

Como citar este artigo:

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (2002). “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: 201-214.

Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna

Luiz Carlos Travaglia
UFUberlândia

Introdução

Em vários momentos, temos proposto que a meta prioritária no ensino de língua materna seja o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, possibilitar que o aluno seja capaz de usar um número cada vez maior de recursos da língua para a produção de efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação comunicativa em que ele, como usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), esteja envolvido, de modo a ver atingida sua intenção comunicativa.

Dessa forma, o trabalho com todos os recursos da língua (ou pelo menos com a maioria deles) é o desejável. Na lista de recursos da língua podem ser incluídos: a) todas as unidades lingüísticas: fonemas, morfemas, palavras, sintagmas, orações, períodos simples ou compostos, textos, etc; b) as diferentes construções; c) as categorias da língua (número, gênero, pessoa, tempo, modalidade, voz, aspecto); c) recursos suprasegmentais como entonações, pausas, altura de voz, ritmo; d) outros.

Para cada um desses recursos tem-se considerado, sem muita dificuldade, os vários tipos existentes de cada um e tem-se trabalhado com eles, inclusive no ensino fundamental e médio, de formas diferentes e variadas. Assim, por exemplo, sempre se trabalha minimamente com os fonemas vogais e consonantais, com as diferentes classes de palavras,

com a ordem direta e indireta, com diferentes colocações de palavras, com diferentes tipos de orações, frases e/ou períodos (declarativa, interrogativa, optativa, composto, simples, coordenada, subordinada, etc), com as subclassificações das diferentes categorias: a) número (singular x plural); b) gênero (masculino x feminino); c) pessoa (primeira x segunda x terceira ou não pessoa); d) tempo (passado, passado até o presente, presente, presente para o futuro, futuro, onitemporal (Travaglia, 1991)); e) voz (ativa, passiva, medial: reflexiva, dinâmica, etc.); f) modalidades (certeza, possibilidade, probabilidade, necessidade, obrigação, volição, ordem, etc); g) aspecto (pontual, durativo, indeterminado, iterativo, habitual/não-começado, começado, acabado/inceptivo, cursivo, terminativo/perfectivo, imperfectivo (idem, 1981)) e assim por diante. Ou seja, a taxonomia dos elementos da língua, que é importante e fundamental na constituição das teorias lingüísticas, termina se revelando pertinente para o ensino na medida em que os diversos tipos e/ou subtipos representam recursos diversos que funcionam diferentemente na constituição dos textos, como marcas lingüísticas que contêm pistas e instruções de sentido.

Todavia, quando se trata do texto, tem-se encontrado pouco ou, mais freqüentemente, nenhum trabalho mais estruturado no ensino com tipologia textual. Cremos que isso não é muito produtivo para o ensino de língua materna porque:

a) se nosso objetivo ou meta prioritária é desenvolver a competência comunicativa;

b) se nós nos comunicamos por textos e, portanto, a competência comunicativa depende necessariamente da capacidade de usar adequadamente os textos para se comunicar, ou seja, para produzir os efeitos de sentido desejados em uma determinada situação específica de interação comunicativa, então, se queremos desenvolver a competência comunicativa, temos de desenvolver, na verdade, a capacidade de produção e compreensão de textos;

c) e se os textos são de diferentes tipos porque esses tipos se instauram devido à existência de diferentes modos de interação ou interlocução (Orlandi, 1987; Travaglia, 1991, cap. 2) comunicativa; então, o trabalho com os textos e com os diferentes tipos de textos (que consideramos como diferentes recursos da língua) é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa e não fazê-lo será deixar de trabalhar com importantes recursos da língua para a comunicação competente, será deixar de lado recursos de extrema importância para qualquer usuário competente da língua. Uma vez que cada tipo de texto é

apropriado para um determinado tipo de interação ou interlocução comunicativa, deixar o aluno restrito a apenas alguns tipos de textos é fazer com que ele só tenha recursos para atuar comunicativamente em alguns casos e se torne incapaz ou pouco capaz em outros.

