



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

**LÍCIA DE FÁTIMA CORREIA DA SILVA SOUZA**

**GÊNEROS E TIPOLOGIA TEXTUAL: DISCUSSÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO  
DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

**JOÃO PESSOA**  
**2015**

LÍCIA DE FÁTIMA CORREIA DA SILVA SOUZA

**GÊNEROS E TIPOLOGIA TEXTUAL: DISCUSSÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO  
DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, da Universidade Federal da Paraíba, no Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, Área de Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Ferraz Alves

**JOÃO PESSOA**  
**2015**

S729g Souza, Lícia de Fátima Correia da Silva.  
Gêneros e tipologia textual: discussões teóricas para o ensino da produção textual escrita / Lícia de Fátima Correia da Silva Souza.- João Pessoa, 2015.  
51f. : il.  
Orientadora: Eliane Ferraz Alves  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA  
1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Gênero textual.  
4. Tipologias textuais. 5. Produção de textos.

UFPB/BC


CDU: 801(043)



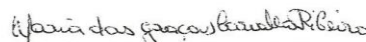
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO  
LÍCIA DE FÁTIMA CORREIA DA SILVA SOUZA

Aos vinte e oito dias do mês de outubro de dois mil e quinze (28/10/2015), às nove horas, realizou-se na Sala de VALPB/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada "*Gêneros e tipologia textual: discussões teóricas para o ensino da produção textual escrita*" apresentada pela mestranda LÍCIA DE FÁTIMA CORREIA DA SILVA SOUZA, Graduada em Letras pela FUNESO, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. A Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves (MPLE/UFPB), na qualidade de orientadora, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte a Profa. Dra. Maria Cristina de Assis (DLCV/UFPB) e a Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Ribeiro (DLCV/UFPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente, Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra a Mestranda para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o conceito aprovada. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pelo Senhor Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 28 de outubro de 2015.

  
Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
Profa. Dra. Maria Cristina de Assis  
(Examinador)

  
Profª Dra. Maria das Graças C. Ribeiro  
(Examinadora)

  
Veralucia Lima Silva  
Secretaria do MPE 93448/1  
Mestrado Profissional  
em Linguística e Ensino  
MPE

*Dedico, agradeço e bendigo a Deus, que, em gesto de amor, me estendeu seu punho e me iluminou mais uma vez, para vencer os desafios da vida e alcançar conquistas. Com sua infinita bondade permiti-me a concretização de mais um trabalho.*

*À minha família pelo apoio, pela força e amor incondicional e também por me proporcionar estímulo, coragem, inspiração. Certamente, fazem parte desta trajetória que, para mim, é mais uma etapa concluída.*

“Educação” é uma palavra forte: “Utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”. (Robert)

[...]

O “ensino”, arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo.

[...]

A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.

Kleist tem muita razão: “O saber não nos torna melhores nem mais felizes”.

Mas a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensina a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas.

**(EDGAR MORIN)**

## RESUMO

Estudo desenvolvido com o objetivo inicial de articular e apreender conhecimentos linguísticos acerca das teorias que versam sobre a questão dos gêneros textuais, relacionando-os com o ensino de produção de texto e visando, a longo prazo, na condição de professora de Língua Portuguesa, a uma aplicação posterior dessas teorias, em salas de aula do Ensino Médio. A motivação deste estudo de caráter bibliográfico esteve centrada na ideia de que se faz necessário que os professores de Língua Portuguesa tenham acesso e compreendam as informações científicas, particularmente, no caso deste estudo, as características de um texto de opinião, tão desenvolvido nas aulas de produção textual, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas. Para tanto, foram utilizadas informações teórico-científicas contempladas em estudos de Bakhtin (1997, 2012), Marcuschi (2002), Koch (2010), Köche (2010), Bronckart (2009) e Dolz, J. & Schneuwly (1996), com Werlich (entre outros). O acesso às ideias veiculadas por esses estudiosos permitiu concluir, a partir de uma concepção de texto como discurso e, principalmente, da distinção que há entre gênero textual e tipo de texto que a aplicação dessas teorias em sala de aula, ou seja, a vivência sistemática desses conhecimentos poderá fazer com que os estudantes produzam textos mais funcionais, considerando: as características da cada tipologia textual; o agrupamento de gêneros textuais conforme suas tipologias predominantes; a análise das estruturas linguísticas conforme o conteúdo, a construção composicional, o propósito comunicativo a relação estabelecida entre as tipologias e as estruturas gramaticais.

**Palavras-Chave:** Gênero textual. Tipologias textuais. Produção de textos.

## ABSTRACT

This study was developed with the initial objective to coordinate and grasp linguistic knowledge on the theories that deal with the question of genres, relating them with text production on teaching and aiming in the long run, as a Portuguese teacher, the application of the theories in high school classes. The motivation of this bibliographic study was centered on the idea that is necessary that Portuguese teachers should have access to and understand scientific information, particularly, in this study, the characteristics of a opinion text as developed in text production classes, in public as in private schools. The study was based on the works of Bakhtin (1997, 2012), Marcuschi (2002), Koch (2010), Köche (2010), Bronckart (2009), and Dolz and Schneuwly (1996). Based on these authors it led to the conclusion from a text design as speech and specially the distinction that exists between genre and the type of text, the application of these theories in classroom, that is, the systematic experience of such knowledge may causes students to produce more functional texts, considering the characteristics of each text typology; the grouping of genres as their predominant types; the analyses of linguistic structures as the content, the compositional construction, the communicative purpose, the relationship established between the typology and grammatical structures.

**Keywords:** Textual gender. Textual typologies. Texts production.



## **SIGLAS**

- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

## QUADROS

QUADRO 1- Gênero textual: artigo de opinião.....	22
QUADRO 2- Sinopse das distinções entre tipos e gêneros textuais.....	25
QUADRO 3- Gêneros que circulam na família.....	27
QUADRO 4- Gêneros mais adequados ao ensino e à percepção da argumentação.....	31
QUADRO 5- Tipos textuais segundo Werlich (1973).....	33
QUADRO 6 - Tipos psicológicos dos mundos discursivos.....	37
QUADRO 7 - Agrupamento de Gêneros.....	48

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I: GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS .....</b>	<b>13</b>
1.1 Gêneros textuais na teoria dialógica bakhtiniana .....	13
1.2 Tipologia textual .....	16
1.2.1 Tipos textuais: classificações .....	17
1.2.2 Distinções entre língua e linguagem .....	20
1.2.3 Gêneros textuais nas práticas sociais .....	26
1.2.4 A perspectiva de Schneuwly & Dolz .....	29
1.2.5 A perspectiva de Rojo .....	31
1.2.6 Tipologia de acordo com Werlich: base da produção de gêneros textuais .....	32
<b>CAPÍTULO II: GÊNEROS TEXTUAIS E MUNDOS DISCURSIVOS .....</b>	<b>35</b>
2.1 Tipologias e ensino de gêneros (mundo do narrar X o mundo do expor) ...	35
2.1.1 As operações constitutivas dos mundos discursivos .....	36
2.1.2 Os quatro mundos discursivos e os tipos psicológicos correspondentes .....	36
<b>CAPÍTULO III: O GÊNERO "ARTIGO DE OPINIÃO" .....</b>	<b>40</b>
3.1 Aspectos linguísticos das tipologias no gênero artigo de opinião .....	38
3.2 Estrutura do artigo de opinião .....	39
3.3 Tipos de argumentos .....	40
3.4 Gêneros textuais na escola .....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>43</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>45</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>48</b>

## INTRODUÇÃO

A dificuldade dos estudantes da Educação Básica para produzir textos que apresentem períodos coesos e coerentes, ou seja, cujas ideias tenham sentido e que, ao mesmo tempo, esteja adequado à norma da língua padrão tem sido uma desestimulante constatação de professores, não só de Língua Portuguesa, mas de professores das demais disciplinas, sobretudo, das ciências humanas, que requerem a produção de textos escritos de diferentes tipologias.

Nesse contexto, nos últimos anos da Educação Básica, a atenção para o ensino de produção textual volte-se, sobremaneira, para o gênero dissertação-argumentativa, por constituir-se a maior preocupação de alunos e professores com a produção da redação do ENEM e de outras formas de acesso do egresso do ensino básico à Universidade.

