

O TRATAMENTO DA TIPOLOGIA TEXTUAL EM PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM LIVROS DIDÁTICOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Talita Goulart Ferreira (UFRJ)

oulartt.talita@gmail.com

Viviane Mendes da Cunha (SME-RJ)

Arielly Figueira da Silva

RESUMO

Este artigo versa sobre as características das sequências tipológicas, relacionando-as com a teoria e a prática presente em propostas de produção textual em livros didáticos. Pretendemos, nesta pesquisa, identificar, nos livros didáticos selecionados, como as tipologias textuais são estruturadas nos sumários e como os conteúdos de produção textual são abordados e categorizados, especificamente quanto às tipologias textuais. Analisamos, além disso, se as propostas de produção textual trazem um trabalho efetivo com as tipologias textuais predominantes nos gêneros propostos para produção escrita. Após a análise, concluiu-se que a maioria das propostas contidas nos livros didáticos traz um trabalho com as tipologias textuais, seja em seu interior ou em atividades prévias. No entanto, nem sempre esse trabalho é feito de modo explícito, isto é, muitas vezes não é algo consciente e sistemático, não ficando claro para o aluno a diferenciação e complementariedade entre gêneros e tipos textuais.

Palavras-chave:

Gêneros textuais. Livro didático. Tipos textuais.

1. Introdução

Este artigo apresenta, de modo geral, as características das sequências tipológicas, relacionando-as com a teoria e a prática presente em propostas de produção textual em livros didáticos.

Como professoras de língua portuguesa, percebemos as dificuldades enfrentadas por nossos alunos, nas tarefas de produção de textos, como, por exemplo, por problemas na compreensão e identificação das características das tipologias textuais, na diferenciação destas com os gêneros, bem como em relação às diversificadas maneiras que as sequências tipológicas podem ser trabalhadas pelos livros didáticos e pelos professores.

Além disso, em relação ao tema, na condição de professoras, temos nossas próprias dificuldades com o ensino das tipologias textuais, uma vez que, no âmbito do ensino-aprendizagem, as sistematizações, os modelos e

esquemas têm um lugar de prestígio e costumam ser muito bem-vindos por professores e alunos. Portanto, (ainda que nem sempre essas sistematizações sejam bem estruturadas e organizadas), os livros didáticos costumam sistematizar por conta própria os conteúdos de ensino a partir de algum princípio lógico que, espera-se, facilite o caminho de discentes e docentes.

Assim, pretendemos, nesta pesquisa, identificar, nos livros didáticos do 9º ano do Ensino Fundamental selecionados, como as tipologias textuais são estruturadas nos sumários e como os conteúdos de produção textual são abordados e categorizados, especificamente quanto às tipologias textuais. Analisamos, além disso, se as propostas de produção textual trazem um trabalho efetivo com as tipologias textuais predominantes nos gêneros propostos para produção escrita. Cabe esclarecer que as propostas de produção de texto nas quais não houve menção às tipologias textuais, seja no corpo da proposta ou anteriormente a ela, não foram analisadas.

Os livros que compõem nosso *corpus* são destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que esses estudantes por estarem na última etapa do ciclo citado, já tiveram um contato, uma abrangência maior das tipologias textuais. São eles: *Jornadas.port* de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho; *Projeto Teláris*, de Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi; e *Tecendo Linguagens* de Tania Amaral Oliveira *et al.* Todos eles são exemplares destinados ao ensino de Língua Portuguesa e encontram-se divididos em unidades e/ou capítulos, cujos títulos servirão de pistas para a identificação de como as tipologias textuais são abordadas, bem como o critério adotado pelos autores na abordagem das produções textuais. Consideraremos, também, quando houver essa possibilidade, a pertinência entre o título dado às unidades e as tipologias que nelas foram incluídas (portanto, os capítulos), de maneira explícita ou implícita.

Por último, refletiremos sobre como a produção escrita pode estar vinculada à tipologia textual e, portanto, ajudar nossos alunos a melhorá-la e a nós, professores de Língua Portuguesa, a aprimorar nosso trabalho para ajudá-los em seu processo de aprendizagem.

2. *Pressupostos teóricos*

O desafio de refletir sobre a temática da tipologia textual em propostas de escrita de livros didáticos, que tanto influenciam a prática docente em sala de aula, fez com que observássemos as dificuldades das práticas de escrita, pois parece que a escola apenas determina que o aluno escreva, sem que seja oferecida uma orientação sistematizada. No entanto, pretendemos nos ater à questão do tratamento da tipologia textual dessas propostas, tencionando, assim, contribuir para uma prática docente mais consciente e sistemática. Para isso, revisamos as pesquisas mais recentes em torno dessa temática.

Considerando as pesquisas a respeito da tipologia textual, percebeu-se que é impossível falar de tipos textuais sem citar os gêneros textuais. É bastante comum ouvir que o ensino de Língua Portuguesa deve estar baseado na diversidade de gêneros, isso se justifica pela necessidade de se ampliar as habilidades sociocomunicativas dos alunos, o que não é possível alcançar apenas a partir do ensino tradicional da tipologia (narração, descrição e dissertação). Um breve histórico relacionado a essa questão é feito no artigo da pesquisadora Danielly Espíndula:

O enfoque do ensino de produção textual esteve, durante muito tempo, voltado para o domínio de três formas de composição dos textos: *narração*, *descrição* e *dissertação*. Os exercícios de redação estavam voltados para o domínio da técnica de escrita e da estrutura formal de cada uma dessas modalidades. Assim, aprendia-se um modelo de texto narrativo, descritivo e dissertativo, como se existisse apenas aquele padrão a ser seguido. [...] A partir da década de 90, verificou-se um início de mudança nessa conduta, devido à influência de outros referenciais teóricos na elaboração de livros didáticos: essas obras, antes vinculadas a uma abordagem de base estruturalista, passaram a uma abordagem de base interacionista. Com essa mudança, não apenas a noção de língua, mas também as noções de escrita e de texto foram alteradas, ao menos no discurso divulgado nos manuais do professor. Tornou-se comum encontrar nestes manuais referências aos *gêneros textuais* e/ou *gêneros discursivos*. (ESPÍNDULA, 2010, p. 2)

Entretanto, como veremos mais adiante, o ensino voltado para as práticas sociocomunicativas, ou seja, voltado para os gêneros textuais, não exclui o ensino dos tipos textuais.

