreenderem textos de diferentes categorias e apropriados a diferentes situações de interação. Para isto vamos usar o exemplo das narrativas.

Em primeiro lugar gostaria de fazer uma mudança de metalíngua e proposição teórica. Prefiro trabalhar com os termos e conceitos de elementos tipológicos e tipelementos tal como os definimos em Travaglia (2001, 2003 e 2003a). Convém, todavia, que fique dito que temos proposto estes termos e seus conceitos dentro do quadro de uma possível teoria tipológica geral de textos, ainda evoluindo em sua elaboração, mas cremos que é possível deixar claro o sentido em que estão sendo utilizados.

Usamos o termo **“elemento tipológico”** para designar qualquer classificação que uma sociedade e cultura dê a um texto, tipologizando-o. O elemento tipológico 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 socie-

dade e cultura brasileiras⁸: descrição, dissertação, injunção, narração, argumentativo “*stricto sensu*”, predição, épico, lírico, dramático, 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. Diversos elementos tipológicos podem ter características comuns, como é o caso de todos os elementos tipológicos de caráter narrativo (por exemplo: romance, conto, novela, fábula, parábola, apólogo, mito, lenda, caso, fofoca, notícia, ata, biografia, piada, conto de fadas, etc.)⁹ que vão ter em comum características de narração, mesmo que realizadas de diferentes formas. Sempre haverá, todavia, características que permitam distingui-los entre si, diferenciando por exemplo um romance de um conto, uma fábula de uma parábola, e assim por diante.

Usamos o termo “**tipelemento**”¹⁰ para designar categorias ou classes de elementos tipológicos, identificando classes de elementos tipológicos de naturezas distintas. Os tipelementos mantêm entre si relações específicas que devem ser consideradas ao se estruturar e propor tipologias e ao trabalhar com elas, para não alinhar, num mesmo plano, elementos de naturezas diferentes e distintas. Até o momento identificamos a existência de três tipelementos a que demos os nomes de: 1) **típo** – é identificado e se caracteriza por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. São exemplos de tipos: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo¹¹; b) texto argumentativo “*stricto sensu*” e argumentativo não-*stricto sensu*; c) texto preditivo e não-preditivo; d) texto do mundo comentado e do mundo narrado; e) texto lírico, épico/narrativo e dramático¹²; 2) **gênero** – é identificado e se caracteriza por exercer uma função social específica de natureza comunicativa. São

⁸ Até agora, em nossa pesquisa, registramos 350 elementos tipológicos na sociedade e cultura brasileiras.

⁹ Como se poderá ver mais adiante, quando se consideram os tipelementos, a narração é um “típo”, enquanto romance, conto, novela, fábula, parábola, apólogo, mito, lenda, caso, fofoca, notícia, ata, biografia, etc. são “gêneros” (cf. Travaglia - 2003 e parágrafo adiante sobre tipelemento).

¹⁰ Para maiores detalhes sobre os tipelementos, ver Travaglia (2001 e 2003).

¹¹ Estes tipos são caracterizados pela perspectiva assumida pelo produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer/acontecer ou conhecer/saber e quanto à inserção destes no tempo e/ou no espaço.

¹² Isto evidencia que para nós o conceito de gênero não é o mesmo proposto pelos estudos literários.

exemplos de gêneros: romance, novela, conto, fábula, apólogo, parábola, mito, lenda, caso, biografia, piada, notícia, certidão, atestado, mandado, procuração, artigo, tese, dissertação, resenha, tragédia, comédia, drama, farsa, auto, esquete, edital, convite, prece, oratório (sermão, discurso, etc), didático, contrato, correspondência, tese e 3) **espécie** – é identificada e se caracteriza por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície lingüística e/ou por aspectos de conteúdo. São exemplos de espécies: a) história e não-história (espécies do tipo narrativo); b) textos em prosa e textos em verso; c) históricos, psicológicos, regionalistas, indianistas, fantásticos, de ficção científica, de capa e espada, policiais, eróticos, etc. (para romances ou contos); d) carta, telegrama, ofício, memorando, bilhete, etc. (espécies do gênero correspondência); e) epitalâmio, ditirambo, elegia, écloga, idílio, acróstico, soneto, balada, haicai (espécies do tipo lírico). cremos que nossa proposta teórica permite organizar melhor o ensino porque agrupa elementos tipológicos e mostra as relações possíveis entre eles (cf. Travaglia 2003). Uma relação importante para o que queremos mostrar aqui é que os tipos e as espécies compõem os gêneros e estes são o que efetivamente funcionam nas esferas de ação social lingüística por meio de textos.