Nesse sentido, é compreensível a preocupação da escola com o ensino de textos dissertativos, e de outros tipos de texto, visto que, mesmo com textos escolarizados, o estudante, além de demonstrar o nível de sua competência comunicativa, expõe sua percepção do mundo e seu posicionamento como ser social. Evidentemente, ao final do ensino básico, o egresso deveria estar apto a produzir esses tipos de textos, sem as dificuldades que geralmente apresentam. No entanto, os resultados que as pesquisas revelam não tem sido satisfatórios.

De acordo com o Ministério da Educação, (MEC), das mais de 5 milhões de redações corrigidas na edição de 2013 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apenas 0,9% obtiveram 900 pontos ou mais e 481 tiraram nota 1.000, pontuação máxima na prova. Esses dados foram bem menores que os de 2012, quando 2.084 textos obtiveram 1.000 pontos e 1,1% dos 4,1 milhões de candidatos tiraram notas iguais ou superiores a 900.

Essa estatística ratifica o posicionamento dos professores com relação à dificuldade apresentada pelos estudantes em produzir um texto escrito. Esse quadro torna-se mais agravante, ao se perceber que essa dificuldade não se limita à produção de textos de tipologia argumentativa. Ela se estende a gêneros de tipologia narrativa, expositiva, descritiva e injuntiva; configurando-se a produção textual em um dos maiores entraves do ensino e da aprendizagem de Língua

Materna, o que torna imprescindível que a escola se volte para o ensino de diversos gêneros textuais que os estudantes irão utilizar em vários contextos da vida social.

Diante do exposto, questiona-se: de quais estratégias o professor de Língua Portuguesa poderá lançar mão, para facilitar o ensino e a aprendizagem da produção dos mais variados gêneros que circulam na sociedade?

Sendo assim, o objetivo inicial dessa pesquisa é articular e apreender conhecimentos linguísticos acerca das teorias que versam sobre a questão dos gêneros textuais, relacionando-os com o ensino de produção de texto e visando, a longo prazo, na condição de professora de Língua Portuguesa, a uma aplicação posterior dessas teorias, em salas de aula do Ensino Médio.

Para conduzir esta pesquisa de natureza bibliográfica, foi feito uso de uma base teórica fundamentada na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), sob a influência de Bakhtin (1992, 1997), e pelo aporte teórico de Marcuschi (2000, 2002, 2008), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros.

Parte-se da ideia de que é necessário que o professor de Língua Portuguesa debruce-se sobre a constituição do gênero ensinado, mas é indispensável dar uma atenção especial às sequências linguísticas, pois é a partir delas que se configuram as bases tipológicas: narração, argumentação, explicação, e injunção. Essas sequências constituem a microestrutura textual, responsável pela coesão e pela coerência dos tópicos frasais e, conseqüentemente, da macroestrutura textual.

Desse modo, já que o papel da escola é possibilitar que o estudante desenvolva uma competência textual escrita, a fim de lhe dar a oportunidade de ascensão social e lhe preparar para atuar, por meio de gêneros, em diferentes contextos de produção, cabe a essa escola munir o estudante dos mecanismos linguísticos de apropriação da variedade culta da língua, pois, embora a supremacia da língua, como instrumento de interação social seja inquestionável, o conhecimento de sua estrutura é imprescindível. Isto porque, na sociedade, para que o indivíduo possa ter sua voz ouvida, é preciso, primeiramente, que seu discurso seja provido de mecanismos linguísticos que promovam a coesão e a coerência discursivas necessárias, para o entendimento do leitor. Só assim, os textos que esse aluno produz poderão ser compreendidos.

Percebe-se, então, que o ensino de produção textual escrita baseado nas sequências linguísticas que vão formar a base tipológica, é um inquestionável

mecanismo para se criar estratégias de ensino, tanto de diferentes gêneros de texto como de estruturas gramaticais contextualizadas.

A partir do reconhecimento das bases tipológicas e de seus mecanismos linguísticos, torna-se menos custoso ao estudante produzir gêneros, observando sua constituição: o conteúdo temático, a construção composicional, o estilo e o propósito comunicativo. Vê-se, assim, que o propósito deste trabalho está voltado para o professor, uma vez que este deve se propor a apresentar estratégias de ensino de produção textual por meio de práticas pedagógicas que efetivem o papel do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, neste estudo, em três capítulos, contemplamos a distinção entre gêneros e tipologias textuais, a relação dos gêneros com o mundo discursivo e as características de um “artigo de opinião”.

Empiricamente, muitos estudos constataam que a produção de texto na escola está aquém dos resultados que se poderia obter com o ensino mais contextualizado e dinâmico da língua materna. Isso leva a construir, provisoriamente, a hipótese de que a forma como é trabalhada a produção textual não atende ao propósito de desenvolver, satisfatoriamente, as habilidades linguístico-discursivas do estudante no contexto atual.

As considerações finais deste estudo vão ao encontro da ideia de que o conhecimento dessas tipologias textuais facilita o ensino e a aprendizagem de produção textual escrita, já que os gêneros textuais, apesar de serem em número ilimitado, possuem uma das tipologias predominantes.

Nesse sentido, o que o professor de Língua Portuguesa não pode esquecer é que o conhecimento das estruturas gramaticais comuns a professores e estudantes é o instrumento da mediação do ensino e da aprendizagem concernentes, respectivamente, aos dois protagonistas desse processo.

## CAPÍTULO I: GÊNEROS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído no decorrer da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. A natureza dos gêneros é variada, e estes recebem diversas denominações. Assim, a escolha do gênero depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação.

As tipologias textuais são ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais, e seu domínio é muito importante no trabalho com a leitura e a produção de textos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) destacam que a exploração do texto precisa levar em conta a função social dos gêneros, e recomendam que as tipologias sejam estudadas no interior de cada gênero.

Face a todas essas questões, faz-se necessário revisitar as ideias de vários autores quando estes explicitam gêneros textuais e tipologias.

### 1.1 Gêneros textuais na teoria dialógica bakhtiniana

A partir dos anos 70, a descoberta da obra de Bakhtin pelo ocidente proporcionou um impacto nas ciências humanas e, principalmente, nos estudos direcionados à linguagem. Todorov (1991, p. 42), afirma que “pode-se dizer sem exagero que Bakhtin é o fundador moderno da pragmática”.

De acordo com Silveira (2005, p. 58-59), “[...] um dos grandes contributos da obra de Bakhtin é, sem dúvida, a sua ênfase no *dialogismo* como princípio básico, fundador e constitutivo da linguagem humana.” Portanto, nas primeiras décadas do século XX, Bakhtin, mais independente, e por isso mesmo um pouco à margem da época, já anunciava o princípio dialógico como elemento fundador da sua teoria. De acordo com Silveira (2005), o teórico russo já apresentava, à época da fundação da

linguística como ciência, e de maneira consideravelmente consistente, uma pragmática dialógica.

Silveira (2005) enfatiza, ainda, que, na concepção dialógica defendida pelo eminente estudioso russo, e que está na base da sua teoria dos gêneros, “ a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*”, ou, dito de outra forma, “toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Segundo Bakhtin (2012, p. 279), os gêneros textuais apresentam-se como gêneros do discurso e são tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos pelas mais diversas esferas da atividade humana.

O autor afirma que os gêneros do discurso são relativamente estáveis, porque sofrem modificações de acordo com a situação comunicativa na qual são empregados. Eles organizam a comunicação, tornando-a condizente com as circunstâncias, a posição social e com o relacionamento com os interlocutores.

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis no intertexto. São caracterizados por três elementos:

- **conteúdo temático:** o que é e o que 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 sequências que compõem o texto etc. (BAKHTIN, 1992).

De acordo com Marcuschi, os gêneros surgem emparelhados às necessidades e às atividades socioculturais e são determinados, também, pelas relações com as inovações tecnológicas. A intensidade do uso das novas tecnologias e sua interferência nas atividades comunicativas diárias motivam a explosão de novos gêneros e de novas formas de comunicação, quer na oralidade, quer na escrita (2002, p. 19-34).