De acordo com Marcuschi (2008), as manifestações verbais ocorrem mediante textos produzidos em um determinado gênero textual, o qual caracteriza-se pela funcionalidade sociocomunicativa que exerce em diferentes situações. Sendo assim, temos um número bastante extenso de gêneros textuais, tais como: carta pessoal, telegrama, *e-mail*, folheto, fábula, romance, conto, bula de remédio, receita culinária, resenha, resumo, manual de instruções etc. De forma diferente ocorre com os tipos textuais,

que caracterizam-se por seqüências linguísticas (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo), essas seqüências não correspondem a um texto concreto, isto é, um texto produzido numa determinada situação comunicativa. Temos, então, um número reduzido de tipos textuais, os principais são: descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo e injuntivo¹¹³.

Ao destacar que gêneros e tipos textuais são de naturezas diferentes, nota-se que entre eles não há uma relação de exclusão. Nesse sentido, a inserção do estudo de gêneros nas escolas não exclui o estudo dos tipos textuais, todavia, as práticas tradicionais devem ser, e já estão sendo, revistas. Segundo Marcuschi (2010), há uma relação de complementariedade entre gêneros e tipos, uma vez que os tipos textuais formam os gêneros. Diante dessa relação de complementariedade, defendemos um ensino organizado e sistemático de tipos textuais.

Como foi dito anteriormente, há um número reduzido de tipos de texto, os mais recorrentes são: a) descritivo; b) narrativo; c) argumentativo; d) expositivo; e) injuntivo. Dedicamos este artigo à análise dos tipos que merecem atenção especial quando se pensa no ensino-aprendizagem do aluno.

Tendo em vista que um gênero textual pode ser composto por mais de um tipo textual, caracterizando o que Marcuschi (2008, p. 160) chama de “heterogeneidade tipológica”, evidenciamos aqui uma das observações desse pesquisador: a dificuldade dos alunos em organizar as seqüências tipológicas de base. Ora, se queremos que nossos alunos sejam produtores efetivos de textos concretos, ou seja, produtores de gêneros textuais que circulam socialmente, um dos pontos a serem trabalhados em sala de aula é o ensino das seqüências tipológicas. Os alunos precisam conhecer as características de cada seqüência e saber que um gênero textual pode ser formado por mais de uma delas. Deve estar claro, também, que ao dizer que um gênero textual é do tipo narrativo, por exemplo, o que se diz é que esse gênero é predominantemente narrativo, pois o gênero em questão pode apresentar outras seqüências além da seqüência tipológica dominante. Baseando-se em seqüências tipológicas como parte da composição dos gêneros textuais, vejamos o quadro a seguir:

¹¹³ Para informações sobre outros tipos de texto, sugerimos a leitura de Travaglia (2007b).

Tipo Textual	Gênero Textual
Descritivo	Anúncio, folheto, música, poema
Narrativo	Conto, fábula, poema, notícia, biografia, música
Argumentativo	Artigo, editorial, carta do leitor, resenha
Expositivo	Resumo de artigos, verbete, palestra
Injuntivo	Convite, receita culinária, manual de instruções, regras de jogo

Conforme foi dito anteriormente, é preciso trabalhar com tipologia textual em sala de aula de forma consciente e sistemática. Ao evidenciar esse tema, Travaglia (2007a) apresenta argumentos a favor da necessidade de uma sustentação teórica a respeito dos tipos de texto¹⁴:

Há um grande número de características que são próprias dos tipos e, portanto, eles são necessários para apreender generalizações que de outro modo ficariam pulverizadas, repetindo-se na condição teórica de cada gênero se percebesse que estas não são do gênero em si, mas de outro elemento tipológico de caráter e natureza talvez mais geral e ampla. (TRAVAGLIA, 2007a, p. 113)

Dessa forma, concluímos que os tipos de texto possuem características próprias, as quais se realizam em gêneros textuais, porém não dependem de um gênero específico para se realizarem. Tomemos, como exemplo, o tipo argumentativo, que pode se manifestar em diversos gêneros, tais como: carta de solicitação, discurso de defesa, editorial, palestra, conto etc.

Schneuwly e Dolz (2004) sugerem um modelo de trabalho com seqüências didáticas, nas quais privilegia-se os domínios das situações

¹⁴ Para Travaglia, é necessária uma proposição teórica para tipos e espécies, não abordamos o conceito de espécie em nosso artigo.

comunicativas. Com olhar voltado para alunos franceses do Ensino Fundamental, os autores propõem uma abordagem linear, que posiciona a narrativa, geralmente vista como texto inicial a ser aprendido antes de textos informativos e argumentativos, em oposição ao procedimento que admite a progressão das aprendizagens “em espiral”. Nesse contexto, deve-se abordar uma diversidade de textos em cada nível, variando, de acordo com o nível dos alunos, os objetivos, as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências. Para se chegar à aprendizagem dos alunos, o professor deve ter a consciência de que as atividades desenvolvidas em sala de aula precisam ser determinadas pelas dificuldades dos alunos e não pelo material didático disponível, este deve ser adaptado, sempre que necessário, às condições reais dos alunos.

Considerando a proposta do Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, em relação ao tema explorado neste artigo – tipologia textual em propostas de produção escrita – Marcuschi (2008) destaca que há mais gêneros indicados pelos PCN para atividades de compreensão textual do que para atividades de produção. Esse tratamento reduzido, dado à produção escrita, vai além dos PCN, ele está presente nas práticas escolares. Não é comum ensinar o aluno a escrever, uma vez que é menos trabalhoso para o professor estabelecer um tema e deixar que aluno escreva por si mesmo. Parece-nos que ainda é preciso ultrapassar muitas barreiras para um ensino efetivo da produção escrita, especialmente para se chegar a um ensino que organize adequadamente as sequências tipológicas, as quais compõem os tão comentados gêneros textuais.

3. Metodologia

O *corpus* de nossa pesquisa é composto por três livros didáticos voltados para o nono ano do ensino fundamental: *Jornadas.port* de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho; *Projeto Teláris*, de Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi; e *Tecendo Linguagens* de Tania Amaral Oliveira *et al.* Escolhemos estes livros por serem atuais, aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro didático) de 2014 e por serem ou já terem sido usados em escolas públicas de ensino fundamental.

A escolha do nono ano justifica-se, como já foi explicado, por acreditarmos que os alunos deste ano de escolaridade, embora já tenham tido maior contato com as tipologias textuais, possam ainda apresentar dificuldades em relação às mesmas. Também buscamos verificar se os livros didáticos voltados para alunos do último ano do ensino fundamental têm a

preocupação em trabalhar essas tipologias de modo a auxiliá-los em suas tarefas de produção escrita.

Para orientar nossa análise, baseamo-nos especialmente nos seguintes autores: Luiz Antônio Marcuschi, Luiz Carlos Travaglia e Mônica M. Cavalcante.