Uma vez que, usando as narrativas, queremos exemplificar como se pode fazer um ensino de gramática organizado em torno da noção de gêneros, conforme propõem os PCNs, vamos falar mais detidamente sobre este elemento tipológico.

Em nossa proposta¹³, a **narrativa** é um tipo que configura um modo de interação comunicativa dado pela perspectiva do enunciador que, em relação ao objeto do dizer, se coloca na perspectiva do fazer/acontecer inserido no tempo. Tem por objetivo contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência. A narrativa instaura o interlocutor como o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s)¹⁴. No que respeita à inserção no tempo é preciso considerar o tempo referencial e o tempo da enunciação. No que diz respeito ao tempo referencial (o tempo da ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica) a narrativa se caracteriza pela

¹³ Cf. Travaglia (1991, 2001, 2002 e 2003)

¹⁴ Daí Weinrich (1968) ter proposto os textos do mundo narrado como caracterizados por uma perspectiva dada pela atitude comunicativa de não comprometimento tanto do produtor quanto do receptor do texto, enquanto nos textos do mundo comentado, a perspectiva é de uma atitude comunicativa de comprometimento.

não simultaneidade das situações¹⁵, por isso entre elas tem que haver sucessão e ordem, portanto seqüenciamento. Já no que respeita ao tempo da enunciação (o momento da produção/recepção do texto que pode ou não coincidir com o referencial) na narrativa pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior, caracterizando respectivamente narrações passadas (as mais freqüentes), presentes (menos freqüentes) e futuras (raras). O tipo narração tem duas espécies: a história (quando os episódios se encadeiam, caminhando em direção a uma resolução e um resultado) e a não-história (quando os episódios estão lado a lado no texto, mas não se encadeiam em direção a um resultado). Ligados à espécie história temos vários gêneros: romance, novela (literárias, de rádio e de TV), conto, conto de fadas, alguns tipos de crônica, caso, fábula, apólogo, parábola, piada, fofoca, mito, lenda, peça de teatro (tragédias, comédias, dramas, farsas, autos, etc.), biografia, notícia, epopéia, poema heróico, poema burlesco, auto jurídicos, etc. Ligados à espécie não história temos outros gêneros: ata, alguns atestados e certidões, notícia, etc.

O conhecimento das propriedades discursivas acima especificadas (o modo de interação que a narrativa estabelece), aliado à proposta teórica de relação entre elementos tipológicos e tipelementos, permite:

a) trabalhar com expectativas quanto ao conteúdo de todas as narrativas: episódios que se encadeiam para um resultado (histórias) ou não (não-histórias);

b) organizar atividades que trabalhem com os gêneros de natureza predominantemente e necessariamente narrativa (Cf. Travaglia-2003), aproveitando para o rendimento didático e metodológico o trabalho com as características comuns a todos e explicitação ou não das mesmas. Dessa forma tem-se maior rendimento por se trabalhar com habilidades lingüístico-discursivas comuns que tais elementos tipológicos exigem. Essa estratégia didático-metodológica pode ser usada com todos os grupos de gêneros que compartilham uma natureza básica. Por exemplo, os dissertativos, tais como: monografia, dissertação de mestrado, tese de doutorado, tratado, artigo ci-