Para esse linguista, os gêneros aparecem de acordo com as necessidades socioculturais e com o uso das novas tecnologias e sua interferência no dia a dia



das pessoas, estimulando, portanto, o aparecimento de novos gêneros tanto na oralidade quanto na escrita.

Os gêneros textuais exercem, portanto, um papel fundamental no processo de interação entre os indivíduos. De acordo com Bakhtin, “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (1992, p.302).

Sem dúvida, os gêneros desempenham um papel fundamental na vida dos indivíduos. Por isso, existem tantos gêneros orais ou escritos quantas são as situações sociais em que o indivíduo está inserido.

Conforme Bronckart (1999), os gêneros textuais constituem ações de linguagem que requerem do produtor uma série de decisões. A primeira escolha que pode ser feita a partir do rol de gêneros existentes, ou seja, ele optará por aquele que lhe parecer mais adequado ao contexto e à intenção comunicativa; a segunda decisão é a aplicação, na qual o produtor poderá acrescentar algo ao gênero escolhido ou recriá-lo.

Daí a importância de o produtor valer-se dos gêneros que circulam socialmente e modificá-los conforme a sua necessidade, de acordo com a situação de comunicação na qual serão utilizados, ou criar novos gêneros a partir dos gêneros já existentes.

É importante ressaltar a inter-relação entre a concepção bakhtiniana e as reflexões vygotskianas sobre a origem social do funcionamento mental e de seu conhecimento e sobre o papel fundamental da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual (GARCEZ, 1998).

Isto porque existe uma adequação entre os estudos sobre gêneros textuais numa vertente sociointeracionista e a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como um processo contínuo de construção de práticas sociais relacionadas à produção de textos orais e escritos.

Para Bakhtin (1997), as práticas sociais estão na base do processo de comunicação, porque têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem, havendo, por conseguinte, uma grande influência dessas experiências na construção da linguagem.

A concepção bakhtiniana da linguagem como interação introduz um aspecto novo, fundamental, na compreensão do que se passa quando utilizamos a

linguagem: dialogismo. Todo enunciado é uma resposta a um já dito, seja numa situação imediata, seja num contexto mais amplo. Não se trata aqui do diálogo entre falantes numa situação de conversação, mas da relação do enunciado com o que já foi dito sobre o mesmo assunto, e com o que lhe suceder na “corrente ininterrupta da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997).

Sendo assim, percebe-se que, tanto Bakhtin quanto Vygotsky veem na linguagem o percurso do social para o individual, mas acentuam a permanência e a intensidade do caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada e afirmam que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados do outro.

Logo, o que Bakhtin chama de monologização da consciência e o que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico de precedência do social sobre o individual. Na realidade, a aproximação entre os dois teóricos diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais e textuais percorrem ao serem apropriadas pelo indivíduo, no seu processo de desenvolvimento e inserção social (GARCEZ, 1998).

Portanto, a diferenciação estabelecida por esses dois estudiosos é de suma importância para a compreensão da visão que ambos têm acerca da linguagem como uma construção social. Exatamente porque Bakhtin e Vygotsky concebem a aprendizagem como um fator de transformação do indivíduo.

Convém, ainda, destacar que, ao desenvolvermos novas estratégias de ensino de gêneros textuais é indispensável o estudo das tipologias nas atividades direcionadas à prática textual.

## **1.2 Tipologia textual**

A escolha do gênero textual depende tão somente da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que o mesmo está inserido: quem ele é, para quem ele escreve, com que propósito e em que contexto histórico ocorre a comunicação, sendo assim, cabe ao produtor selecionar as sequências adequadas para cada situação.

De acordo com Koch (2011, p. 56), com base nas postulações de Adam (especialmente, 1993), Schneuwly, Dolz e Bronckart, o que ocorre é uma questão de escolha. Esses autores defendem que “todo texto é formado de sequências, esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais. ” Portanto, considerando a situação comunicativa instaurada, cabe ao produtor do texto “escolher, dentre as sequências disponíveis – descritiva, narrativa, injuntiva, explicativa, argumentativa, dialogal – a que lhe parecer mais adequada, tendo em vista os parâmetros da situação”

### **1.2.1 Tipos textuais: classificações**

Os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas *tipos textuais*. Para Koch (2010, p. 119), devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo.

De acordo com a perspectiva da linguística textual, Koch e Fávero (1987, p.3) reconhecem que uma tipologia de texto deve estar articulada a uma do discurso, mas ressaltam que sua escolha vai depender dos objetivos da análise que se quer proceder.

Partindo desse pressuposto, Adam (1991) ressalta que as narrativas e as descrições diferem uma da outra e também de outras narrativas e de outras descrições. As sequências reconhecidas como descritivas, por exemplo, compartilham certo número de características do conjunto - uma sensação familiar que incita o leitor a reconhecê-las como sequências descritivas mais ou menos típicas, mais ou menos canônicas.

O autor propõe, ainda, situar a tipologia de sequências em um conjunto mais amplo e complexo dos planos de organização da textualidade. Concebendo o texto como uma estrutura sequencial heterogênea, o autor ainda salienta a possibilidade de observar a diversidade e a heterogeneidade do texto, bem como definir linguisticamente alguns aspectos dessa complexidade.

De acordo com Marcuschi (2002, p.23), as tipologias textuais designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística predominante

em sua composição - aspectos lexicais, sintáticos, tempos e modos verbais e relações lógicas. O autor afirma que “os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos”. Para ele, teoricamente, os tipos são designados como - *narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos*. Por exemplo, no artigo de opinião predomina a dissertação, mas esse gênero pode mesclar outras sequências, como a descrição e a narração.

Marcuschi destaca que os gêneros textuais são constituídos por dois ou mais tipos, em geral. A presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada *heterogeneidade tipológica*.

Para Koch (2010, p. 122), o estudo de gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e produção textual. Portanto, a autora reforça o posicionamento de que somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.

Considerando a classificação, as tipologias textuais podem apresentar as seguintes características:

- Tipologia textual narrativa

Para Köche (2010, p. 19), a narração se caracteriza por relatar situações, fatos e acontecimentos, reais ou imaginários. Toda história mobiliza personagens, situados em um determinado tempo e lugar. Segundo Bronckart (2009, p.119-120), a sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história uma ação completa, com início, meio e fim.

- Tipologia textual descritiva

Essa tipologia descritiva, de acordo com Vilela e Koch (2001, p. 549), consiste na exposição das propriedades, qualidades e características de objetos, ambientes, ações ou estados. Essa estruturação tipológica possibilita ao leitor a visualização do objeto apresentado, que passa a ser concebido mentalmente, a partir de um processo linear de observação.

A tipologia textual descritiva é constituída de forma concreta e estática, sem progressão temporal. Segundo Marquesi (2004, p.70), a primeira condição para saber descrever é saber olhar.

- Tipologia textual dissertativa

A tipologia dissertativa tem o propósito de construir uma opinião de modo progressivo, conforme Delfore (1992, apud KÖCHE, BOFF E MARINELLO 2010, p. 22). Para isso, o enunciador vale-se de uma argumentação coerente e consistente: expõe os fatos, reflete a respeito de uma questão, tece explicações, apresenta justificativas, avalia, conceitua e exemplifica.

Na visão dessa autora, a dissertação se baseia em uma tese sobre um assunto específico, que possibilita a inclusão de novos dados, direcionados para uma conclusão ou nova tese. Apresenta as razões que devem ser consideradas para aceitar ou não determinada tese (Cf.2010, p.22).

- Tipologia textual injuntiva

A injunção, segundo Travaglia (1991, p. 50-51) tem por finalidade incitar à realização de uma situação, requerendo-a ou desejando-a, ensinando ou não como realizá-la. Constitui-se, sobretudo no discurso do fazer (ações) e do acontecer (fatos, fenômenos).

Para esse autor, na injunção, a informação se refere a algo a ser feito ou a como deve ser feito. Cabe ao interlocutor fazer aquilo que se solicita ou se determina que seja realizado, em um momento posterior ao da enunciação.

- Tipologia textual explicativa

Köche (2010, p. 25) afirma que a explicação utiliza e sistematiza informações já existentes e possibilita ao leitor compreender melhor tais informações, a partir de uma investigação.