Estando convencidos de que é preciso fazer no ensino de língua materna um trabalho sistemático de ensino/aprendizagem com os tipos textuais, os professores terão basicamente dois desafios a enfrentar:

a) em primeiro lugar, decidir-se por um aparato teórico sobre tipologia textual que dê sustentação à sua prática de sala de aula;

b) em segundo lugar, considerando o imenso número de tipos de textos existentes em nossa cultura¹ e tendo em vista a impossibilidade absoluta de trabalhar com todos eles no pouco tempo disponível nas aulas, decidir com quais trabalhar em sala de aula, de modo a “instrumentalizar” os alunos para a interação comunicativa competente no maior número possível de situações distintas de interação.

Tentaremos, a seguir, configurar em linhas gerais, dado o pouco espaço de que dispomos aqui, algumas possibilidades para o enfrentamento dos dois desafios.

Aparato teórico a considerar

Em um trabalho sistemático de ensino/aprendizagem com tipos de textos, há alguns pontos, dentro do que os estudos tipológicos têm desenvolvido, que julgamos fundamentais para o professor poder organizar seu trabalho e orientar seus alunos adequadamente, da melhor forma possível, sem criar problemas desnecessários. Estes pontos são os que expomos a seguir.

1) Como já referimos, uma vez que os textos têm uma dimensão de adequação às diferentes situações sociais de interação comunicativa e essas situações são de diferentes tipos, resulta que ocorrem diferentes tipos de textos em função dos diferentes tipos de situação de interação. Isto quer dizer que *cada tipo de texto instaura uma forma de interação*, um modo de relação entre os interlocutores. Portanto, o próprio *dizer é tipificante* e não podemos fugir a isto. Daí a importância da tipologia para o ensino de língua e para o desenvolvimento da competência comunicativa.

1 Para alguns esse número estaria na casa de mais de um milhar.

2) Temos, dentro dos estudos sobre tipologia textual, uma infinidade de *tipologias* criadas e propostas para diferentes fins de análise e/ou de uso prático. A proposição de uma tipologia se faz sempre em função de um objetivo de análise e/ou trabalho e da natureza do material textual que temos e é construída com base em um *critério* ou alguns critérios conjugados. Por isto, ao usar uma tipologia qualquer, o professor deve estar atento ao porquê de sua proposição e qual(uais) o(s) critério(s) usado(s) em sua construção e se a mesma é pertinente para o seu objetivo de ensino/aprendizagem. Vejamos, para exemplo, alguns critérios e as tipologias resultantes: a) *referência à existência de instituições*: textos políticos, jurídicos, religiosos, científicos, jornalísticos, etc.; b) *domínios do saber*: textos médicos, filosóficos, lingüísticos, históricos, etc.; c) *o objetivo de ensinar*: textos didáticos e não-didáticos; d) *funções da linguagem*: textos poéticos, referenciais, conativos, fáticos, metalingüísticos, emotivos; e) *dimensão estética*: textos literários e não literários; f) *verificabilidade*: textos factuais e ficcionais; g) *o arranjo dos elementos lingüísticos*: textos em prosa e em verso; h) etc.

3) *As diferentes tipologias se cruzam*, ou seja, um texto pode ser classificado para diferentes tipologias, por poder pertencer a tipos diversos de tipologias distintas. Exemplos: a) narrativo literário (em verso – epopéia, poema heróico, etc. – ou em prosa – romances, novelas, contos, crônicas, fábulas, apólogos) ou não-literário; b) em prosa científica, em prosa jornalística; c) etc.

4) *Os tipos se conjugam* em um mesmo texto, ou seja, dificilmente temos tipos puros. Na verdade, um texto se define como de um tipo por uma questão de dominância, em função do tipo de interlocução que se pretende estabelecer e que se estabelece e não do espaço ocupado por um determinado tipo ou subtipo textual na constituição desse texto. Assim, podemos observar, por exemplo, que, com freqüência, contos de Clarice Lispector, que são narrativos, têm a grande parte de seu espaço textual ocupado por dissertação, mas se classificam como narrativos devido a sua tendência dominante para um dado tipo de interlocução.

5) Podemos ter *intercâmbio de tipos*, isto é, um tipo pode ser usado no lugar de outro tipo, para criar determinados efeitos de sentido que não são possíveis com outro dado tipo. Encontramos, por exemplo, descrições e comentários dissertativos feitos por meio de narração.