¹⁵ Estamos usando o termo "situação" para indicar qualquer processo que pode ser de tipos distintos: dinâmicos (ação, fato, fenômeno, transformativo) e estáticos (estado, constante, localizador) etc. (Cf. Travaglia-1991: cap. 3, item 3.2)

entífico, conferência, exposições de áreas diversas, debates, etc.; os injuntivos, tais como: ordem; pedido; súplica; opção ou textos optativos (que expressam desejo, como geralmente acontece em cartões de votos e desejos como os de natal, núpcias, aniversário, etc.); prescrição (como as receitas médicas); conselho; manuais e instruções para montagem e/ou uso de aparelhos, instrumentos e utensílios; textos com regras de comportamento ou procedimento em situações diversas ou textos de orientação, como recomendações de trânsito e de direção; horóscopos; receitas culinárias; etc. Neste caso estamos de acordo com Dolz e Schneuwly (1996). Evidentemente é preciso trabalhar também com o que é específico e particular de cada um dos elementos tipológicos que têm características comuns, e que permitem diferencia-los entre si. Por exemplo: o que distingue os diversos textos narrativos da espécie história entre si. O mesmo pode ser visto para os dissertativos e os injuntivos citados.

As narrativas da espécie história têm uma superestrutura (construção composicional) que pode apresentar ou não diversas categorias¹⁶, que especificamos a seguir, e das quais apenas a complicação e a resolução são obrigatórias (Veja esquema no Anexo 2). São categorias da superestrutura da narração história:

- 1) Introdução: Anúncio + Resumo;
- 2) Orientação: Cenário, contexto ou situação + Orientação
- 3) Trama ou Ação:
 - a - Complicação
 - a.1 - Episódio(s): Orientação + Acontecimento
 - a.2 - Clímax (=episódio)
 - b - Resolução (= Acontecimentos)
 - c - Resultado (= Conseqüências que podem ser estados e/ou eventos, acontecimentos, atos e/ou reações verbais);
- 4) Comentários (que podem ser avaliação e/ou explicação e/ou expectativas)
- 5) Epílogo ou conclusão (que pode ser coda ou moral ou fecho)

¹⁶ A superestrutura apresentada aqui foi proposta em Travaglia (1991), onde se pode ver a definição de cada categoria ou parte componente da superestrutura.

É preciso lembrar que a orientação é sempre descritiva e tem portanto as características próprias desse tipo. O tipo que constitui o resultado depende da variedade de resultado que se tem. Assim o estado é geralmente descritivo; os eventos, acontecimentos ou atos são narrativos; e as reações verbais podem ser dissertativas ou narrativas. Os comentários da variedade avaliação e explicação são dissertativos e os da variedade expectativa geralmente são narrativos preditivos. O epílogo que é um fecho é narrativo, os que são moral e coda são dissertativos. Isto é importante para a consecução de objetivos, visando tanto a compreensão quanto a produção de textos tendo em vista sua composição, atendendo à especificidade do elemento tipológico (ou gênero, conforme os PCNs) em termos do conteúdo a esperar em cada categoria, os recursos discursivos e lingüísticos a serem usados incluindo os mecanismos e recursos de coesão e coerência (cf. objetivos dos PCNs, especificados acima com os números 14 e 15).

Este tipo de conhecimento gramatical sobre a superestrutura permitirá ao aluno controlar a composição estrutural de seu texto: apresentou lugar, época e personagens como necessário para narrar os acontecimentos em foco? Os acontecimentos que constituíram um problema, uma complicação foram resolvidos como? Qual ou quais foram seus resultados? Precisam ser explicados de algum modo? O produtor vai ou não apresentar uma avaliação? Como se marcou o fim dos acontecimentos? Etc.

É graças a este tipo de conhecimento sobre o elemento tipológico que o professor pode fazer com que o aluno que produziu o texto de (1) perceba que não fez uma história, mas que ficou apenas na apresentação dos elementos de tempo e lugar em que ocorre a história e do personagem participante (orientação). Portanto que não produziu o texto do tipo solicitado pelo professor na época da Quaresma, que era fazer uma história de assombração, de terror.

(1) Uma história¹⁷

“Era uma vez um homem que virava lobisomem, na noite de lua cheia na quaresma. Ele de noite, meia noite, ia no chiqueiro e lá se virava no lobisomem.”

¹⁷ Texto de aluno de 16 anos, de 4ª série do 1º grau (turma noturna de suplência, em escola estadual de Araguari – MG, 1990). Eliminamos falhas de ortografia, pontuação e outras, deixando para observação apenas a questão da “construção composicional” do texto.

Como o texto narrativo tipo história se caracteriza pela inserção de situações no tempo e pela não simultaneidade dessas situações, é preciso, na constituição do texto, marcar este tempo e a não simultaneidade das situações, portanto sua seqüenciação e ordenação dos acontecimentos.