De acordo com Vilela e Koch (2001, p. 548), a organização do texto explicativo nasce da pergunta que se põe a um determinado problema: qual é o problema? Como e por que surgiu o problema? Questiona-se sobre o que é o obscuro; depois vem a explicação e, em seguida, a compreensão.

### 1.2.2 Distinções entre língua e linguagem

A concepção de Bakhtin de língua/linguagem tem levado muitos pesquisadores a se dedicarem aos estudos dos gêneros textuais. Dentre eles, estão os componentes do grupo de Genebra, em que se destacam Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1996). Esse grupo, que se apoia na teoria sociointeracionista da aprendizagem vygotskiana, de caráter psicológico - e na teoria dos gêneros do discurso de inspiração bakhtiniana, de caráter linguístico - filosófico -, numa fusão conceptual, segue a linha teórico-metodológica que Bronckart (1999) classifica como interacionismo sociodiscursivo.

Segundo Bakhtin (1997, p.123)

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, para Bakhtin (1997), a língua é construída no dia a dia, dentro do contexto social, no diálogo entre os membros pertencentes a uma mesma esfera social. É essa interação que permite a uma geração passar à outra a cultura com todo o seu conhecimento empírico ou não, bem como sua história e sua ideologia.

Nesse sentido, do ponto de vista bakhtiniano, a língua viva é constituída não por palavras, mas por valores sociais que foram adquiridos ao longo da história de cada sociedade e que são transmitidos pela cultura por meio de enunciados orais e escritos. São os enunciados que, articulados uns aos outros, dentro de um contexto e em determinada circunstância, promovem a interação verbal.

Para deixar alguns conceitos claros, apresentamos, com base em Marcuschi (2008, p. 154- 155), as seguintes definições de Tipo Textual, Gênero Textual, e Domínio Discursivo:

a. **Tipo textual** - designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos

textuais. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar.

b. **Gênero textual** - refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

c. **Domínio discursivo** - constitui muito mais uma “*esfera da atividade humana*” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relação de poder.

Como se pode constatar, essas caracterizações vão ao encontro daquilo que Bakhtin ressalta: todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (1997, p. 279). Para esse autor, não se pode abordar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.

Marcuschi (2008, p. 156) deixa claro, através de um exemplo, a questão relativa à inserção de sequências tipológicas (os modos textuais) subjacentes à organização interna do gênero. Esse linguista ressalta que isso serve para comprovar que os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim que são completamente integrados.

Para uma maior compreensão dessa questão, o autor ainda frisa outro aspecto pela sua importância: não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária.

Entretanto, toda vez que desejamos fazer uma produção linguística em uma situação real, sempre recorremos a algum gênero textual. Sobretudo, como parte integrante da sociedade e não apenas como elementos que se sobrepõem a ela.

Bräkling (2000, p. 226-227) define o artigo de opinião como um gênero discursivo no qual se busca convencer o outro sobre determinada ideia, influenciando-o e transformando seus valores por meio da argumentação a favor de uma posição, e de refutação de possíveis opiniões divergentes.

Essa autora deixa claro que o artigo de opinião é um processo em que se deve prever uma constante sustentação de afirmações, para convencer o outro sobre uma determinada opinião, realizado por meio de apresentação de dados consistentes.

O gênero textual “artigo de opinião” pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. A seguir, vejamos um exemplo de um artigo de opinião:

#### **Quadro 1- Gênero textual: artigo de opinião**

##### ***A VOVÓ NA JANELA***

*Cada sociedade tem a educação que quer: a nossa é péssima, antes de tudo porque aceitamos passivamente que assim seja, além de não fazermos a nossa parte em casa como pais.*

Em uma pesquisa internacional sobre aprendizado de leitura, os resultados da Coreia pareciam errados, pois eram excessivamente elevados.

Despachou-se um emissário para visitar o país e checar a aplicação. Era isso mesmo. Mas, visitando uma escola, ele viu várias mulheres do lado de fora das janelas, espiando para dentro das salas de aula. Eram as avós dos alunos, vigiando os netos, para ver se estavam prestando atenção nas aulas.

A obsessão nacional que leva as avós às janelas é a principal razão para os bons resultados da educação em países com etnias chinesas importantes. A qualidade do ensino é um fator de êxito, mas, antes de tudo, é uma consequência da importância fatal atribuída à educação pelos orientais.

Foi feito um resultado sobre níveis de estresse de alunos, comparando americanos com japoneses. Verificou-se que os americanos com notas muito altas eram mais tensos,



pois não são bem vistos pelos colegas de escolas públicas. Já os estressados no Japão eram os estudantes com notas baixas, pela condenação dos pais e da sociedade.

Pesquisadores americanos foram observar o funcionamento das casas de imigrantes orientais. Verificou-se que os pais, ao voltar para casa, passam a comandar as operações escolares. A mesa da sala transforma-se em uma área de estudo, onde todos se sentam, sob seu controle estrito. Os que sabem inglês tentam ajudar os filhos. Os outros – e os analfabetos – apenas vigiam. Os pais não se permitem o luxo de outras atividades e abrem mão da televisão. No Japão, é comum as mães estudarem as matérias dos filhos, para que possam ajudá-los em suas tarefas de casa.

Fala-se do milagre educacional coreano. Mas fala-se pouco do esforço das famílias. Lá, como no Japão, os cursinhos preparatórios começam quase tão cedo quanto a escola. Os alunos mal saem da aula e têm de mergulhar no cursinho. O que gastam as famílias pagando professores particulares e cursinhos é o mesmo que gasta o governo para operar todo o sistema escolar público.

Os exemplos acima lançam algumas luzes sobre o sucesso dos países do Leste Asiático em matéria de educação. Mostram que tudo começa com o desvelo das famílias e com sua crença inabalável de que a educação é o segredo do sucesso. Países como Coreia, Cingapura e Taiwan não gastam muito mais do que nós em educação. A diferença é o empenho da família, que turbinava o esforço dos filhos e força o governo a fazer sua parte.

Curioso notar que os nipo-brasileiros são 0,5% da população de São Paulo. Mas ocupam 15% das vagas da USP. Não obstante, seus antepassados vieram para o Brasil com níveis baixíssimos de educação.

Muitos pais brasileiros de classe média achincalham a nossa educação. Mas seu esforço e sacrifício pessoal tendem a ser ínfimos. Quando deixam de assistir à televisão para assegurar-se de que seus pimpolhos estão estudando? Quantos conversam frequentemente com os filhos? As pesquisas mostram que tais gestos têm um impacto enorme sobre o desempenho dos filhos. Se a família é a primeira linha de educação e apoio à escola, que lições estão os mais educados dando às famílias mais pobres?

O Ministério da Saúde da União Soviética reclamava contra o Ministério da Educação, pois julgava que o excesso de horas de estudo depois da escola e nos fins de semana estava comprometendo a saúde da juventude. Exatamente a mesma queixa foi feita na Suíça.

No Brasil, uma pesquisa recente, em escolas particulares de bom nível, mostrou que os alunos do último ano do Ensino Médio indicaram dedicar uma hora por dia aos estudos – além das aulas. Outra pesquisa indicou que os jovens assistem diariamente a quatro horas de televisão. Esses são os alunos que dizem estar se preparando para vestibulares impossíveis.

Cada sociedade tem a educação que quer. A nossa é péssima, antes de tudo porque aceitamos passivamente que assim seja, além de não fazermos a nossa parte em casa. Não podemos culpar as famílias pobres, mas e a indiferença da classe média? Está em boa hora para um exame de consciência. Estado, escola e professores têm sua dose de culpa. Mas não são os únicos merecendo puxões de orelha.

**(CASTRO, Cláudio de Moura. A vovó na janela. In: KÖCHE, V.S; BOFF, O.M.B; MARINELLO, A.F. Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010).**

O texto de Castro deixa claro que a tipologia textual de base é a dissertativa, pois o produtor constrói uma opinião acerca da educação escolar.