Inicialmente, observamos, de modo geral, o sumário para verificar o modo como os livros didáticos selecionados organizam suas propostas de produção escrita, isto é, se as agrupam por gêneros, pela tipologia textual predominante em cada gênero, ou se utilizavam outra forma de organização. Para isso, analisamos a divisão do livro em unidades e/ou capítulos de modo a perceber se os títulos dos mesmos e das atividades de produção de texto já traziam seleção vocabular que remetesse às tipologias textuais trabalhadas.

Depois, observamos as propostas de produção escrita e as atividades anteriores a elas verificando se orientavam os alunos em relação às características dos tipos de texto predominantes e para as demais sequências que costumam aparecer em cada gênero sugerido para tais atividades.

Cabe lembrar que não analisamos atividades de produção textual nas quais não houve um trabalho com as tipologias textuais presentes nos gêneros sugeridos para escrita.

4. Tipologia textual

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2008), utiliza-se a expressão tipo textual para referir-se a uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Sendo assim os tipos textuais abrangem as seguintes categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Outra definição bastante importante sobre o tema é apresentada pelos PCN, baseando-se nas ideias propostas por Adam (1993), os Parâmetros apresentam o seguinte conceito:

As sequências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional. (PCN, 1998, p. 59-60)

Sendo assim, um texto é em geral tipologicamente heterogêneo, e, portanto, há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais. O conceito de tipologia textual e gênero textual são bastante confusos, um está intrinsecamente vinculado ao outro, no entanto, os livros mais atuais parecem esquecer essa ligação e priorizam uma categorização e explicação, voltados, apenas, para a questão do gênero.

Passemos agora à análise do tratamento da tipologia textual nos livros didáticos selecionados.

4.1. Livro I: Projeto Teláris

Vejam os abaixo o esquema da organização e dos agrupamentos dos conteúdos no livro didático: *Projeto Teláris* – Editora Ática

UNIDADES	CAPÍTULOS	PRODUÇÃO TEXTUAL
1. Prosa e verso na era da informação	1. Poemas e formas de linguagem 2. Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida	1. Poema Visual 2. Miniconto
2. A atemporal arte de narrar	3. Conto 4. Romance	3. Conto a partir de notícia de jornal 4. a) Criação de sequência conversacional b) Produção de sinopse de um romance c) Produção de um capítulo

3. Opinar, argumentar, defender ideias	5. Entrevista jornalística 6. Editorial	5. Entrevista 6. Editorial
4. Defender ideias, argumentar, opinar	7. Artigo de opinião 8. Manifesto	7. Artigo de opinião 8. Manifesto

Nesse livro, cada capítulo (8) corresponde a um gênero textual que mantém relação temática com a unidade (4) na qual está inserido, é possível observar que as unidades estão mais vinculadas à questão das tipologias textuais, com exceção da Unidade 1 que parece estar vinculada quanto à forma (prosa e verso).

Pode-se observar na **Unidade 1** que há uma priorização de textos com características específicas da geração atual, que prima pela velocidade e rapidez de informação, escrita e leitura, portanto os gêneros que deverão ser produzidos pelos estudantes confirmam essas características, são eles: o poema visual e o miniconto. A partir dessa perspectiva é possível realizar um questionamento; quais critérios foram adotados para agrupar o poema visual e o miniconto em uma mesma categoria, haja vista que tais gêneros até podem possuir a brevidade e criatividade como características comuns, mas de que forma é possível associar tais gêneros à era da informação?

Observe abaixo como as autoras propuseram a atividade:

Poema Visual

A escrita criativa de textos pressupõe um exercício de construção que necessita do conhecimento dos recursos da língua, de tempo e de dedicação.

Leia o texto do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Ele tem por tema processo de construção de um texto literário:

Janela sobre a palavra (IV)

Maga Lemonier recorta palavras nos jornais, palavras de todos os tamanhos e as guarda em caixas. Numa caixa vermelha guarda as palavras furiosas. Numa verde, as palavras amantes. Em

caixa azul, as neutras. Numa caixa amarela, as tristes. E numa caixa transparente guarda as palavras que têm magia.

Às vezes ela abre e vira as caixas sobre a mesa, para que as palavras se misturem do jeito que quiserem. Então, as palavras contam a Magda o que acontece e anunciam o que acontecerá.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre: L&PM, 1994.

(imagem)

Utilize a estratégia descrita no texto para alimentar sua imaginação com as palavras.

Antes de começar a criação

Em grupos

1. Com a orientação do professor, combinem a forma de:

a) Conseguir as palavras que desencadearão o processo de criação:

- escrever palavras em tiras de papel;*
- recortar de jornais e revistas.*

(Projeto Teláris, 2012, p. 43)

É possível observar que para iniciar a produção do poema visual, antes deverá se realizar uma leitura de um trecho do texto “Janela sobre a palavra”. O que nos chama a atenção é que para explicar como o aluno deverá criar seu próprio poema, as autoras selecionaram um texto que possui natureza tipológica narrativa e descritiva. Além disso, um fato nos chamou bastante atenção; a proposta faz a seguinte recomendação: “Utilize a estratégia **descrita** no texto para alimentar sua imaginação com palavras”. Portanto, através desta perspectiva, é possível observar que torna-se necessário que nossos estudantes tenham um conhecimento prévio sobre as duas tipologias mencionadas, primeiro a ideia do que seria descrição – “estratégia descrita”, além disso, implicitamente, nossos estudantes devem dominar algumas características da tipologia narração; sucessão cronológica de **ações**/justaposição das **ações**, tendo em vista que a realização bem feita das ações descritas no texto, que possui uma estrutura narrativa-descritiva, é o que permitirá que o aluno realize

plenamente a tarefa proposta pelo livro, criar um poema visual.

Em relação à **Unidade 2**, pode-se perceber, inicialmente, a priorização do tipo narrativo, tendo em vista o título da Unidade: “A atemporal arte de narrar”. Uma vez mencionada essa priorização é válido ressaltar que segundo a autora Mônica Cavalcante (2011, p. 65) “a sequência narrativa tem como principal objetivo manter a atenção do leitor/ouvinte em relação ao que se conta. Para isso, são reunidos e selecionados fatos, e a história passa a ser desenvolvida”.

Uma vez que os fatos são selecionados a fim de desenvolver uma história, as propostas de produção do livro *Projeto Teláris* confirmam essa ideia de Cavalcante, já que optam pelo conto e pelo romance, a partir de um outro gênero textual, outro texto, para que a atividade seja desenvolvida pelos discentes.

