



A PRODUÇÃO TEXTUAL DE GÊNEROS DISTINTOS NA ESCOLA

THE TEXTUAL PRODUCTION OF DIFFERENT GENRES IN SCHOOL

Jeisiane Bruna Segalla¹ (UPF)
Elisane Regina Cayser² (UPF)

RESUMO

A visão de que escrever bem é resultado de um dom caiu por terra com os avanços dos estudos linguísticos que provaram a possibilidade de se ampliar a habilidade linguística dos sujeitos, através de um trabalho pedagógico constante – não somente de uma disciplina ou em um único momento na escola. Pautando-se nos estudos de Bakhtin, Kleiman, Marcuschi e Geraldi, dentre outros, pretende-se discutir a questão da produção de textos na escola e fora dela, defendendo práticas de produção de textos significativos e ligados à vivência social dos educandos.

Palavras-chave: Produção de textos. Interação. Gêneros textuais.

ABSTRACT

The vision that writing well is the result of a dom hit the fan with the advances in linguistic studies that proved the possibility of extending the linguistic ability of the subject, through a constant pedagogical work - not only of a discipline or in a single moment at school. Based on studies of Bakhtin, Kleiman, Marcuschi and Geraldi, among others, it is intended to discuss the issue of the production of texts within and outside schools, defending production practices of significant texts and linked to the social life of the students.

Keywords: Writing. Interaction. Textual genre.

1 INTRODUÇÃO

A prática de produção textual na escola precisa ser constantemente renovada, não só devido às novas mídias, que criam diferentes formas de contato entre os sujeitos, mas especialmente em função do fato de que as necessidades comunicacionais dos sujeitos estão continuamente sendo modificadas – os gêneros de ontem transmutam-se em outros gêneros, sem apagar, no entanto, algumas das características composicionais originais. Mas para que a

¹ Acadêmica do curso de Letras da Universidade de Passo Fundo-UPF. Bolsista PAIDEX. E-mail: 151133@upf.br.

² Professora do Curso de Letras da Universidade de Passo Fundo. Especialista em Linguística Aplicada à Alfabetização(PUCRS). Mestre em Letras (PUCRS). Doutoranda em Letras (UPF). E-mail: ecayser@upf.br.



escola de fato contemple essas novas necessidades comunicativas nas suas práticas de ensino de língua materna, especialmente no que tange à produção textual, é preciso, como afirma Geraldi (1995), que o professor seja capaz de aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico e deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Além da questão dos diferentes gêneros a serem contemplados nas práticas escolares, ainda é preciso dar especial atenção à dicotomia oralidade e escrita, tendo em vista principalmente o fato de os alunos terem, em geral, pouco contato com o texto escrito e, em função disso, apresentarem dificuldades de escrita. Para contornar tal situação, defende-se a adoção de práticas de retextualização, as quais, como explicita Marcuschi (200, p. 46) consistem em "um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita".

Tendo tais autores e preceitos como base, busca-se mostrar, neste artigo, que as atividades de produção textual devam ser autênticas e funcionais, para que sejam significativas e relevantes ao ambiente cultural dos alunos, contemplando-o e ampliando-o. Isso implica admitir que se escreve a alguém, com uma intenção comunicativa, e não como mero exercício escolar descolado da realidade circundante.

2 A RAZÃO DA ESCRITA: O TEXTO COMO RESULTADO DA INTERAÇÃO VERBAL

Tradicionalmente, a responsabilidade pela compreensão e produção de textos coerentes e coesos foi atribuída ao professor de língua materna. Isso fazia com que somente nos períodos destinados à língua portuguesa os alunos fossem estimulados a tais atividades. Todavia, atualmente as escolas de fato comprometidas com os avanços teóricos sobre a competência linguística utilizam um trabalho interdisciplinar que faz com que todos os professores sejam responsáveis por estimular os estudantes à construção e à descrição dos saberes implicados nas diferentes disciplinas. Isso mostra coerência com o mundo em que se vive- afinal a interpretação de texto é fundamental não só para realização de exercícios em nível de escola-, mas também e principalmente para a constituição crítica do sujeito.