A inserção no tempo vai ser feita por recursos diversos tais como: a) expressões: era uma vez;; b) adjuntos adverbiais: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo; c) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003; d) orações temporais: “quando havia fadas e bruxas andando pela Terra”, “enquanto ela não se arrependeu”, “quando chegar o verão”; e) tempos verbais (passado, presente, futuro, etc.); f) etc. Assim uma narrativa poderia ter inicialmente seu tempo marcado como em (2) e (3).

(2) Era uma vez, há muito tempo atrás, quando havia fadas e bruxas andando pela Terra, um príncipe

.....

(3) O presidente Lula, esteve em Cuba no dia 26/09/2003, onde estabeleceu acordos comerciais com aquele país.....

É interessante observar que alguns desses recursos são mais usados para certos tipos de narrativas. Assim, por exemplo, as narrativas ficcionais, geralmente se inserem num tempo pouco específico como em (2), já as narrativas nas notícias costumam ter indicações temporais mais precisas, com datas, por exemplo, como em (3). Outras formas de narrativa parece que apresentam uma inserção no tempo dada apenas pelo tempo verbal como algo passado (ver, por exemplo, piadas, fábulas, apólogos, parábolas) ou futuro (como no caso das profecias e previsões).

Estes mesmos recursos podem ser usados para o seqüenciamento e ordenação dos acontecimentos, ou seja, para o estabelecimento da seqüência de acontecimentos e sua ordem de ocorrência no tempo referencial cronológico. Neste caso é preciso considerar que a ordem em que os acontecimentos aparecem na seqüência textual pode coincidir ou não com sua ordem cronológica de ocorrência no mundo, no tempo referencial. Além dos recursos já enumerados acima, o seqüenciamento e ordenação será feito também por meio de outros

recursos¹⁸. O recurso principal no estabelecimento de seqüência e ordem é o aspecto verbal que, segundo Travaglia (1991: cap. 5 e 1993), constitui o princípio básico do seqüenciamento e ordenação referencial transcrito em (4). Este princípio dá conta do seqüenciamento e ordenação não só na narrativa, mas também nas descrições, dissertações e injunções.

(4)

1) Dada uma seqüência de situações em um texto, duas situações contíguas na linearidade textual:

- a) serão seqüentes, se o aspecto do verbo das orações ou frases que as expressam for perfectivo (exemplos 6 e 7);
- b) serão simultâneas, se o aspecto do verbo de pelo menos uma das orações ou frases que as expressam for imperfectivo (exemplo 8);
- c) se forem seqüentes, a ordem referencial (cronológica) será aquela em que aparecem no texto (exemplos 6 e 7), a não ser que haja instruções em contrário dadas por qualquer um dos elementos ordenadores apontados em (5) (exemplo 9, em que se tem a mesma ordem referencial do exemplo 6);
- d) a simultaneidade estabelecível por b pode ser transformada em seqüência pelos elementos ordenadores de (5.1) a (5.7).

2) Se tivermos duas situações seqüentes e uma delas tiver aspecto acabado em combinação com tempo relativo de anterioridade ou com o advérbio “já”, ou com tempo passado em relação a presente ou futuro, a situação com aspecto acabado será anterior à outra, mesmo que esteja depois no texto. (Cf. Travaglia-1991: 129-130) (Ver exemplo 10 em que se tem a mesma ordem do exemplo 6).

(5)

A atuação do princípio de (4) no seqüenciamento e ordenação é complementado pelos seguintes recursos e princípios:

¹⁸ A respeito do seqüenciamento e ordenação de situações em textos de diferentes tipos sugerimos a leitura do que apresentamos em Travaglia (1991: cap. 5 e 1993). Aqui apresentamos apenas um resumo com algumas indicações, para dar idéia de elementos gramaticais correlacionados com elementos tipológicos.