Observe a proposta do conto a partir de notícia de jornal:

Em duplas

Vocês deverão produzir um conto a partir de uma notícia de jornal, tomando o cuidado de desencadear as unidades narrativas de forma a prender a atenção de seu leitor.

1. Seleccionem uma notícia de jornal que vocês considerem que possa motivar a criação de uma boa história.
2. Discutam sobre qual será o enredo da história.
3. Lembre-se de que o conto que vocês vão produzir deverá atrair a atenção de pessoas habituadas a ler notícias em jornal, veículo que geralmente emprega linguagem mais concisa e rápida.
4. Planejem o desenvolvimento da história em unidades narrativas
5. Façam um rascunho do texto.
6. Releiam e observem se vocês garantiram a presença de frases que criem expectativa na passagem de uma unidade para outra.
7. Observem se foram empregados elementos coesivos e se eles contribuíram para o bom encadeamento do texto.

8. Leiam os textos para os colegas, conforme orientação do professor.

9. Escolham os contos de que vocês mais gostaram para serem publicados no jornal da escola ou para serem enviados ao jornal de seu bairro ou de sua cidade.

(Projeto Teláris, 2012, p. 109)

Mais uma vez fica claro o quanto a noção de tipologia textual está vinculada à produção textual de um gênero, no livro analisado. Toda a fase inicial da tarefa e seu passo a passo estão dentro do contexto da ideia defendida por Mônica Cavalcante (2011), em relação às sete fases da sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final e avaliação. Tal fato é perceptível em duas partes principais que precedem a produção do texto:

1º) O comentário ilustrativo, antecedente à proposta, do escritor Moacyr Scliar sobre a produção de um conto: “Atrás de muitas notícias esconde-se uma história pedindo para ser contada”.

2º) As dicas de que os alunos devem ter o cuidado de *encadear as unidades narrativas*.

Ainda em relação à Unidade 2, é possível também fazer um questionamento sobre os gêneros que foram incluídos nessa unidade (*A milenar arte de narrar*). Quais seriam os critérios para exemplificar a tipologia narrativa apenas com os gêneros conto e romance? Por que o miniconto foi inserido na unidade anterior? E a poesia? É fato que esse gênero também pode ter a função de contar histórias.

Portanto, o que se percebe é que embora a proposta se volte aparentemente para a tipologia narrativa, falta uniformidade na escolha dos gêneros que são inseridos para exemplificação dessa tipologia, além de melhores esclarecimentos sobre a proposta de produção textual, criando agrupamentos que nem sempre são lógicos ou que haja uma completude quanto às relações existentes entre eles.

Concluindo essa primeira análise, percebe-se que as Unidades 3 e 4 poderiam estar agrupadas em uma mesma tipologia textual, a **argumentação**, haja vista os títulos de cada uma, sucessivamente: *Opinar, argumentar, defender ideias e defender ideias, argumentar, opinar*.

Observa-se que só houve uma troca na ordem das palavras, o que sugerem os títulos de cada uma delas seria uma abordagem de aspectos de um mesmo assunto, mudando apenas os gêneros textuais que possuem a argumentação como tipologia textual predominante.

Assim, evidenciou-se, na Unidade 3, a preocupação em trabalhar a argumentação (tipologia textual) nos gêneros entrevista e editorial, o livro explicita a importância dessa tipologia, propõe ao aluno que reconheça os argumentos utilizados em uma entrevista “modelo”.

No capítulo 6, prioriza-se ainda mais a argumentação, as autoras criaram o seguinte título “Elementos estruturadores do texto argumentativo” e, a partir daí, explicam os tipos de argumentos existentes (argumento científico, argumento de valorização, contra-argumento, argumento de autoridade ou citação, argumento com uso de ironia).

Sendo assim, fica claro o quanto essa tipologia textual está presente no gênero editorial, que está sendo trabalhado. Na proposta da escrita do editorial, há inúmeras referências às características da tipologia argumentação, como a *tese* que o aluno irá defender, os *argumentos* selecionados pelos mesmos, os *recursos* de linguagem e *conclusão*.

Na última unidade, como já foi mencionado, há uma continuidade do tipo argumentativo, no entanto, o gênero trabalhado inicialmente é o artigo de opinião. A proposta elaborada pelo livro didático é a seguinte: “Escreva sua opinião sobre o tema/assunto: **A tecnologia no controle dos pais sobre os filhos**”. Percebe-se que o livro segue as mesmas orientações didáticas, em relação à unidade anterior: escolha dos argumentos e os tipos de argumentos que serão utilizados, a utilização ou não de contra-argumentos para defender a tese, a maneira de se realizar uma introdução (ancoragem) e conclusão.

Posteriormente, a última unidade trabalha o gênero manifesto, explicitando para o leitor que ele produzirá outro gênero para a expressão de posicionamentos assumidos diante dos fatos ou ideias e que tal gênero procura incentivar as pessoas a se mobilizarem para ações coletivas pelas causas defendidas. Portanto, mais uma vez o livro enaltece a importância de uma boa argumentação, já que o manifesto deve ser o mais convincente possível.

Ainda que as propostas dos 4 gêneros citados se voltem aparentemente para um mesmo foco: **argumentar** (função social), mostrar/defender uma opinião, ainda falta uniformidade de critérios na escolha de quais

os gêneros serão inseridos, criando divisões que não ficam bem claras ao separar textos que se aproximariam, mas que possuem domínios discursivos diferentes (esfera da sociedade na qual esses gêneros circulam); além de suportes textuais diferenciados que cada gênero possui.

Para finalizarmos, fica evidente o quanto a noção da tipologia textual está intrinsecamente ligada à questão do gênero, nestas duas últimas unidades. Não há como trabalhar os gêneros entrevista, editorial, artigo de opinião e manifesto sem citar a importância social da argumentação.

4.2. Livro II: jornadas.port

No livro *Jornadas.port*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, voltado para o nono ano do ensino fundamental, observamos, inicialmente pelo sumário, que as propostas de produção escrita são, de um modo geral, tituladas a partir do gênero que se propõe escrever. São eles: miniconto, folheto de divulgação, relatório de visita, rap, artigo de opinião, roteiro, conto de terror, editorial. Os títulos dos capítulos remetem, em sua maioria, aos gêneros estudados em cada um.

O livro não está organizado com uma sequência de gêneros que privilegie a tipologia textual predominante em cada um, isto é, não se trabalham os tipos de textos a partir de vários gêneros em sequência nos quais eles aparecem. Porém algumas propostas trazem atividades prévias que destacam as tipologias presentes nos gêneros que se vai escrever. Para exemplificar, passemos a uma breve análise de alguns capítulos e de suas propostas de produção textual. Cabe lembrar que os capítulos escolhidos para análise são aqueles que trazem as características dos tipos textuais de modo mais evidente.