Nesse texto, de acordo com a análise feita por Koche (2010, p. 38-39). O autor utiliza uma linguagem comum, ou seja, um vocabulário simples, com sintaxe acessível ao leitor. O texto está redigido em terceira pessoa do singular e o tempo verbal predominante é o presente do indicativo (*é, transforma-se, sabem, vigiam, fala-se, ocupam, tem, são*). Há a presença de operadores argumentativos para manter a coerência temática e a coesão textual (*mas, para, já, pois, para que, porque, além de*) e se estrutura da seguinte forma: *situação-problema, discussão e solução-avaliação*.

A *situação-problema* apresentada por Castro consiste na seguinte questão: por que os países do Leste Asiático mostram bons resultados na educação, enquanto no Brasil o desempenho é ruim? Nos parágrafos 1-2, o autor expõe parte desta questão, e insere o problema da baixa qualidade do ensino brasileiro no decorrer do texto.

Na *discussão* (parágrafos 3-11), o autor coloca argumentos de provas concretas para defender sua posição com relação ao assunto: o esforço das famílias é determinante para uma educação qualificada. Para validar sua opinião, faz uso de descrições, exemplos e comparações que mostram o resultado da educação em países cujas famílias investem ou não na formação de seus filhos. Cita países como China, Japão, Coreia, Cingapura e Taiwan, em que o envolvimento da família com a aprendizagem dos filhos resulta em um bom desempenho escolar, e compara seu nível educacional com a baixa qualidade da educação brasileira.

Na *solução-avaliação* (parágrafo 12), Castro reafirma a posição assumida e ressalta que cada sociedade tem a educação que quer. Para o autor, a educação brasileira é péssima porque a sociedade aceita passivamente essa situação e não faz a sua parte. Encerra o texto chamando a atenção dos leitores para a responsabilidade das famílias frente à educação dos filhos.

Após a análise do texto *A vovó na janela*, podemos afirmar que este texto se configura como um artigo de opinião na medida em que discute um assunto polêmico e de interesse do leitor em geral.

Marcuschi (2008) considera a tipologia como um aspecto fundamental dos estudos linguísticos, por possibilitar a análise de enunciados e textos sob os aspectos funcional e sintático. Acrescenta que, embora os gêneros não se realizem

homogeneamente, os tipos conservam a homogeneidade e servem para explicar a realidade.

Esse estudioso, portanto, ressalta que os tipos são construtos teóricos, idealizados como modelo, enquanto os gêneros são entidades concretas empiricamente realizadas, definidas pelas comunidades linguísticas num contexto sócio-histórico, proveniente de práticas e normas sociais comuns. Essa distinção pode ser visualizada no quadro sinóptico a seguir, elaborado por Marcuschi (2002).

#### **Quadro 2 - Sinopse das distinções entre tipos e gêneros textuais**

<b>TIPOS TEXTUAIS</b>	<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telegrama, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2002, p. 24)

De acordo com a distinção estabelecida por Marcuschi (2002), as explicitações das bases textuais dão origem aos tipos textuais e ao delineamento das características de cada tipo textual.

Schneuwly (2004, p. 36-37), propõe algumas hipóteses sobre tipos de textos tal como foi definido em Bronckart *et al.* (1985) e em Adam (1992). Esses autores defendem as seguintes ideias:

- a) psicologicamente, um tipo de texto é o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção;
- b) essas operações podem, em especial, dizer respeito às seguintes dimensões;

- definição da relação à situação material de produção, tendo como possibilidades uma relação de implicação ou uma relação de autonomia;
  - definição de uma relação enunciativa com o dito, tratado como disjunto, pertencente a um outro mundo, linguisticamente criado, ou tratado como conjunto, pertencente a esse mundo;
  - provavelmente, a isso se somam decisões sobre os modos de geração de conteúdos, conforme registra Dolz(1987), e também a referência feita aos tipos de sequencialidade explicitados por Adam (1992);
- c) levando-se em conta o que já foi apresentado, consideramos, também, a ideia de que essas operações não se tornam disponíveis de uma só vez, mas se constroem no curso do desenvolvimento de uma produção textual.

Para Schneuwly (2004, p. 37-38), os tipos de textos - ou, psicologicamente falando, as escolhas discursivas que se operam em níveis diversos do funcionamento psicológico de produção - seriam, portanto, construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo mais geral, da passagem dos gêneros primários aos gêneros secundários.

De certa forma, estabeleceriam construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer probabilidades de escolhas, garantindo, assim, um domínio mais consciente dos diferentes gêneros.

### **1.2.3 Gêneros textuais nas práticas sociais**

Marcuschi (2008, p. 154) afirma que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, ou seja, por um processo de apropriação.

Como afirma Bronckart (2009, p. 103), a apropriação é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas, o que permite entender que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

No dizer desse autor, a assimilação dos gêneros é de suma importância para a socialização e inserção do sujeito em suas atividades sociocomunicativas. Isto, conforme Bronckart (2009), faz com que o produtor de texto possa compreender e dominar de forma transparente e eficaz certos contextos nos quais o produtor estará inserido, podendo, assim, interagir, gerando uma conexão entre esse sujeito e o mundo que o cerca.

Para Köche (2010, p.11), a natureza dos gêneros é variada, e estes recebem diversas designações, como carta pessoal, receita culinária, bula de remédio, romance, conto, reportagem, notícia, editorial, resumo, resenha, esquema, redação de vestibular, edital de concurso, inquérito policial, piada, horóscopo, cardápio de restaurante, sermão, conferência, aula expositiva, conversação, reunião de condomínio, entre outros.

Nesse sentido, com base nos teóricos já referidos neste estudo, pode-se afirmar que os gêneros são ilimitados, visto que são infinitas as situações comunicativas que requerem sua utilização. Ou seja, para que haja a interação social por meio de gêneros textuais, é preciso que ocorra a utilização correta de cada gênero em cada situação específica.

Conforme Karwoski (2011, p.28-29), no quadro apresentado a seguir, circulam alguns gêneros da escrita no dia a dia de comunidades de baixo grau de letramento. O autor enfatiza que esse quadro dos gêneros foi levantado por Iveuta de Abreu Lopes (2004), fruto de investigação etnográfica dos gêneros encontrados no contexto familiar. Gêneros esses comprovadamente utilizados mesmo por quem não domina a escrita.

### **Quadro 3 – Gêneros que circulam na família**

<b>GÊNEROS QUE CIRCULAM NA FAMÍLIA</b>
1. Listas de compras
2. Listas de materiais

3. Listas de dívidas a pagar
4. Relação de compras do mês
5. Endereços
6. Cartas pessoais
7. Avisos
8. Letreiros
9. Nomes de ruas
10. Receita médica
11. Rótulos
12. Convites
13. Convocações de reuniões
14. Anúncios
15. Publicidades
16. Cartazes
17. Calendários de parede
18. Certidões (de nascimento, casamento etc.)
19. Contas de água, luz, telefone)
20. Cartão de controle de saúde
21. Carteira de identidade (documentos em geral)
22. Título de eleitor
23. Cadastro
24. Escritura de casa
25. Receitas culinárias
26. Orações
27. Folhetos
28. Volantes
29. Bula de remédio
30. Bíblia

Fonte: Karwoski (2011, p. 28-29)

Observa-se, portanto, que 24 dos 30 gêneros que circulam no âmbito familiar são apenas recebidos e não produzidos pelos atores sociais em questão. Esses atores escrevem somente cinco dos 30 gêneros apontados e, com exceção das cartas todos eles são simples relações de itens como listagens ou enunciados sem maior extensão do que algumas frases, tal como nos avisos.

Karwoski (2011, p. 29) afirma que:

[...] mesmo aqueles gêneros que não são produzidos, são em sua maioria muito breves e em grande parte ritualizados, rígidos, pouco criativos e repetitivos em seus formatos, como as contas de luz, telefone e documentos em geral. Poucos são de formato mais extenso e, assim mesmo, bastante ritualizados e sem variações notáveis. São o que se pode de gêneros minimalistas a que as rotinas de uso recorrem. Na realidade, o que se percebe é que a população em geral, e em particular as comunidades de baixo nível de letramento, mais

consomem do que produzem gêneros e, mesmo assim, gêneros minimalistas.