Obviamente, é preciso admitir, nesse sentido, que a sala de aula não é o único ambiente capaz de promover o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos. Conforme postulado por Bakhtin, o diálogo é que define o existir humano (BAKHTIN, 2003). Para o autor, é através da língua que o sujeito expressa seus conhecimentos prévios, seus posicionamentos, seu eu próprio, ou seja, se constitui como sujeito, relacionando-se com o outro, com o mundo.

De acordo com o estudioso, a língua implicar alteridade - a relação do *eu* com o *tu*, mesmo que esse *outro* seja apenas pressuposto. Isso tem relação com as múltiplas vozes da enunciação - o locutor, pessoa subjetiva desse movimento, se apropria da língua e enuncia acerca de um referente, ancorado no seu conhecimento de mundo e na ideologia que defende. Como refere Cunha,

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 o que vai lhe suceder. (CUNHA, 2010, p. 181).

Sendo assim, os textos produzidos pelos alunos demonstram a sua construção sócio histórica, a qual é mobilizada no ato da escrita. Essa mobilização faz com que o *eu* tenha um posicionamento singular em relação à linguagem e aos seus recursos. De acordo com Santos, Riche e Teixeira, é fundamental que se tenha clara:

A importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem e o papel desta no desenvolvimento cognitivo da criança, baseando-se nas teorias sociointeracionistas de aprendizagem, de letramento e de texto/discurso. (SANTOS, RICHE E TEIXEIRA 2010, p. 13)

Conforme Flores e Teixeira (2005) o sentido é o fator determinante do enunciado. Logo, é a carga semântica que, ligada à coerência, determinará a qualidade do registro da materialidade linguística, sendo sua virtude primordial:

O enunciado é uma unidade da comunicação verbal que somente tem existência em um determinado momento histórico, porém, sua constituição não exclui a oração. O enunciado é exatamente a realização enunciativa da oração. O valor semântico do enunciado, por sua vez, é o sentido. (FLORES E TEIXEIRA, 2005, p. 56)

Considerando o caráter eminentemente dialógico e semântico de todo ato de comunicação, pode-se fazer uma extensão desses pressupostos teóricos para as práticas de



ensino de língua, especificamente de produção textual: as discussões que antecedem a proposta de produções textuais são fundamentais para o esclarecimento e para a convocação de ideias a serem posteriormente desenvolvidas pelos alunos quando da elaboração propriamente dita do texto. A priori, a escrita como atividade desenvolvida no âmbito da sala de aula possibilita que o professor acompanhe o aluno no processo de registro de seus posicionamentos. Nessa perspectiva o mediador – papel aqui atribuído ao professor - assume papel de coautor dos registros, não atuando como mero corretor ou “detetive de erros”, em vez disso auxiliando na *performance* de escrita dos alunos.

A colocação do professor enquanto mediador se justifica na medida em que se reconhece a existência de outras instâncias de letramento. Como letramento entende-se, como afirma Kleiman (1995), o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita em contextos específicos e com objetivos específicos. Nesse sentido, há uma infinidade de situações em que se exige, cotidianamente, a ação do sujeito sobre a materialidade linguística para que se efetive a sua inserção no grupo social do qual faz parte.

Essas diferentes situações devem ser contempladas em um planejamento de aulas diferenciadas, levando o aluno a encontrar significado nas práticas escolares e perceber nelas a representação das suas próprias vivências. Segundo Kleiman (2007), é preciso que a escola aprenda a adotar a prática social como ponto de partida e de chegada das aulas de língua.

Em função dessa relação das práticas de língua com as vivências dos alunos, as propostas de produção textual também precisam ser repensadas e remodeladas. Em uma aula tradicional, propõe-se quase que exclusivamente que os alunos produzam textos dissertativos, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Os professores costumam justificar a sua preferência alegando que assim o aluno aprenderá a argumentar. Trata-se, sem dúvidas, de um equívoco, fundamentalmente porque se sabe que qualquer texto, independente da sua tipologia, é argumentativo: uma narração, por exemplo, sempre está a serviço da defesa de um determinado ponto de vista.

Com isso, questiona-se o reconhecimento dos alunos como sujeitos dotados de conhecimento e experiências: de fato os seus horizontes podem ser ampliados quando não se vislumbram diferentes possibilidades de argumentar ou se expressar senão através da tradicional dissertação?