No primeiro capítulo, “Um conflito, uma história”, o gênero trabalhado para leitura é o conto, que tem como sequência textual predominante a narrativa, além de aparecer também a descritiva. Como produção escrita, propõe-se escrever um miniconto, mas, antes da proposta em si, há, além de atividades, notas explicativas que evidenciam as características de um conto, envolvendo a sequência narrativa, e os tipos de tempo nesse gênero:

Os contos caracterizam-se por serem breves, concisos. Contribuem para essa concisão estes elementos: um único conflito, poucas personagens, descrições limitadas à sua importância no enredo, tempo e

espaço restritos. (...)

O tempo, em um conto, pode ser classificado como **cronológico** (ordem linear dos acontecimentos) ou **psicológico** (não linear, isto é, segue a ordem do pensamento do narrador). (...). (*Jornadas.port*, p.19, grifos das autoras).

Além disso, orienta o aluno na condução das atividades, com tabelas contendo informações sobre narrador e enredo, como se pode observar a seguir:

Tipo de narrador (ponto de vista)	Características
Observador	Conta a história como alguém que observa os acontecimentos, em 3ª pessoa, pois não participa dos fatos narrados e não invade o interior das personagens.
Personagem	Participa da história como personagem e por isso narra em 1ª pessoa.
Onisciente	Em 3ª pessoa, sabe tudo sobre os fatos narrados e as personagens, inclusive seus sentimentos e pensamentos.

(*Jornadas.port*, p.20)

Partes do enredo

Situação inicial: apresentação dos elementos principais da narrativa: as personagens, o espaço, o tempo.

Complicação: é o momento em que surge o conflito.

Desenvolvimento (ações): sequência de ações das personagens diante do(s) conflito(s).

Clímax: o ponto de maior tensão da narrativa.

Desfecho: a resolução do conflito e a conclusão da narrativa.

(Jornadas.port, p.20)

Assim, como se pode perceber, há lembretes sobre em que consiste um conto, as partes do enredo (situação inicial, complicação, desenvolvimento, clímax e desfecho), o tempo na narrativa e os tipos de narrador (observador, personagem e onisciente). Também, antes da proposta, destacam-se através de atividades as sequências descritivas que aparecem nesse gênero. Além disso, há atividades específicas a partir do gênero miniconto, suas características e tipologia predominante. Dessa forma, podemos dizer que a proposta de produção escrita traz um trabalho prévio com a tipologia textual que predomina e aparece em cada gênero, embora não haja uma diferenciação explícita para o aluno sobre tipos e gêneros textuais, isto é, não se explica para o aluno que as sequências narrativas e descritivas podem aparecer em outros gêneros além dos estudados.

Também verificamos um trabalho prévio com a tipologia textual no capítulo 5, “Como vejo o mundo”. Como produção escrita, propõe-se que o aluno escreva um artigo de opinião, que tem como tipologia predominante a argumentativa. Cabe destacar que, na própria proposta, há orientações para o aluno que remetem às partes da sequência argumentativa, conforme exposto por Cavalcante (2013), isto é, menciona a tese que o aluno defenderá, os argumentos e contra-argumentos que utilizará para fazê-lo e as posições no texto em que esses elementos costumam aparecer, com informações sobre como escrever a introdução, o desenvolvimento e a conclusão:

Planejando o texto

1. Você vai aproveitar a discussão feita pela classe na produção oral para produzir seu artigo. Retome suas anotações, relembre argumentos e contra-argumentos utilizados durante a preparação e a realização do debate.

2. Anote:

- a questão polêmica que você discutirá e a tese que pretende defender;

- os argumentos que utilizará para defender seu ponto de vista;
- os contra-argumento que poderão lhe ser apresentados;
- os argumentos que utilizará para responder a esses contra-argumentos.

3. Organize suas anotações em quatro parágrafos.

- 1º: introdução. Apresente a questão polêmica, situando-a no tempo e no espaço, e comente por que ela merece ser discutida.
- 2º e 3º: desenvolvimento. Apresente e justifique as posições assumidas, explique sua opinião sobre o assunto, apresente argumentos para fundamentá-la, e rebata contra-argumentos.
- 4º: conclusão. É o ponto de chegada de todo raciocínio que você desenvolveu no texto: é o momento em que você, como articulista, (re)apresenta explicitamente sua opinião sobre o tema em foco.

4. Crie um título que desperte o interesse e a curiosidade do leitor.

(Jornadas.port, p.183)

Além disso, antes da proposta, assim como na analisada anteriormente, há um trabalho prévio com a tipologia argumentativa a partir das características do gênero artigo de opinião, na forma de lembretes para o aluno sobre o que é uma tese, em que consiste a argumentação, um argumento e contra-argumentos, como partes da sequência argumentativa, como já destacado. As definições das autoras do livro sobre esses elementos podem ser vistas nos trechos abaixo:

Tese é a posição defendida pelo autor de um determinado texto sobre determinado assunto. A tese sempre é fundamentada por meio de argumentos, isto é, por meio de razões que justificam por que se afirma ou se nega algo. (...)

Para convencer alguém, precisamos demonstrar a validade de um ponto de vista por meio de **argumentos**.

Argumento: razão apresentada para defender uma tese com o objetivo de convencer alguém reconhecer a validade de um determinado ponto de vista.

Argumentação: conjunto de argumentos apresentados para convencer alguém a aceitar uma determinada tese. (...)

O autor de um texto argumentativo deve antecipar as objeções do interlocutor para rebatê-las. Para isso, são utilizados **contra-argumentos**, que são argumentos contrários, apresentados com o fim de discordar da possível posição assumida por outro. (*Jornadas.port*, p. 161-3) (Grifo das autoras)

Desse modo, podemos dizer que, assim como na proposta anterior, há a preocupação de esclarecer para o aluno a tipologia textual predominante no gênero que se estuda e que se vai produzir, como forma de orientá-lo. As informações sobre as sequências estudadas, nesse caso, aparecem tanto proposta de produção de texto como anteriormente a ela e as definições são claras e concisas.

No capítulo 6, “Luz, câmera, ação”, o gênero com o qual se trabalha a produção textual é o roteiro. Há lembretes e atividades anteriores à proposta que destacam as sequências predominantes nesse gênero, como a dialógica, explicando a organização do texto em falas, a descritiva, mostrando exemplos desse tipo de sequência nos textos utilizados para leitura, como as descrições dos cenários e das personagens, e a narrativa, deixando claro para o aluno que aparecem sequências narrativas nos roteiros de cinema: “Nos roteiros de cinema, aparecem sequências narrativas em que se percebe a presença de um narrador (esse narrador desaparecerá no filme)” (*Jornadas.port*, p. 203).