- 1) O tempo verbal absoluto (passado, presente, futuro), seqüência as situações nesta ordem;
- 2) O tempo relativo: a) pretérito mais-que-perfeito do indicativo, em conjunto com o aspecto acabado, marca a situação como anterior a um momento indicado por adjuuto adverbial ou situação(ões) no perfectivo (exemplo 10); b) o futuro do pretérito marca posterioridade;
- 3) Elementos lingüísticos diversos de valor temporal ou com implicações temporais, que podem marcar anterioridade, simultaneidade, posterioridade: a) elementos adverbiais de valor temporal: advérbios, sintagmas adverbiais, orações adverbiais; b) datas; c) preposições (após, antes de, depois de, , etc.); d) conjunções (enquanto, depois que, antes que, logo que, etc.); e) verbos (iniciar, começar, terminar, etc.) outros elementos ordenadores, tais como: primeiro, segundo, último, penúltimo, aí, daí, etc.;
- 4) O conhecimento de mundo, por meio: a) do conhecimento de esquemas, planos e scripts; b) relações entre orações e períodos que expressam situações: causa e consequência/efeito; meio e fim; condição e condicionado; ação e resultado; possibilidade e realização, etc.; c) da ordenação de tipos de situações; d) do próprio valor do semantema de certos verbos como preceder, seguir (-se), acompanhar, etc. quase sempre com as situações indicadas por nomes;
- 5) Elementos do conhecimento de mundo que funcionam como instruções em contrário a (4).1.a: a) quando várias situações são constituintes de outra; b) as fases de realização e de desenvolvimento de uma situação, sendo partes constituintes dela também não são vistas como seqüentes a outras situações mas têm uma ordem entre si; c) dois verbos distintos que indicam a mesma situação (seja por repetição do mesmo item lexical, sejam porque são sinônimos e temos um verbo vicário);
- 6) Quando o conhecimento de mundo diz que duas ou mais situações com o mesmo sujeito e no imperfectivo não podem ter realização simultânea, tem-se uma instrução em contrário a (4).1.b e as situações serão vistas como seqüentes;
- 7) Temos instruções em contrário a (4).1.a e (4).1.c, quando existem relações entre situações que não permitem afir-

mar se as situações são seqüentes ou simultâneas, nem estabelecer uma ordem para as situações. Isto ocorre: a) quando uma ou mais situações são ligadas a uma só, representando exemplos, conseqüências, reações, especificação, etc.; b) quando se tem uma ou mais situações englobadas em um período de tempo dado por outra situação, constituindo uma espécie de efeito lista, quando se tem mais de uma situação;

8) Alguns tipos de situação mantêm entre si uma relação que resulta em ordenação referencial porque: a) representam o início ou término de outra situação; b) sua ocorrência representa ao mesmo tempo o término de uma situação prévia e o início de uma nova. São os verbos transformativos, como engordar. Estas situações são percebidas como ocorrendo na ordem dada a seguir independentemente da ordem em que aparecem no texto: c) situação pontual inceptiva à situação pontual terminativa (Exemplo: partir à ir à chegar); d) estado ou característica à mudança de estado / transformativo à novo estado ou característica (Exemplo: ser/estar magro à engordar à ser/estar gordo);

9) A marcação de aspectos relativos às fases de realização (não-começado / começado / acabado) e desenvolvimento (inceptivo – início / cursivo – meio / terminativo – fim) das situações¹⁹, conjugada com a indicação de duas noções temporais (passado recente e futuro próximo), também leva à ordenação de situações, pois se percebe as situações no mundo real como acontecendo na seguinte ordem:

não-começado → prestes a começar → começado → acabado há pouco → acabado

inceptivo → cursivo → terminativo

(cf. Travaglia, 1991:130-9)

¹⁹ Ver o quadro de aspectos proposto em Travaglia-1981.

Vejamos alguns exemplos em que se pode perceber a aplicação de parte dos princípios acima, conforme indicado acima.

- (6) João mudou para Uberlândia e comprou uma casa.
- (7) João comprou uma casa e mudou para Uberlândia.
- (8) João comprou uma casa quando morava em Uberlândia.
- (9) a- João comprou uma casa, depois que mudou para Uberlândia.
b- Antes de comprar uma casa, João mudou para Uberlândia.
- (10) Quando comprou a casa, João tinha mudado para Uberlândia.