Essa imagem de que os gêneros são dinâmicos e maleáveis é bastante interessante, mas os gêneros minimalistas que circulam no dia a dia das pessoas são relativamente rígidos, rotineiros, recorrentes e formulaicos. Não têm uma autoria característica nem variação de estilo. São de boa medida gêneros poderosos como os documentos que são altamente usados e nunca produzidos por quem os usa, conforme discute (KARWOSKI, 2011)

Karwoski (2011, p.25), salienta que o que vimos até aqui torna a circulação dos gêneros textuais na sociedade um dos aspectos mais fascinantes, pois mostra *como* a própria sociedade se organiza em todos os aspectos. E os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos.

Seguindo essas ideias, a sociedade se manifesta através dos gêneros textuais e isso se torna visível, a partir da forma que ela se organiza, visto que os gêneros são manifestações dessa organização social e se constituem através da linguagem, das atividades enunciativas e das intenções.

Por sua vez, isso significa que o produtor pode prevalecer-se dos gêneros textuais que circulam socialmente e modificá-los conforme a situação de comunicação em que serão utilizados, ou até mesmo instituir um novo gênero a partir de um já existente. Por exemplo, o gênero textual *e-mail* pode derivar do bilhete, da carta pessoal ou da carta comercial.

#### **1.2.4 A perspectiva de Schneuwly & Dolz**

Dolz & Schneuwly (2004) e colaboradores agrupam os gêneros textuais a partir das capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos nas seguintes ordens: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações ou instruir/ prescrever ações. Conforme Dolz & Schneuwly (2004, p. 75-77):

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

No desdobramento, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*. Os gêneros escolares são os pontos de referências centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito de redação/composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a "descrição – narração – dissertação", gêneros aos quais vêm se juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo.

Segundo Dolz & Schneuwly (1996), teoricamente os gêneros são facilmente identificáveis, sobretudo aqueles que fazem parte do cotidiano. A esses lhes fazemos referência de modo espontâneo, embora dispensem definição metódica e geral. Isso devido ao seu caráter multiforme, maleável e natural.

Certamente, ao recebemos uma carta, um bilhete, um recado, uma receita culinária; ou lermos um conto, uma reportagem ou uma notícia, dificilmente ficamos em dúvida sobre a espécie de gênero em questão. Seu reconhecimento é instantâneo. Mas, mesmo assim, descrevê-lo torna-se difícil, bem como lhe explicar a linguagem; falta-lhe regularidade. Daí não haver como regulamentar sua prática, apesar de serem recomendados como base do trabalho sobre comunicação, pois sem eles, a comunicação não existiria. (Dolz & Schneuwly (1996).

Para Dolz & Schneuwly (2004, p. 60-61), a proposta de agrupamento dos gêneros textuais orienta-se a partir de três critérios básicos:

- a) domínios sociais de comunicação;
- b) aspectos tipológicos;
- c) capacidades de linguagem dominantes.

Nesse sentido, o agrupamento dos gêneros segundo os critérios descritos anteriormente, pode nos encaminhar para a seguinte ideia: para que a sequência argumentativa seja desenvolvida com os alunos em sala de aula, deve-se trabalhar



com gêneros que privilegiem a discussão de problemas sociais controversos, conforme tabela abaixo:

**Quadro 4- Gêneros mais adequados ao ensino e à percepção da argumentação**

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de linguagem dominante</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos.</b>
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 121).

Schneuwly e Dolz (2004), portanto, desenvolvem a ideia de que o gênero deve ser uma forma de articulação entre as práticas sociais e os procedimentos escolares, particularmente no ensino da produção escrita e oral de textos.

### 1.2.5 A perspectiva de Rojo

Rojo (2001), com base em Bakhtin (1997), explica que o desenvolvimento sócio-histórico de situações de produções e circulação dos discursos e o surgimento de novas esferas de comunicação sócia como escola, universidade, imprensa, mídias eletrônicas, entre outras, dão surgimento aos gêneros primários – próprios de esferas de comunicação social cotidianas e privada, portanto, mais próximos da palavra falada – e aos gêneros secundários – voltados às esferas sociais públicas de circulação dos discursos, implicando, assim, em situações de produção mais complexas, muitas vezes, ligadas à escrita.

Isto explica a nossa opção pela abordagem sociointeracionista, que não ficará restrita à “nomenclatura e às regras gramaticais” como um fim, mas como um meio para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do educando, bem como pela ênfase na linguagem, nas tarefas e nos propósitos autênticos, ligados à realidade a qual está inserido.

De acordo com Rojo (2003, p.138):

Criados nas práxis linguística social para responder às necessidades humanas de interlocução, os gêneros discursivos são muito

numerosos e se modificam, surgem e desaparecem no curso da história cultural de uma comunidade linguística. Os tipos são mais variáveis que os gêneros, embora também se modifiquem de acordo com as necessidades culturais, e existem em número limitado. Os estudiosos costumam reconhecer os tipos narrativo, descritivo, injuntivo, argumentativo, expositivo, entre outros.

Segundo essa autora acentua, os gêneros discursivos são os mais variados possíveis, e se modificam de acordo com a necessidade da comunidade linguística, pois estão relacionados a uma esfera da comunicação. Parece, por conseguinte, não ser possível postular uma classificação estável e universal para os gêneros.

### **1.2.6 Tipologia de acordo com Werlich: base da produção de gêneros textuais**

Marcuschi (2000, p. 19), manifesta-se a favor das tipologias atenderem a algumas condições relevantes: linguísticas ou discursivas. Ele esclarece que para a base da tipologia de Werlich (1973), adotada em seus tratados sobre gênero e tipos textuais, duas ordens são consideradas como critério de elaboração: os dados contextuais de funcionamento do texto. Werlich toma como base do texto o tema formulado desde o início para desenvolver as bases textuais típicas.

Embora Marcuschi considere muito apropriada a tipologia de Werlich, reconhece faltar-lhe uma fundamentação teórica voltada para a teoria dos gêneros e uma metodologia que apresente menos dificuldade de se identificar as bases tipológicas de um texto, visto que os mesmos, geralmente, apresentam-se heterogêneos.

Os tipos textuais básicos, citados por Werlich (1973) podem ser realizados em um mesmo gênero. Contudo, a identificação dos tipos textuais que se realizam em um determinado gênero textual é identificável por meio dos traços linguísticos característicos de cada tipo.

Marcuschi (2002) enfatiza que entre as características básicas dos tipos textuais, está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por esse motivo, o autor ressalta que um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto.

Vejamos a sugestão de Werlich (1973) que propõe uma matriz de critérios, partindo de estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto. Werlich toma a base temática do texto representada ou pelo título ou pelo início do texto como adequada à formulação da tipologia.

Tipos textuais segundo Werlich (1973, *apud* MARCUSCHI, 2002, p. 29-30)

**Quadro 5 – Tipos textuais segundo Werlich (1973)**

TIPOS TEXTUAIS SEGUNDO WERLICH (1973)		
BASES TEMÁTICAS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGÜÍSTICOS
1. Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros.”	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite.”	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex.” (b) “O cérebro tem 10 milhões de neurônios.”	Em (a), temos uma base textual denominada exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b), temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: “contém”, “consiste”, “compreende”) e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas artes não é permanente.”	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.

(Cont.)

5. Injuntiva	“Pare!” “Seja razoável.”	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se”.
--------------	-----------------------------	---

Fonte: Marcuschi (2002, p. 29-30).

Convém salientar que Marcuschi (2002, p. 30) afirma também que os gêneros são preenchidos por sequências de base heterogêneas inter-relacionadas. Esse seu posicionamento une-se ao de Adam (1999) que concebe o texto como uma unidade bastante heterogênea. Daí considerá-lo uma “entidade comunicativa construída com unidades composicionais pelas sequências tipológicas”.

De acordo com Marcuschi (2011, *apud* Dionísio 2010, p. 30), um elemento na organização de textos narrativos é a sequência temporal. Já no caso de textos descritivos, predominam as sequências de localização. Os textos expositivos apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas. Os textos argumentativos se dão pelo predomínio de sequências contrastivas explicativas. Por fim, os textos injuntivos apresentam o predomínio de sequências imperativas.