6) Com freqüência, os mesmos *termos* são utilizados para referir *conceitos tipológicos* diversos, devido ao fato de que o mesmo fenômeno é estudado por uma diversidade de teorias e abordagens (literária, lin-

güística, antropológica, psicológica, pedagógica), de parâmetros e critérios que estabelecem as mais diferentes tipologias com os mais diversos fins. É preciso, pois, atenção aos conceitos, mais do que aos nomes.

7) Na pesquisa que vimos realizando sobre tipos de textos,² encontramos fatos sobre tipologização que sugerem a necessidade e a validade de distinguir três “*elementos tipológicos*”³ de naturezas diferentes que, por ainda não terem sido distinguidos entre si, criam problemas e mal-entendidos nas tipologias, na relação entre elas e entre os tipos que as integram e na classificação tipológica de textos. Este fato, sem dúvida, pode perturbar a organização do trabalho de ensino/aprendizagem nesta área.

Em nossa pesquisa, observamos que as classificações das tipologias existentes misturam, com frequência, numa mesma tipologia, “*elementos tipológicos*” de três naturezas diferentes, que se definem e caracterizam por parâmetros e critérios de natureza também diferente. Essa mistura tem causado muitos problemas na tipologização e classificação de textos e mal-entendidos que geram discussões desnecessárias. Daí a necessidade de diferenciar e hierarquizar esses três “*elementos tipológicos*” e passar a organizar as tipologias levando em consideração os mesmos, para perceber e organizar melhor os fatos, que têm a ver com sua distinção e com a relação entre eles, em uma teoria tipológica mais geral.

Apresentamos aqui a proposta de diferenciação desses três elementos tipológicos. Infelizmente, por falta de novos termos, identificamos esses três elementos tipológicos pelos termos *tipo*, *gênero* e *subtipo*, que são extremamente comprometidos nas teorias de tipologização de textos. Por isso pedimos maior atenção aos conceitos que aos nomes usados, para evitar, assim, confusões desnecessárias com outras abordagens.

O primeiro “*elemento tipológico*” é o *tipo* de texto, que pode ser identificado e caracterizado por instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução (Travaglia, 1991, cap. 2), segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o estabelecimento de tipologias diferentes. Algumas perspectivas que foram usadas para o estabelecimento de tipologias diferentes e conhecidas são:

-
- 2 Temos estudado sobre tipos fundamentais e tipologia em geral. O que colocamos aqui sobre “*elementos tipológicos*” diversos e sua distinção já foi apresentado em Travaglia (2000).
 - 3 Na falta de um termo superordenado para “tipos”, “gêneros”, “espécies”, “modos”, “subtipos” de textos, vamos utilizar sempre a expressão “*elementos tipológicos*” como tal superordenado até que nossa metalinguagem crie algo mais adequado.

a) a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer/acontecer ou quanto ao conhecer/saber e sua inserção no tempo e/ou no espaço ou não. Esta perspectiva estabelece os tipos que normalmente têm sido nomeados de descritivo, dissertativo, injuntivo e narrativo (Travaglia, 1991, cap. 2);

b) a perspectiva do produtor do texto dada pela imagem que o mesmo faz do receptor como alguém que concorda ou não com o que ele diz. Aqui aparecem o discurso da transformação, quando o produtor vê o receptor como alguém que não concorda com ele, o que cria os textos argumentativos *stricto sensu* e o discurso da cumplicidade, em que o produtor vê o receptor como alguém que concorda com ele. Nesse caso temos o texto que não é argumentativo *stricto sensu* (Travaglia, 1991, cap. 2);

c) a perspectiva em que o produtor faz uma antecipação no dizer (texto preditivo) ou não (texto não preditivo) (Travaglia, 1991, cap. 2);

d) a perspectiva dada pela atitude comunicativa de comprometimento ou não, o que resulta nos textos do mundo comentado (comprometimento) ou narrado (não comprometimento) (Weinrich, 1968).