Uma nova postura exige também uma nova relação entre professor e aluno. Enquanto mediador, o profissional de língua portuguesa tem por responsabilidade mobilizar os alunos para interpretar o mundo a sua volta, o que perpassa a linguagem. Cabe ao professor fazer uso, na sala de aula, de textos de diferentes gêneros e propor, da mesma forma, a produção de diferentes gêneros, ajudando a formar o cidadão crítico.

Isso fomenta práticas que devem ser motivadas e desenvolvidas em sala de aula, mas a extrapolam, já que é preciso desconstruir o pensamento de que somente a escola é o ambiente da escrita. Para isso, é fundamental práticas de produção textual que possibilitem aos alunos o contato com os mais variados gêneros do discurso que circulam na comunidade, especialmente considerando o fator comunicacional:

A escrita existe para cumprir diferentes funções comunicativas, de maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Se prestarmos atenção à vida das pessoas, constatamos que a escrita está presente, como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas (ANTUNES, 2003, pp. 47-48)

Assim, imagina-se estar contemplando essa multiplicidade de atividades existentes no mundo social – na família, no trabalho, na escola, na vida social enfim, em que os indivíduos utilizam a escrita para registrar o patrimônio cultural de um grupo, o patrimônio científico histórico e cultural, mas, principalmente, para interagirem entre si.

3 A DICOTOMIA ORALIDADE E ESCRITA E A RETEXTUALIZAÇÃO

Como discutido na seção anterior, é fundamental repensar as práticas voltadas à escrita na escola e, assim, diminuir a lacuna entre a vivência dos alunos e as atividades de produção textual das aulas de língua portuguesa. Nessa perspectiva, tem de se lembrar que fala e escrita são polos de uma mesma realidade, como bem aponta Marcuschi (2008), profundo estudioso desse aspecto, quando afirma que há uma:

Impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a afala (MARCUSCHI, 2008, p. 191)

Assim, não se pode pressupor uma simetria entre fala e escrita, embora ambas tenham, sim, uma relação sistêmica. O autor considera, ainda, que há um *continuum* entre oralidade e



escrita: há textos que são mais prototípicos da oralidade e outros que apresentam mais acentuadamente as características do escrito. É o caso, por exemplo, de uma conversa telefônica entre amigos e uma dissertação de mestrado, respectivamente.

Para Marcuschi (2001), fala e escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Isso porque a língua é um fenômeno interativo e dinâmico que, mesmo em tempo real, requer outro sujeito na enunciação, a ponto de deflagrar no enunciado dimensões linguísticas, pessoais e funcionais.

Sendo assim, atividades de formulação textual qualificam a manifestação do sujeito. No entanto, como pondera Marcuschi a escrita não pode ser tida como a representação da fala:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coerentes e coesos, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas e sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2001, pg. 17)

Mas em qualquer uma das situações, o que está sempre presente é o princípio da interlocução. Ao tratar dos textos escolares, Geraldi defende que existe “muita escrita e pouco texto”: em outras palavras, existe pouca interlocução. Para o autor, para produzir um texto – seja ele oral ou escrito – é preciso que o aluno seja capaz de:

- a) Ter o que dizer;
- b) Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- d) se escolham as estratégias para realizar (a), (b) e (c). (GERALDI, 1997, p. 137).

Sendo assim, tem de se despertar no aluno a consciência do papel social que as materialidades exercem, bem como a função de cada registro linguístico dentro do tempo e do espaço. Logo, *ter o que dizer* implica que o locutor tenha uma bagagem cultural significativa. Feito o primeiro esboço do texto, deve-se, então, passar para a atividade de retextualização, com vistas a – agora sim – fazer os ajustes necessários no texto escrito que o distinga do oral, inclusive considerando as diferentes condições de produção e de recepção:



A escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto e o ato da sua leitura pelo leitor. (...) Essas diferentes condições de produção da escrita dão a quem escreve a possibilidade de conceder uma parcela de tempo maior à elaboração verbal do seu texto, bem como a possibilidade de rever e recompor o seu discurso, sem que as marcas dessa revisão e dessa recomposição apareçam. (ANTUNES, 2003, p. 51)

As atividades de retextualização são, segundo Marcuschi (2001, p. 46), “um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação oralidade-escrita”. Evidentemente, como não existe um padrão único nem de fala nem de escrita, nem sempre os processos de retextualização serão idênticos, visto que não se fala nem se escreva da mesma forma em todas as situações.