## CAPÍTULO II: GÊNEROS TEXTUAIS E MUNDOS DISCURSIVOS

Em um estudo também consagrado aos tempos (1973), Weinrich estabeleceu uma distinção análoga entre os tempos do comentário e os tempos da narração, associando a essa distinção uma oposição de mundos:

[...] nem os tempos do comentário nem os tempos da narração são especificamente relacionados ao tema [...]. Os conteúdos que eles têm para veicular são de uma infinita diversidade. Proponho chamar de 'mundo' esse objeto semântico x que pode tomar as formas mais variadas segundo as comunicações (Essa fórmula não deve ser tomada em um sentido ontológico; ela é apenas um meio de resumir tudo o que pode ser objeto de comunicação). Assim, os tempos de comentário serão os do 'mundo comentado'; e os tempos da narração, os do 'mundo narrado' (Weinrich, 1973, p. 23).

São esses mundos discursivos que serão descritos no item a seguir.

### 2.1 Tipologias e ensino de gêneros (mundo do narrar X o mundo do expor)

Para Bronckart (2009), o plano referente à enunciação histórica consiste em fazer uma descrição de ocorrências passadas sem que haja interferência do locutor. E quanto ao plano do discurso esse se diferencia por uma mobilização do locutor e, sobretudo, por sua finalidade de influenciar o destinatário.

Conforme esse autor, Benveniste (1959 /1966), sustentou que os tempos do verbo em francês distribuíam-se em dois sistemas distintos e complementares, que traduziriam dois planos de enunciações diferentes: o plano da história e o do discurso. (BRONCKART, 2009)

Bronckart ressalta, ainda, que mais explicitamente que Benveniste, Weinrich assinalava, além disso, que os tempos do verbo não eram as únicas unidades capazes de diferenciar os mundos: “Comentário e relato, como categorias textuais, não estão exclusivamente fundados na distribuição dos tempos. Signos macrossintáticos ‘não obstinados’ têm seu papel a desempenhar [...] Seu efeito, reforçando o dos tempos, acentua o caráter de comentário ou de narração de um texto” (op. cit., p. 23).

Benveniste e Weinrich (1973) identificam um mundo narrativo: o primeiro coloca-o claramente em oposição a um mundo de interação dialogada, enquanto o segundo o opõe a um mundo do comentário teórico.

### **2.1.1 As operações constitutivas dos mundos discursivos**

Conforme Bronckart (2009, p. 151), os mundos discursivos se constroem com base em dois subconjuntos de operações:

As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.)

Entende-se que essas duas ordens de operações referem-se, portanto, respectivamente, à construção das coordenadas gerais do mundo discursivo e à especificação das relações existentes entre a situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo discursivo e os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário.

Percebeu-se que na ordem do NARRAR, o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”. E na ordem do EXPOR, a situação parece se apresentar de modo diferente, visto que o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, são interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

### **2.1.2 Os quatro mundos discursivos e os tipos psicológicos correspondentes**

Para Bronckart (2009, p. 155):

Combinaram-se os dois tipos de distinções que acabam de ser abordados: oposição entre a ordem do NARRAR e a ordem do

EXPOR, de um lado; oposição entre implicação e autonomia, de outro. O cruzamento dessas duas distinções permite definir quatro mundos discursivos.

- a) Mundo de EXPOR implicado;
- b) Mundo do EXPOR autônomo;
- c) Mundo do NARRAR implicado;
- d) Mundo do NARRAR autônomo.

Portanto, esses mundos como as operações em que se baseiam não são, entretanto, identificáveis, dependem de formas linguísticas.

Os tipos psicológicos correspondem aos mundos discursivos podem ser apresentados em quadro com dupla entrada:

#### **Quadro 6- Tipos psicológicos dos mundos discursivos**

##### **Coordenadas gerais dos mundos**

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2003, p. 157)

### **CAPÍTULO III: O GÊNERO “ARTIGO DE OPINIÃO”**

De acordo com Köche (2010), o artigo de opinião consiste em um gênero textual que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Esse gênero é publicado em jornais, revistas e na internet, e expõe a opinião de um articulista, que pode ser uma autoridade no assunto abordado ou uma pessoa reconhecida na sociedade. Geralmente, discute um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, relevante para os leitores.

Conforme Rodrigues (2007, p. 174), nesse gênero interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor.

#### **3.1 Aspectos linguísticos das tipologias no gênero artigo de opinião**

De acordo com Perelman (1988, p. 23), a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento. O processo interativo se sustenta pela construção de um ponto de vista. Já para Rodrigues (2007, p. 171), no artigo de opinião, os participantes da interação reconhecem e assumem o trabalho avaliativo do autor.

Para Köche (2010 p. 33-34):

As características do contexto de produção (local de circulação e interlocutor) determinam a configuração do artigo. Normalmente, situa-se na seção destinada à emissão de opiniões, e sua publicação tem certa periodicidade, isto é, pode ser semanal, quinzenal ou mensal. O espaço físico que esse gênero ocupa é limitado, normalmente de meia a uma página, dependendo do veículo de publicação.

É importante ressaltar as particularidades que originam a forma do artigo. Köche deixa claro que além de uma seção destinada à emissão de opiniões, e, sobretudo, que a sua publicação tem certa periodicidade.

Na produção do artigo, o autor pode optar por uma linguagem cuidada ou comum; a escolha depende do público a que se destina o texto. Para a manutenção



da coerência temática e da coesão, o produtor pode valer-se de operadores argumentativos (elementos linguísticos que orientam a sequência do discurso: mas, porém, conforme, além disso etc.) e dêiticos (este, agora, hoje, neste momento, ultimamente, recentemente, ontem, há alguns dias, antes de, de agora em diante). O tempo verbal predominante é o presente do indicativo.

Nesse gênero, a tipologia textual de base é a dissertativa. Cada parágrafo, habitualmente, contém um argumento que dá suporte à conclusão geral. Evidencia-se a dialogicidade no processo de produção: o autor coloca-se no lugar do leitor a antevê suas posições para poder refutá-las. Ou seja, ele justifica suas afirmações, tendo em vista possíveis questões ou conclusões contrárias, suscitadas pelo destinatário.

### 3.2 Estrutura do artigo de opinião

Conforme Köche (2010 p. 33-34), para a produção de um artigo de opinião, é necessário que haja um problema a ser discutido e seja proposta uma solução ou avaliação. Assim, o artigo de opinião pode ser estruturado da seguinte forma: situação-problema; discussão; solução-problema.

a) *Situação-problema*: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado por meio de afirmações gerais e/ ou específicas. É comum, nesse momento, evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de discutir o tema.

b) *Discussão*: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Conforme Guedes (2002, p. 313), todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição assumida e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relação entre conceitos e fatos para evitar abstrações, faz-se da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras.

c) *Solução-avaliação*: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver a reafirmação da posição assumida ou a apreciação do assunto abordado. Nessa parte, não se faz a apresentação de um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores.

### 3.3 Tipos de argumentos

Para dar consistência argumentativa ao artigo de opinião, pode-se utilizar diferentes argumentos. De acordo com Köche, Pavani e Boff, os principais tipos de argumentos são: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística (2008, p. 68-71).

#### a) *Argumento de autoridade*

O argumento de autoridade consiste na citação de autores renomados ou de autoridades no assunto para comprovar uma ideia, uma tese ou um ponto de vista. Seu emprego torna o discurso mais consistente, pois outras vozes reforçam o que o produtor de um texto quer defender. Quando se discute um assunto ligado à educação, por exemplo, pode usar citações de Paulo Freire, um nome reconhecido na área.

Para Koch (1993, p. 157), a utilização de provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas também são exemplos de argumentos de autoridade.