Um exemplo que deixa claro que o que estamos aqui definindo não se relaciona com outras definições e caracterizações existentes em outros tipos de estudo é o do chamado "gênero lírico", proposto pelos estudos de teoria literária. Embora a teoria proponente o chame de gênero quase como um sinônimo do que a lingüística tem chamado de tipo, dentro da classificação tripartite que identificamos e propomos dos "elementos tipológicos", o lírico é um tipo porque é dado por estabelecer um modo de interação que se caracteriza pela perspectiva de voltar-se para si mesmo para refletir-se como numa "confissão" (Tavares, 1974, pp. 117-118) que se importa pouco com o outro, com o alocutário (Moisés, 1973, pp. 63-69), portanto, uma perspectiva altamente subjetiva de si mesmo ou do que lhe é exterior, portanto, uma perspectiva que nasce do mundo interior e busca esse mesmo mundo. A perspectiva de busca do mundo exterior pela admiração do acontecido, tanto que o que importa é a complicação que permite perguntar: "qual é o ponto?" seria o gênero épico ou narrativo da teoria literária (que corresponde ao tipo narrativo referido anteriormente, mas dado por outra perspectiva, que o apreende de um outro ponto de vista, diferente desta classificação da teoria literária) e a perspectiva do mundo exterior representada pela instância das relações entre os seres dá o tipo dramático (gênero dramático da teoria literária).

O segundo “elemento tipológico” é o *gênero* de texto que se caracteriza por exercer uma função social específica. As funções sociais dos gêneros, embora sejam “pressentidas” e vivenciadas, quase sempre não são de fácil explicitação e esse é um ponto necessitando ainda de maior desenvolvimento na pesquisa. Todavia, podem-se ensaiar alguns exemplos. A correspondência é um gênero (que alguns chamam de epistolar) identificável pela função social de permitir a troca de informações por um veículo específico. A notícia ou reportagem tem a função de manter o interlocutor atualizado com os fatos acontecidos e também tem veículos próprios (jornal, rádio e telejornal). O que a teoria literária chama de gênero didático é realmente um gênero no sentido proposto aqui, pois o texto didático se distingue do não didático por sua função social: tem o objetivo específico de ensinar, de servir ao ensino/aprendizagem do conteúdo do texto.

O terceiro “elemento tipológico” é o *subtipo* de texto, que se define e caracteriza por aspectos formais de estrutura e da superfície lingüística e/ou por aspectos de conteúdo.

Um tipo pode ter subtipos e gêneros. Os gêneros de um tipo podem ser de um ou outro subtipo do tipo, conforme o caso. Os gêneros também podem ter subtipos. Vejamos alguns exemplos, que podem deixar mais claras estas relações e hierarquias,⁴ Continuando com as mesmas tipologias já citadas, observa-se que o tipo *narração*⁵ tem dois subtipos: *história* e *não história*⁶ e vários gêneros, que se subdividem por esses dois subtipos: a) *não história* (ata, notícia, relatório, etc.); b) *história* (romance, novela, novela de rádio e TV, conto, crônica, apólogo, fábula, parábola, piada, lenda, mito, fofoca, caso, biografia, notícia, epopéia, poema heróico, poema herói-cômico, poema burlesco, etc.). O tipo *narrativo* pode ter dois subtipos formais: a) em verso (epopéia, poema heróico, poema herói-cômico, poema burlesco, fábula, apólo-

4 Algumas das classificações como tipo, gênero ou subtipo ainda podem ser revistas.

5 A *narração* é o tipo caracterizado pelo fato de o produtor/enunciador, em relação ao objeto do dizer, ao referente, ao assunto, colocar-se na perspectiva do fazer/acontecer inserido no tempo. O objetivo é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, instaurando o alocutário como o assistente, o espectador não participante (Travaglia, 1991, pp. 49-50).