Além dos elementos gramaticais relativos à narrativa já especificados acima e a serem considerados no trabalho com os tipelementos, podemos lembrar outros levantados em Travaglia (1991), relativos aos elementos composicionais de formulação da seqüência lingüística. Assim a narrativa:

- (a) é constituída essencialmente por verbos lexicais dinâmicos (ações, fatos, fenômenos, transformativos);
- (b) apresenta predominantemente verbos gramaticais das classes dos marcadores temporais e dos auxiliares aspectuais, o que é coerente com a propriedade dada pela perspectiva de inserção no tempo e também da classe dos auxiliares semânticos (que dão detalhes ou nuances dos fatos narrados);
- (c) contém verbos enunciativos de contar e assistir, já que o produtor é o contador e o receptor é o assistente dos episódios: presenciar, assistir, ver (tudo/o que acontecer/suceder/ocorrer), contar, relatar, narrar, falar/dizer (tudo/o que acontecer/ suceder/ocorrer);
- (d) só é possível com o aspecto perfectivo que caracteriza a narração. Dos aspectos de duração os mais característicos da narração são o durativo, o iterativo e o pontual;
- (e) se constrói essencialmente com as modalidades da certeza e da probabilidade, uma vez que as narrativas são os textos que dão a conhecer os acontecimentos;
- (f) apresenta a atualização de um tempo dependente da relação entre o tempo referencial e o da enunciação: 1º presente na narração presente (85,65% dos verbos com

tempo atualizado; o passado aparece com função retrospectiva.); 2º) passado na narração passada (98,50% dos verbos com tempo atualizado; o presente aparece com função de relevo); 3º) futuro nas narrações futuras (os dados não foram quantitativamente significativos, mas confirmam a hipótese).

Como se pode depreender do exemplo resumido que apresentamos, o trabalho com os tipeamentos em sala de aula exige a existência e o conhecimento pelo professor de um referencial teórico organizado e coerente, que permite a organização das atividades de sala de aula da maneira mais econômica e rentável possível, uma vez que há muito para trabalhar e o tempo disponível em termos de aulas não é muito grande. Para encerrar, gostaria de considerar o fato de que, embora haja recursos, regras e regularidades gramaticais da língua em diversos planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual) que se ligam de alguma forma à especificidade das diversas categorias de textos, dos elementos tipológicos, ainda restam muitos fatos da gramática da língua que não se ligam especificamente a nenhuma categoria de texto, mas são utilizáveis e utilizados em qualquer tipo de texto. Como estes últimos fatos também devem ser trabalhados nas atividades de ensino/aprendizagem de língua materna em nossas escolas de Ensino Fundamental e Médio, é nossa hipótese que o ensino de língua materna não pode ser condicionado apenas ao trabalho em torno dos “gêneros” tal como vem sendo interpretada a proposta feita pelos PCNs. Parece-nos que, em verdade, o ensino/ aprendizagem de língua materna para o desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de se comunicar por meio de textos adequados a cada situação de interação comunicativa, deve considerar e ser organizado não só em torno do que é característico e específico de cada tipeamento em sua constituição e funcionamento, mas também em torno de todos os recursos, regras e regularidades da língua, cujo uso e ocorrência não estão condicionados a uma categoria de texto, mas são elementos que funcionam nos textos de modo geral e que portanto devem ser trabalhados, sobretudo no que diz respeito às suas possibilidades significativas na constituição e funcionamento de textos. A gramática da língua deve ser trabalhada, pois, como o estudo das condições lingüísticas da significação, já que o objetivo é desenvolver a competência comunicativa e a comunicação, como sabemos, só acontece pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores.