#### b) *Argumento de consenso*

O argumento de consenso consiste no uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade. Não se pode confundir argumento baseado no consenso com lugares comuns sem base científica e de validade discutível. Por exemplo, a afirmação de que a educação é o alicerce do futuro constitui uma verdade. Porém, quando se diz que o brasileiro é preguiçoso, não se parte de um consenso geral, mas de um preconceito.

c) *Argumento de provas concretas*

O argumento de provas concretas apoia-se em fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar a veracidade do que diz. Ao se afirmar, por exemplo, que uma determinada instituição oferece serviços de qualidade, obtém-se maior aprovação do que é dito quando fatos concretos comprovam essa afirmação.

d) *Argumento de competência linguística*

O argumento de competência linguística consiste no emprego da linguagem adequada à situação de interlocução. A escolha dos vocábulos, locuções e formas verbais, entre outros aspectos linguísticos, é essencial para que ocorra a interação entre o autor e seu leitor. Por exemplo, um advogado, ao defender uma causa perante um juiz, utilizará a norma culta e a terminologia específica de sua área.

### 3.4 Gêneros textuais na escola

Dolz & Schneuwly (2004, p. 75-77), conforme vimos anteriormente, agrupam os gêneros textuais a partir das capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos nas seguintes ordens: relatar, narrar, argumentar, expor e descrever ações ou instruir/ prescrever ações.

Esses autores, reportando-se ao ensino dos gêneros textuais na escola, explicam:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem.

Nesse desdobramento, é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*. Os gêneros escolares são os pontos de referências centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito de redação/

composição. Sequências relativamente estereotipadas balizam o avanço através das séries escolares, sendo a mais conhecida e canônica, que pode, entretanto, sofrer variações importantes, a "descrição – narração – dissertação", gêneros aos quais vêm se juntar, em certas épocas históricas, a resenha, o resumo e o diálogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de ensino de Língua Portuguesa, particularmente, de Produção Textual, os estudos centrados nos conceitos e descrições teóricas acerca de gêneros e tipologias textuais são extremamente importantes.

O uso de estratégias facilitadoras do ensino e da aprendizagem de produção textual, numa perspectiva sociointeracionista do ensino da Língua Portuguesa, pautada, principalmente, na teoria dos gêneros textuais e na caracterização das tipologias textuais em sala de aula, promoverá a melhoria do processo ensino-aprendizagem da produção textual em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, podemos concluir que, seguindo os direcionamentos teóricos propostos nesse estudo, para que sejam obtidos bons resultados no processo de produção de textos, far-se-á necessário:

- Descrever as características de cada tipologia textual;
- Agrupar gêneros textuais conforme suas tipologias predominantes;
- Analisar as estruturas linguísticas conforme o conteúdo, a construção composicional, o estilo e o propósito comunicativo que diferenciam as tipologias;
- Mostrar a inter-relação existente entre as tipologias e as estruturas gramaticais.

Assim, para que se promova um consistente processo de ensino e de aprendizagem de produção de gêneros de texto da forma mais variada possível, é necessário que o docente conheça e ofereça ao estudante a oportunidade de apreciar a constituição desse artefato linguístico e de sua base tipológica. Logo, cabe ao professor de Língua Portuguesa, além desses elementos, empregar estratégias de ensino voltadas para a produção textual dos mais diversos gêneros.

Parte-se da ideia de que é necessário ao professor de Língua Portuguesa debruçar-se sobre a constituição do gênero ensinado - estrutura, conteúdo, estilo e propósito comunicativo - mas é indispensável uma atenção especial às sequências linguísticas, pois é a partir delas que se configuram as bases tipológicas: narração, argumentação, explicação e injunção. Essas sequências constituem-se a microestrutura textual, responsável pela coesão e pela coerência dos tópicos frasais

e, conseqüentemente, da macroestrutura textual. Nesse sentido, a quantidade limitada de seqüências linguísticas que compõem as tipologias textuais – narração, argumentação, exposição, descrição e injunção — e que compõem o ilimitado número de gêneros textuais — reportagem, carta, artigo de opinião, dissertação, artigo científico, bula, receita culinária, etc.— pode ser uma estratégia facilitadora do ensino e da aprendizagem de produção de gêneros textuais.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o saber adquirido, sistematicamente, tem como alicerce instrumental a língua materna, cuja competência é inerente ao falante que a domina antes mesmo de ser conduzido à escola. Este caráter interacional da língua confere à escola uma maior responsabilidade, pois, além do seu ensino objetivar o emprego da norma culta na produção oral e escrita, deverá, também, concorrer com a prática textual. Para isso, a Instituição deve adotar uma metodologia que priorize a produção dos gêneros textuais para as quais as diretrizes estariam voltadas não só para esta prática como, também, para a diversificação dos conteúdos das demais disciplinas, a fim de proporcionar um ensino interdisciplinar e transdisciplinar. Por isso, é imprescindível que o professor se aproprie das teorias.

Concluindo, os estudos a partir dos quais fizemos considerações, nos permitiram ter acesso a informações acerca das bases tipológicas e de seus mecanismos linguísticos, tornando-se menos custoso ao estudante produzir gêneros, observando a seguinte constituição: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo e o propósito comunicativo.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. Cadre théorique d'une typologie séquentielle. **Études de Linguistique Appliquée**: textes, discours types et genres, Paris, n. 83, p. 6-18, 1991.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: UNICAMP, 1997
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem na sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- CASTRO, Cláudio de Moura. A vovó na janela. In: KÖCHE, V.S; BOFF, O.M.B; MARINELLO, A.F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexão sobre uma experiência francófona. Genebra; Suíça, 1996
- GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: EDUNB, 1998.
- GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação escolar ao texto: um manual de redação. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais reflexões e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_, & FÁVERO, Leonor. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3-10, jun. 1997.

\_\_\_\_\_, **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adriane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton; PAVANI, Cinara Ferreira; BOFF, Odete Maria Benetti. **Prática Textual: atividades de leitura e escrita**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

\_\_\_\_\_, **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: (mimeo), 2000.

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

MARQUESI, Sueli Cristina. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PERELMAN, Ch. **L' empire rhétorique: rhétoriqueet argumentation**. 2. ed. Paris: Philosophique J. Vrin, 1988.

RODRIGUES, Rosângela Hames. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 154-183.

ROJO, Roxane H. R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da Graça C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística**. São Paulo, Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.



SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual:** concepção sócio-retórica. Maceió: EDUFAL, 2005.

\_\_\_\_\_, **Os gêneros escolares:** das práticas de linguagem aos objetivos escolares. São Paulo: LAEL/ PUC, 1999.

SOUZA, Edna Guedes de. **Gênero ou tipo textual?**. Recife, 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtin:** le principe dialogique. Paris: Éditions du Seuil., 1991. p. 42

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil.** Campinas, SP, 1991. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística).Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Campinas.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Gramática da língua portuguesa:** gramática da palavra; gramática da frase; gramática do texto/discurso. Coimbra: Livraria Almedina, 2001. 565 p.

WEINRICH, H. **Le temps.** Paris: Seuil, 1973.

## ANEXO

QUADRO 7 – Agrupamento de gêneros

Domínio sociais de comunicação Aspectos tipológicos	Exemplos de Gêneros Escritos e Orais
<p>Cultura literária ficcional NARRAR <b>Mimese da ação através da criação da intriga no domínio verossímil</b></p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Novela fantástica Conto Crônica Literária Adivinha Piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas RELATAR <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b></p>	<p>Relato de experiência vivida Relato de uma viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos ARGUMENTAR <b>Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição</b></p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de Leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (Advocacia) Discurso de acusação (Advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio</p>

<p>Transmissão e construção de saberes EXPOR</p> <p><b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b></p>	<p>Texto expositivo (em livro didático)</p> <p>Exposição oral</p> <p>Seminário</p> <p>Conferência</p> <p>Comunicação oral</p> <p>Palestra</p> <p>Entrevista de especialista</p> <p>Verbetes</p> <p>Artigo enciclopédico</p> <p>Texto explicativo</p> <p>Tomada de notas</p> <p>Resumo de textos expositivos e explicativos</p> <p>Resenha</p> <p>Relatório científico</p> <p>Relatório oral de experiência</p>
<p>Instruções e prescrições DESCREVER</p> <p><b>Ações Regulação mútua de comportamento</b></p>	<p>Instruções de montagem</p> <p>Receita</p> <p>Regulamento</p> <p>Regras de jogo</p> <p>Instruções de uso</p> <p>Comandos diversos</p> <p>Textos prescritivos</p>

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p.60-61).