6 Uma *narração* é *história* quando constituída por uma série de eventos/fatos/episódios encadeados em uma complicação com uma resolução. A *não história* não tem essa série de episódios encadeados em direção a um resultado.

go, etc.) e em prosa (romance, novela, novela de rádio e TV, conto, crônica, fábula, apólogo, parábola, piada, lenda, mito, fofoca, caso, biografia, roteiro de cinema, notícia, etc.). O gênero romance tem vários subtipos dados pelo conteúdo: histórico, psicológico, regionalista, indianista, fantástico, de ficção científica, de capa e espada, policial, erótico, etc. O tipo lírico tem vários subtipos dados pelo conteúdo: a) ditirambo (poema que celebra os prazeres da mesa, principalmente na hora do brinde de modo jovial e entusiástico);⁷ b) elegia (componta as composições de tristeza e de luto); c) epitalâmio (composição destinada a celebrar bodas e núpcias); d) os poemas bucólicos (que têm por assunto a vida do campo), dos quais temos o idílio (que é monológico) e a écloga (que é dialogada); etc.; ou pela forma: a) acróstico (letras iniciais dos versos lidas na vertical formam um nome próprio ou comum); b) balada (três oitavas e uma quadra final, às vezes substituída por uma quintilha, que é o ofertório, versos octossílabos, três rimas cruzadas ou variáveis); c) soneto (composição de quatorze versos, distribuídos em duas quadras e dois tercetos, sendo o último verso chamado de “chave de ouro”, por conter a essência do poema); d) haicai (poema de forma fixa: estrofes de três versos com um total de dezessete sílabas métricas assim distribuídas: primeiro verso: cinco sílabas; segundo verso: sete sílabas; terceiro verso: cinco sílabas); etc.

Para se perceber como há elementos tipológicos de naturezas diferentes misturados em um mesmo rol de “elementos tipológicos”, podemos chamar a atenção para o caso do “acalanto”, que a teoria literária (Tavares, 1974, pp. 269-270) coloca como “espécie” lírica junto com os subtipos acima enumerados, mas que, dentro de nossa proposta, seria um gênero, pois se define por sua finalidade social: “destinada a embalar o sono”.

8) Ainda em nossa pesquisa constatamos a existência de tipos fundamentais, ou seja, de tipos que entrariam na composição de todos ou da maioria dos tipos, gêneros e subtipos existentes em nossa cultura/sociedade. Já constatamos que são fundamentais os tipos especificados no item 7 acima, quando definimos o “elemento tipológico” *tipo* e exemplificamos com as quatro perspectivas especificadas de *a* a *d*. Os tipos dados pelas perspectivas *a*, *b* e *c* estão entre os que julgamos pertinente

7 As definições dos subtipos líricos aqui citadas foram extraídas de Tavares (1974, 269 e ss.).

serem trabalhados no ensino de língua materna, não só por serem fundamentais, mas também por serem pertinentes no que respeita à composição dos textos em geral. Parece-nos que os tipos fundamentais da perspectiva *d* (mundo narrado e comentado) são menos produtivos para a composição dos textos em termos de conjugação de tipos (item 4 acima).

9) O tipo é sempre definido pela relação entre propriedades (que são fundamentais na sua caracterização) e as marcas formais. Estas só caracterizam elementos tipológicos na relação com as propriedades. Assim, parece-nos inócuo caracterizar, por exemplo, a dissertação pelo uso de presente do indicativo. Essa forma verbal aparece também em todos os outros tipos de textos da mesma tipologia dada pela perspectiva *a*: narrações, descrições, injunções, mas servindo a propriedades diferentes. Embora o conhecimento dessas propriedades seja importante para o trabalho com tipologia textual no ensino de língua materna, não há espaço aqui para apresentá-las. Apenas como exemplo, vamos apresentar as propriedades essenciais dos tipos fundamentais da tipologia dada pela perspectiva *a* (descrição, dissertação, narração e injunção), na forma esquemática do quadro a seguir. Quanto aos tipos dados pelas perspectivas *b* e *c*, suas propriedades são mais restritas ao que já é especificado pela perspectiva de cada tipologia⁸ (cf. acima).

8 Para maiores detalhes sobre esta proposta de caracterização dos tipos das tipologias dadas pelas perspectivas *a*, *b* e *c*, veja Travaglia (1991). Cf. também Koch e Fávero (1987).