Além disso, ressalta os elementos comuns às narrativas em geral que há em um roteiro de cinema:

Além das falas das personagens, um roteiro deve deixar claro, tanto para os leitores comuns como para os envolvidos na realização do filme, quando, onde e como se passa cada cena e que personagens participam dela. Por isso se diz que o roteiro cinematográfico tem elementos comuns às narrativas: tempo, espaço, personagens, narrador e ação. (*Jornadas.port*, p. 203).

Isso é importante, pois mostra para o aluno, ainda que não de modo explícito, que a sequência narrativa pode aparecer em mais de um gênero, por isso a palavra “narrativas” no plural.

Também no capítulo 7, “O terror e o humor”, trabalham-se as características da narração e da descrição, pois o gênero escolhido para proposta de produção textual é o conto de terror. Na proposta, há um

exemplo de um conto de terror e, como atividade, pede-se ao aluno que observe a descrição da paisagem e das sensações que dominam o protagonista-narrador. Em seguida, propõe-se a descrição do cenário no qual se passará a história que se irá escrever, o que mostra uma atividade que orienta o aluno na escrita de uma sequência descritiva dentro do gênero conto de terror:

Agora você vai criar o cenário onde se passará a sua história. Vai descrevê-lo com detalhes e falar da sensação que impregnava o ambiente. Há opções adequadas ao gênero conto de terror: paisagens sombrias, bosques tenebrosos, ruínas medievais, castelos com enormes porões, casebres abandonados, povoados fantasmas, tempestades noturnas, casas com ruídos noturnos ou ambientes simples e aconchegantes que, de repente, se tornam lugares ameaçadores. (*Jornadas.port*, p. 273).

Depois, há mais orientações sobre a sequência narrativa que será produzida, lembrando que há diferentes tipos de narradores, que há ações e um desfecho na narrativa, que pode haver sequências dialogais¹¹⁵, entre outras. Antes da proposta, há atividades e lembretes diversos que destacam as características de um conto, como as poucas personagens, tempo e espaço restritos e ações girando em torno de um único conflito e das narrativas, como o foco narrativo (primeira ou terceira pessoa) e a organização do enredo. Também há orientações sobre as especificidades de um conto de terror e da narrativa deste gênero:

Em contos de terror, o suspense pode ser construído por meio do confronto entre protagonista e antagonista, pela descrição do ambiente, pela organização dos fatos no enredo, pela distribuição de pistas ao longo da narrativa e pela escolha do ponto de vista. (*Jornadas.port*, p. 2-49)

Desse modo, há uma preocupação em relembrar a narrativa de um conto, que foi trabalhada em um capítulo anterior, para depois explicar o que é específico da narrativa de um conto de terror, embora os capítulos não apareçam em sequência.

No capítulo 8, “Penso, logo contesto”, propõe-se a escrita de um editorial, gênero de natureza argumentativa. Na proposta, orienta-se o aluno a deixar clara a tese que irá defender e a fundamentá-la com argumentos e contra-argumentos. Antes da proposta, há orientações sobre em que consiste o gênero editorial, explicando as partes que geralmente o

¹¹⁵ De acordo com Cavalcante (2013), há o tipo dialogal, que predomina em textos de diálogo e conversação.

compõem, bem como as características que envolvem um texto argumentativo, como se pode perceber no trecho abaixo:

Editorial: gênero textual por meio do qual um órgão jornalístico (jornal, revistas, sites jornalísticos) exprime, formalmente, sua visão a respeito de um fato que está acontecendo, no momento em que se escreve o texto. Não precisa, como acontece na notícia, aparentar imparcialidade, objetividade. Como o editorialista deve expressar o modo de ver e de pensar do jornal, sem assumir um ponto de vista inteiramente pessoal, o texto não é assinado.

O editorial normalmente é composto por:

Introdução: apresenta informações para que o leitor compreenda a questão abordada no texto. Geralmente, apresenta a tese.

Desenvolvimento (argumentação): análise da tese. É a parte do texto em que as ideias, pontos de vista, informações serão desenvolvidos para fundamentar a ideia principal.

Conclusão: retomada da tese e posição final sobre o assunto abordado. Geralmente, propõe-se uma solução ou alternativa para a questão abordada. (*Jornadas.port*, p. 287, grifos das autoras)

Além disso, há novamente lembretes sobre a tese, tais como a posição que o autor do texto defende sobre um assunto e sobre o que são argumentos e contra-argumentos. Essas informações aparecem também no capítulo 3 e orientam o aluno para a produção de seu texto:

Argumento: raciocínio que serve para sustentar uma opinião. Existem vários tipos de argumento: exemplos dados, depoimento de especialistas (pessoas que têm autoridade para opinar), dados numéricos e estatísticos, demonstração de relação entre causa e efeito sobre um fato, etc.

Contra-argumento: argumento que se opõe a outro, a fim de invalidá-lo. (*Jornadas.port*, p. 288, grifos das autoras).

Assim, pode-se dizer que, como nas demais propostas analisadas, há uma preocupação em orientar os alunos em relação à tipologia textual que predominará em suas produções escritas.

Nos demais capítulos, não encontramos atividades ou explicações que evidenciassem as características das sequências textuais predominantes nos gêneros propostos para produção escrita, como forma de orientar o

aluno, isto é, apenas foram mencionadas as características dos gêneros, sem levar em conta, de modo mais explícito, a tipologia textual predominante em cada um.

Para finalizar, podemos dizer que o livro *Jornadas.port*, referente ao nono ano do ensino fundamental, traz oito propostas de produção escrita, todas voltadas principalmente para as características dos gêneros que se propõe produzir. Das oito, cinco propostas trazem orientações evidentes com respeito à sequência textual predominante em cada gênero, o que nos permite afirmar que a maioria delas mostra uma preocupação em trabalhar as tipologias textuais como forma de orientar as produções escritas.

4.3. Livro III: Tecendo Linguagens

O livro *Tecendo Linguagens*, de Tania Amaral Oliveira *et al.*, voltado para o nono ano do Ensino Fundamental, está organizado em quatro unidades temáticas, cada uma com dois capítulos para trabalhar durante o bimestre. A cada capítulo encontramos uma proposta de produção de textos com gêneros variados, o que reforça a avaliação do PNLD, na qual ressalta como ponto forte do livro a variedade de gêneros textuais. Foram analisadas todas as propostas de produção de textos, totalizando oito propostas, nessa análise, não pudemos partir das indicações contidas no sumário porque não há indicações de gêneros e tipos, os autores apenas discriminaram a seção “Produção de texto”.