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 & SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: Enjeux, 1996: 31-49. Genebra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Genebra. (trad. Roxane Helena Rodrigues Rojo - inédita).
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia-MG: EdUFU, 1981 (1ª ed.) / 1996 (3ª ed.).
- . Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil. Campinas: Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1991.
- . A superestrutura dos textos injuntivos. In: *Anais do Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, v. 2. Jaú-SP: Fundação Educacional Dr. Raul Bauab/GEL-SP, 1992, p. 1290-7.
- . Tipologia textual e a coesão/coerência no texto oral: transições tipológicas. In: *Letras & Letras*, v. 8, nº 1. Uberlândia-MG: EdUFU, jan./jun.1992, p. 37-56.
- . O verbo e a ordenação referencial de situações em diferentes tipos de textos. In: *Verbo e estruturas frásicas*. Actas do IV Colóquio Internacional de Linguística Hispânica (Leipzig, 22-25/11/1993). Porto: Faculdade de Letras, 1994, p. 225- 39.
- . 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, 2002, p. 201-14.
- . Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. In: *Revista do GELNE*, v. 4, nº 1. Fortaleza: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste / UFC, 2003.
- . Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, Ana (org.). *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2002, p. 129-53.
- . Tipeamentos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, L. L., BASTOS, N. M. O. B. et alii (orgs.). *Língua Portuguesa e ensino*. São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.
- . Tipologias textuais literárias e linguísticas. Texto apresentado em mesa redonda do I Simpósio de Língua Portuguesa e Literatura, PUC-MG, em 02/10/2003. Uberlândia-MG: Instituto de Letras e Linguística / UFU, 2003.
- WEINRICH, Harald. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.

ANEXO 1

QUADRO 1 – Gêneros sugeridos pelos PCNs para a prática de escuta e leitura e para a prática de produção de textos no 1º (1ª e 2ª séries) e 2º (3ª e 4ª séries) ciclos (PCN 2000: 111, 112, 128 e 129)²⁰

1º Ciclo (1ª e 2ª séries)		2º Ciclo (3ª e 4ª séries)	
Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita
- Contos (de fadas de assombração, etc), mitos e lendas populares;	- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;	- Contos (de fadas de assombração, etc), mitos e lendas populares;	- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;	- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;	- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;	- Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- Saudações, instruções, relatos;	- Receitas, instruções de uso, listas;	- Saudações, instruções, relatos;	- Cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, de classe, de viagem, etc.);
- Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);	- Textos impressos em embalagens; rótulos, calendários;	- Entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);	quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- Seminários, palestras	- Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);	- Seminários, palestras	

(continua)

²⁰ Os PCNs dizem que não separam os gêneros próprios para a escuta e leitura e para a produção de textos e que cabe ao professor, com bom senso, perceber os que são mais próprios para serem trabalhados só na escuta e leitura, ou só na produção e os que devem ser trabalhados na escuta e leitura e também na produção.

1º Ciclo (1ª e 2ª séries)		2º Ciclo (3ª e 4ª séries)	
Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral	Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita
	<ul style="list-style-type: none"> - Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides²¹, notícias, classificados, etc.; - Anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos; - Textos teatrais; - Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.). 		<ul style="list-style-type: none"> - Anúncios, <i>slogans</i>, cartazes, folhetos; - Textos teatrais; - Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declaração de direitos, etc.

²¹ Observa-se neste quadro dos PCNs uma mistura de elementos que são partes ou categorias da organização composicional de um gênero (títulos e lides), com gêneros propriamente ditos (notícias e classificados). Às vezes se apresentam suportes misturados aos gêneros: embalagens, rótulos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, teatro, enciclopédias (que podem conter uma variedade de gêneros).

QUADRO 2 – Gêneros sugeridos pelos PCNs para a prática de escuta e leitura e para a prática de produção de textos no 3º (5ª e 6ª séries) e 4º (7ª e 8ª séries) ciclos.

	Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos		Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos	
	<i>Linguagem oral</i>	<i>Linguagem escrita</i>	<i>Linguagem oral</i>	<i>Linguagem escrita</i>
Literários	- cordel; - causos e similares	- conto; - novela; - romance; - crônica; - poema; - texto dramático	- canção; - textos dramáticos	- crônica; - conto; - poema
De imprensa	- comentário radiofônico; - entrevista; - debate; - depoimento	- notícia; - editorial; - artigo; - reportagem; - carta do leitor; - entrevista; - charge - tira	- notícia; - entrevista; - debate; - depoimento	- notícia; - artigo; - carta do leitor; - entrevista
De divulgação científica	- exposição; - seminário; - debate; - palestra	- verbete enciclopédico (nota /artigo); - relatório de experiências; - didático (textos, enunciados de questões, artigo)	- exposição; - seminário; - debate	- relatório de experiências; - esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia
Publicidade	- propaganda	- propaganda		

ANEXO 2

(superestrutura da narrativa da espécie história)