	Descrição	Dissertação	Injunção	Narração
Perspectiva do enunciador/ produtor do texto	Enunciador na perspectiva do espaço em seu conhecer.	Enunciador na perspectiva do conhecer, abstraindo-se do tempo e do espaço.	Enunciador na perspectiva do fazer posterior ao tempo da enunciação.	Enunciador na perspectiva do fazer/ acontecer inserido no tempo.
Objetivo do enunciador	O que se quer é caracterizar, dizer como é.	Busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor idéias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações.	Diz-se a ação requerida, desejada, diz-se o que e/ou como fazer; incita-se à realização de uma situação.	o que se quer é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos como os episódios, a ação em sua ocorrência.
Forma como se instaura o interlocutor	Como o <i>voyeur</i> do espetáculo.	Como ser pensante, que raciocina.	Como aquele que realiza aquilo que se requer, ou se determina que seja feito, aquilo que se deseja que seja feito ou aconteça.	Como o assistente, o espectador não participante, que apenas toma conhecimento, se inteira do(s) episódio(s) ocorrido(s).
Tempo referencial (o tempo da ocorrência no mundo real em sua sucessão cronológica)	Simultaneidade das situações.	Simultaneidade das situações.	Indiferença à simultaneidade ou não das situações.	Não simultaneidade das situações, portanto, sucessão.
Tempo da enunciação (o momento da produção/ recepção do texto que pode ou não coincidir com o referencial)	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior. ¹⁰	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior.	O tempo referencial é sempre posterior ao da enunciação.	Pode haver ou não coincidência entre o tempo da enunciação e o referencial, podendo o da enunciação ser posterior, simultâneo ou anterior.

9 Por situação entendemos todos os tipos de processos indicados pelo verbo ou não: ações, fatos, fenômenos, estados, eventos, etc.

10 Embora se possa ter descrições, dissertações e narrações passadas, presentes e futuras, o que se observa é que mais comumente em nossa cultura temos: a) mais freqüentemente descrições passadas e presentes e raramente descrições futuras; b) freqüentemente dissertações presentes, raramente passadas e nunca encontramos dissertação futura; c) mais freqüentemente narrações passadas, menos freqüentemente narrações presentes e raramente narrações futuras.

Com quais elementos tipológicos trabalhar

Todo o levantamento teórico e as tipologias existentes deixam claro um ponto que não se pode esquecer no ensino de língua: se queremos realmente desenvolver a competência comunicativa de nossos alunos temos de abrir a escola para os diferentes tipos de textos, caso contrário estaremos capacitando nossos alunos para atuar comunicativamente em alguns tipos de situação e não em outros.

Temos, portanto, de decidir com quais tipos de textos vamos trabalhar em sala de aula, a quais vamos dar maior atenção, com quais vamos trabalhar mais e menos detidamente. Como já foi dito, a questão é: ante a infinidade de "elementos tipológicos" existentes, com quais devemos trabalhar em sala de aula? Essa escolha pode ser feita levando em conta uma série de fatores, mas dois deles parecem fundamentais, se se quer preparar os alunos para as diversas e diferentes situações de interação comunicativa da vida:

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.

Com base nesses critérios e nas experiências de ensino/aprendizagem por nós observadas, parece pertinente trabalhar na produção e compreensão de textos¹¹ com os tipos das três tipologias especificadas a seguir com os números de 1 a 3, porque eles são essenciais para a constituição da maioria dos demais tipos de textos (seus tipos são fundamentais), o que talvez explique o fato de essas tipologias (muitas vezes amalgamadas em uma só) serem, com frequência, tratadas até como uma tipologia escolar de textos. Além desses tipos fundamentais, ousamos sugerir a pertinência de trabalhar, minimamente, com outros tipos, gêneros e subtipos, tais como os especificados de 4 a 8 e selecionados pela sua frequência de utilização na vida de nossa sociedade. Outros ainda poderão e/ou deverão ser trabalhados em cursos em que se pretende a preparação para situações (profissionais e de outros tipos) mais específicas.

11 Na compreensão de textos, o número de tipos com que podemos e ou devemos trabalhar se amplia bastante tendo em vista que a recepção de textos se faz num espectro muito mais amplo do que o da produção.