Na **Unidade 1**, há duas propostas para a escrita do gênero conto, a leitura de contos e fragmentos de romances precedem as propostas assim como explicações sobre as características do gênero em questão, o que faz com que o aluno se aproxime das características do gênero a ser produzido. Na primeira proposta, os alunos devem produzir um conto a partir de duas fotografias, os elementos da narrativa estão bem marcados na proposta: personagens, ambiente, tempo, duração da história, conflito responsável por desencadear a narrativa, desfecho. Há também indicações do tipo descritivo, nas quais os alunos precisam traçar as características dos personagens e do ambiente. Um dos destaques de todas as propostas do livro didático em questão é a possibilidade de avaliação e reescrita do gênero. No gênero em questão, um dos pontos indicados na atividade de reescrita ressalta que os elementos básicos da narrativa e as características das personagens devem estar bem marcados, ou seja, dois tipos textuais aparecem: o narrativo e o descritivo. O gênero conto é um dos exemplos

no qual predomina o tipo narrativo, mas que pode haver outros tipos no texto, como foi indicado na proposta o tipo descritivo.

Na segunda proposta desta unidade, os alunos devem desenvolver um conto a partir da escolha de um dos trechos indicados. São dadas as mesmas indicações do primeiro capítulo, inclusive as relacionadas à reescrita, com exceção da presença do narrador, nesta proposta pede-se que a narrativa seja em terceira pessoa, na proposta antecedente, não foi mencionado o narrador. Nesse capítulo, os autores poderiam ter abordado os diferentes tipos de narrador, para que os alunos tomassem conhecimento de outras formas de narrar, escrevendo, assim, o seu texto de forma mais consciente. Apresentar os tipos de narrador é mostrar aos alunos um dos pontos da sequência narrativa, isso vai além das habilidades de escrita do conto, é trabalhar o tipo narrativo, sequência fundamental para a escrita de outros gêneros textuais. Parece-nos que, apesar de mostrarem características das sequências narrativa e descritiva, a tipologia foi tratada de forma superficial nas propostas. Salientamos que o livro didático iniciou suas propostas de escrita com um gênero no qual prevalece o tipo narrativo, como se fosse um tipo inicial a ser aprendido, lembramos que Schneuwly e Dolz (2004) orientam um ensino que deve perpassar por diversos textos, variando o grau de dificuldade.

Na ***Unidade 2***, propõe-se a escrita de uma resenha crítica, para isso cada aluno deve assistir a um filme de sua escolha e em seguida escrever o texto. Ao analisar a proposta, percebemos aspectos relacionados aos tipos expositivo e argumentativo, vejamos algumas orientações do livro didático para a escrita: “Expor os tópicos principais, em cada um dos capítulos (utilizar marcadores como: Na primeira parte, a seguir, no segundo capítulo, finalmente etc.)” e “Opinar, apreciar a obra”. Essas orientações apresentam flagrantemente o trabalho com tipos textuais, no entanto, não encontramos grandes avanços em relação ao tratamento dessas sequências no capítulo, além da exposição de tipos de orações, tema trabalhado de forma tradicional. Salientamos que é Possível apresentar as orações de forma que favoreça ao ensino das sequências, no caso da resenha crítica, poderiam ser trabalhadas as relações lógico-discursivas em sequências explicativas e de contraste. Assim, os alunos perceberiam uma funcionalidade no ensino das orações, que pode ir muito além da simples classificação.

De forma semelhante, já na ***Unidade 3***, é trabalhado o gênero artigo de opinião na proposta de escrita. O livro orienta que os alunos devem expor um ponto de vista e apresentar uma tese a partir de argumentos que

possam sustentá-la. Essas orientações demonstram o trabalho com os tipos expositivo e argumentativo, este predominando em relação àquele. No desenvolvimento do capítulo, há informações a respeito da argumentação que precedem a proposta, observemos:

Argumento é o recurso que utilizamos para justificar uma afirmação ou para convencer alguém a mudar de opinião ou comportamento.

Fatos, ideias, razões ou provas são exemplos de argumentos.

A **argumentação** pode aparecer em diferentes gêneros textuais orais ou escritos. Por exemplo, as pessoas podem defender ideias num debate, num artigo de opinião, numa crônica ou, até mesmo, numa conversação espontânea. Por isso, é importante saber que, para argumentar, é preciso conhecer melhor o assunto sobre o qual estamos falando ou escrevendo. Desse modo, ficará mais fácil organizar as ideias e construir argumentos adequados e eficazes. (*Tecendo Linguagens*, 2012, p. 109)

Em relação ao ensino, esse tipo de desenvolvimento do capítulo é bastante positivo, pois, dessa forma, o aluno toma conhecimento das características do texto antes de escrevê-lo. No texto acima, os autores privilegiaram as características do tipo argumentativo, sequência importante para a escrita de um artigo de opinião. Entretanto, faltam informações a respeito de como os alunos podem escrever melhor os seus textos, ficando a cargo do professor suprir essa lacuna. É o professor quem vai estar em contato com o texto do aluno e frequentemente orientar a reescrita do texto, que, por mais aspectos que tenha em comum, é individual para cada aluno. A respeito desse trabalho do professor, Lerner comenta:

As várias, e às vezes cansativas, orientações que são dadas aos alunos no momento de produzirem um texto, ou no momento da autoavaliação deste, partindo de uma lista de critérios preestabelecidos, sugerem que se pretende substituir a necessária intervenção do professor. Pretensão injustificada, pois as listas de critérios para autoavaliação são indicadas para as produções textuais “em geral” e não para os textos específicos produzidos pelos alunos em determinados momentos. Essa é uma das limitações inevitáveis de qualquer livro didático, pois só o professor pode dar orientações específicas sobre os textos concretos produzidos por seus alunos. (LERNER, 2004, p. 130 e 131)

Não se quer, no entanto, reduzir a importância das orientações do livro didático, pelo contrário, o livro deve conter o máximo de informações relevantes sobre o texto a ser escrito, especialmente em relação às sequências textuais. O que se quer mostrar é que o professor tem a função específica de avaliar e orientar cada aluno para a melhoria da sua escrita.

Ainda na **Unidade 3**, encontramos, no segundo capítulo, a proposta de escrita do gênero crônica. Nas orientações da proposta, ficam claras algumas características do gênero, nas quais apresentaram-se algumas sequências tipológicas, vejamos:

A crônica deve permitir ao leitor refletir sobre um determinado tema que não precisa ser apresentado explicitamente, mas pode estar implícito na narrativa, ou seja, você pode abordá-lo enquanto narra a história.