- 1) a) descrição;
b) dissertação;
c) injunção;¹²
d) narração;

2) discurso da transformação (textos argumentativos *stricto sensu*) e discurso da cumplicidade (textos não argumentativos *stricto sensu*);

3) preditivos e não preditivos;

4) textos de natureza oficial/institucional (gêneros): ata, declaração, atestado, requerimento, relatório;

5) textos de correspondência (gêneros): carta, telegrama, ofício, memorando, aviso, comunicado, cartão;

6) textos jurídicos (gêneros): contratos, procurações;

7) 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; b) de ocorrência mais oral: exposição de diversas naturezas (religiosa, política, filosófica, médicas, etc.), discurso, entrevista, debate;

8) textos literários de tipos, gêneros e subtipos diversos.

12 Alguns exemplos de gêneros e/ou subtipos de textos que normalmente são do tipo injuntivo são: ordens; pedidos; súplica; desejo (textos optativos); 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; cartões com votos e desejos (de Natal, núpcias, aniversário, etc.). Incluem-se aqui também os que Travaglia (1991, p. 57) nomeia de conselho, pedido, ordem, prescrição e opção que num primeiro momento nos parece gêneros.

No trabalho com pelo menos esses tipos, gêneros e subtipos, é preciso não esquecer que muitos deles têm ocorrência nas duas modalidades da língua: oral e escrita. Nesse caso é preciso trabalhá-los nas duas modalidades, mostrando suas especificidades em cada uma.

Quanto aos textos literários, é preciso considerar que, embora criar literatos não seja um objetivo fundamental do nosso trabalho como professores de língua materna (Português), sem dúvida, podemos desenvolver atividades cujo objetivo seja o de possibilitar: a) a produção de textos com uma dimensão estética que caracteriza o literário, e b) nas atividades de compreensão de texto, a apreciação da dimensão estética da língua que ocorre nos textos literários e como ela se realiza, o que é fundamental na formação do bom leitor.

Consideração final

Como dissemos, o espaço de que podemos dispor é demasiado pequeno para dizer de tudo o que está envolvido no trabalho, em ensino de língua materna, com tipos, gêneros e subtipos de textos, tanto na produção, quanto na compreensão dos mesmos. Todavia, cremos ter podido atingir os objetivos que nos propusemos aqui: a) convencer o professor da necessidade e pertinência de realizar um trabalho explícito, organizado, estruturado com tipologia textual no ensino de língua materna (Português) para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tanto na produção, quanto na compreensão de textos; b) chamar a atenção para as questões básicas sobre tipologia às quais o professor deverá estar atento ao realizar tal trabalho.

Esperamos que a partir daí os colegas estejam dispostos a buscar maior informação e iniciar uma ação em sala de aula, considerando que tipos, gêneros e subtipos de textos são recursos distintos da língua, com características (propriedades, marcas e estruturas) próprias e que devem ser trabalhados nas atividades que visam preparar os alunos para a comunicação competente, pelo uso da língua de forma adequada a cada situação específica de interação comunicativa.

Referências bibliográficas

- KOCH, I. G. V. e FÁVERO, L. L. (1987). Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, v. 3, n. 1, pp. 3-10. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- MOISÉS, M. (1973). *A criação literária: introdução à problemática da literatura*. 6 ed. rev., São Paulo, Melhoramentos.
- ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP, Pontes.
- SILVA, J. Q. G. (1995). *Tipologias textuais e a produção de textos na escola*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, FAE/UFMG.
- TRAVAGLIA, L. C. (1981). *O aspecto verbal no português; a categoria e sua expressão*. 1 ed., Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
- _____. (1991). *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*. Tese de doutorado. Campinas, IEL/Unicamp.
- _____. (1998). "Tipologia textual e o ensino da produção de textos". XI ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS – XI ENAPP (Escolas Técnicas Federais, ETAs – e Centros Federais de Ensino Técnico, CEFETs). *Anais*. Natal, Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.
- _____. (2001). "Da distinção entre tipos, gêneros e subtipos de texto". *Estudos lingüísticos*, vol. XXX. Marília, São Paulo, Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo/Fundação de Ensino "Euripedes Soares da Rocha", pp. 1-6 (revista publicada em cd-room: Artigo 200).
- TAVARES, H. Ú. C. (1974). *Teoria literária*. 5 ed. rev. e atual. Belo Horizonte, Itatiaia.
- WEINRICH, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid, Gredos.