Lembre-se de que a crônica costuma ser predominantemente narrativa, mas também pode apresentar a descrição, a exposição de ideias, a argumentação. (*Tecendo Linguagens*, 2012, p. 142)

Apesar de os autores terem enfatizado que a crônica é, de modo geral, um texto predominantemente narrativo, acreditamos que as outras sequências, como os tipos argumentativo e expositivo, poderiam ter tido maior espaço na composição desse gênero e na proposta de escrita. De qualquer forma, a breve exemplificação no livro mostra mais uma vez que os gêneros podem ser compostos por diferentes tipos de texto.

Em relação às características da sequência narrativa trabalhadas na primeira unidade, quando foi proposta a escrita de um conto, observamos uma progressão dos aspectos da narrativa. De acordo com a proposta, ao escrever a crônica o aluno deve escolher o ponto de vista do narrador: aquele que tem conhecimento sobre tudo o que acontece e sabe, inclusive, o pensamento das personagens, aquele que observa os fatos e aquele que é personagem da narrativa. Lembramos que ao escrever o conto, a proposta apenas sugeria que o narrador fosse escrito em terceira pessoa, ou seja, narrador-observador. Nesta proposta os alunos podem escolher entre os tipos de narrador, pois ao longo do período tomaram conhecimento de outras formas de narrar. Na atividade de reescrita, sugere-se que os alunos observem os diálogos, o que exemplifica mais uma sequência trabalhada, a dialogal.

Ao analisar as quatro unidades, encontramos três propostas que não levaram em conta à questão da tipologia textual. Na **Unidade 2**, as orientações da proposta de escrita do gênero poema não apresenta características de sequências tipológicas, esse tratamento pode ser justificado em razão de o poema ser um gênero que não apresenta uma sequência tipológica predominante. Já na **Unidade 4**, notou-se que a primeira proposta não contempla propriamente um gênero textual, pois sugere a escrita de uma paródia⁴, isso dificulta a proposição de sequências

⁴ Na proposta citada, os alunos podem escolher entre escrever uma paródia ou escrever um artigo de opinião, gênero trabalhado

tipológicas, uma vez que o aluno poderá escolher o gênero textual. Ficará a cargo do professor, a partir da escolha do aluno, a orientação em relação às sequências tipológicas do gênero. Reconhecemos que, no desenvolvimento dessa unidade, foi trabalhada a intertextualidade tão necessária à escrita da paródia, porém analisar essa proposta mais detalhadamente foge ao propósito deste artigo. Ainda nesta unidade, há uma proposta de escrita do gênero *curriculum vitae*. Entretanto, diferentemente dos modelos de currículos que circulam na sociedade, deve-se escrever de forma subjetiva e criativa, não encontramos orientações quanto às sequências tipológicas.

Em suma, pode-se dizer que as sequências textuais foram trabalhadas em quatro gêneros distintos, de forma bem diferente do que era trabalhado com os tipos narrativo, descritivo e dissertativo. Se pensarmos na questão do ensino de gêneros é um resultado positivo, no entanto, ainda há muito o que fazer em relação ao ensino sistemático da tipologia, que, por vezes, pareceu ser uma mera orientação, já que as funções específicas de cada tipo textual não foram plenamente abordadas. Além das funções de cada sequência, é preciso orientar o ensino das sequências sintáticas, lexicais e dos tempos verbais que podem compor cada tipo textual, pois não identificamos essas orientações nas propostas deste livro.

5. *Considerações finais*

Objetivamos, nesse artigo, refletir sobre o tratamento das tipologias textuais em propostas de livros didáticos voltados para o nono ano do ensino fundamental, especificamente nas propostas de produção escrita desses livros.

Buscamos verificar se os livros didáticos selecionados trabalhavam as características dos tipos textuais presentes nos gêneros propostos para produção de texto e como o faziam.

Na qualidade de professoras, sabemos das dificuldades de nossos alunos em produzir textos e compreender características de gêneros e tipos textuais, em especial as diferenças entre estes. Por isso, acreditamos que os materiais utilizados em sala de aula devem auxiliar os alunos na realização dessa tarefa e os professores a orientá-los. Desse modo, essa

anteriormente.

orientação, deve incluir as particularidades não só dos gêneros, mas também de cada sequência tipológica e o destaque ao fato de que em um mesmo gênero pode haver mais de um tipo de texto e um mesmo tipo de texto pode aparecer em vários gêneros.

Nos livros didáticos analisados, observamos que a maioria das propostas traz um trabalho com as tipologias textuais, seja em seu interior ou em atividades prévias. No entanto, nem sempre esse trabalho é feito de modo explícito, isto é, muitas vezes não é algo consciente e sistemático, não ficando claro para o aluno essa diferenciação e complementariedade entre gêneros e tipos textuais.

Pensamos que o trabalho com os gêneros não deve excluir o trabalho com as sequências textuais, ao contrário, os dois devem ser estudados em conjunto, mas sempre com preocupação de deixar claro para o aluno suas diferenças.

Em relação ao professor, este tem autonomia para realizar sua prática pedagógica e para escolher os materiais que utilizará em sala de aula. É necessário que exerça essa autonomia e uma consciência crítica não só na hora de escolher os materiais, mas na seleção das atividades que desenvolverá com seus alunos e na forma como as conduzirá. No que diz respeito às atividades de produção escrita, o trabalho com as mesmas, como já foi mencionado, deve orientar o aluno a escrever de modo adequado não só às características de cada gênero, mas também dos tipos textuais, já que não há como falar de um sem falar do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGATTO, Ana Trinconi *et al.* *Projeto Teláris*: Português, 9º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º Ciclos*. Língua Portuguesa. Brasília: 1998.

CAVALCANTE, Mônica M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de Gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELMANTO, D. A.; MATOS, F.; CARVALHO, L. B. *Jornadas.port–Língua Portuguesa*. 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

ESPÍNDULA, D. V. I. Gêneros textuais/discursivos em livros didáticos do ensino médio: critérios de categorização e agrupamento. In: *Recorte (UninCor)*: Revista eletrônica, v. 6, 2010.

LERNER, Délia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: COSTA VAL, M. da Graça; BATISTA, Antônio A. Gomes. *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. p. 115-36

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 237-260

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 2008.

OLIVEIRA, Tania Amaral *et al. Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*, 9º ano. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Angélica. *Gêneros Literários*. São Paulo: Ática, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. In: *Alfa: Revista de Linguística*, v. 51, 2007b.

_____. “Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos”. In: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa M. de O. Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (Org.). *Língua Portuguesa pesquisa e ensino – Vol. II*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007a.