Naturalmente, o aluno tem de ser levado a perceber que a fala é mais informal e a escrita mais formal e que enquanto a primeira está presente nos momentos mais corriqueiros, a segunda é predominante em situações mais formais de interação, em que se queira, por exemplo, construir uma imagem de seriedade ou de distanciamento.

Por isso, as atividades de retextualização devem estar presentes nas práticas em sala de aula, já que levam o aluno, como produtor do texto, a pensar a sua produção e a adequá-la a determinado interlocutor, mesmo que virtual. Nesse processo de retextualização, podem acontecer modificações em nível de vocabulário (na fala, geralmente mais restrito), em nível de sintaxe (com a substituição de expressões fáticas como “daí”, “tá ligado”), a eliminação de hesitações e a reelaboração de frases inacabadas. Além disso, o fato de o texto deixar de ter o referente presencial, como ocorre na oralidade, deve levar à inclusão de elementos que supram a ausência do contexto no texto escrito (ANTUNES, 2003).

Logo tratar de aspectos da língua falada e a língua escrita requer refletir sobre a perspectiva sociointeracionista que se apresenta tanto na fala, quanto na escrita. O professor, a partir da prática da retextualização, é capaz de exercer seu papel de coautor e mediador dos conhecimentos sobre a língua escrita.



Assim, conclui-se que tanto a oralidade quanto a escrita dispõem de certas especificidades, mas com o mesmo intuito: a comunicação. Para contemplar esse aspecto, é preciso que se oportunize aos alunos o contato com diferentes situações comunicativas, afinal somente assim eles poderão familiarizar-se com diferentes gêneros textuais e, sempre que necessário, ser capazes de processar a retextualização a partir dos objetivos a que se propõem.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DAS DIFERENTES SITUAÇÕES COMUNICATIVAS.

Segundo Bakhtin (1997, p.279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Assim, os enunciados são resultados de situações reais de comunicações e, por isso, é dever do professor oportunizar o aluno o contato e a compreensão das variadas materialidades disponível na atualidade.

Nesse sentido o sujeito se torna construtor do texto e de novas situações comunicativas e, a partir de diferentes construções e interpretações os alunos estabelecem novas percepções de mundo.

De acordo com Luiz Antônio Marcuschi (2002), os gêneros são concebidos como fenômenos históricos profundamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos. São flexíveis, dinâmicos e surgem a partir das necessidades dos homens, das atividades socioculturais e das inovações tecnológicas. Vale lembrar que isso engloba tanto textos literários quanto textos orais.

E, a partir desse entendimento, é fundamental que o professor trabalhe com progressões didáticas. Já que, como vincula Dolz (2004) a proposta de ensino a partir dos diferentes gêneros só se faz eficaz quando aproxima o social do aluno ao conteúdo em sala de aula.

Dessa maneira, os sujeitos aprendizes passam a questionar o mundo a sua volta tornando-se mais ativos, pensantes e críticos à medida que rompem determinados paradigmas vinculados ao senso comum. Sendo assim, a partir do texto abaixo, elencamos uma possível atividade de retextualização. Onde os alunos poderão trabalhar com o gênero textual arte e



suas implicações como meio de comunicação, bem como suas atualizações: bilhete e mensagens em redes sociais.

Tomemos o exemplo de atividade que segue:

A nuvem

Fico admirado como é que você, morando nesta cidade, consegue escrever uma semana inteira sem reclamar, sem protestar, sem espinaftrar! E meu amigo falou da água, telefone, Light em geral, carne, batata, transporte, custo de vida, buracos na rua etc. etc. etc. Meu amigo está, como dizem as pessoas exageradas, grávido de razões. Mas que posso fazer? Até que tenho reclamado muito isto e aquilo. Mas se eu for ficar rezingando todo dia, estou roubado: quem é que vai aguentar me ler? Acho que o leitor gosta de ver suas queixas no jornal, mas em termos.

Além disso, a verdade não está apenas nos buracos das ruas e outras mazelas. Não é verdade que as amendoeiras neste inverno deram um show luxuoso de folhas vermelhas voando no ar? E ficaria demasiado feio eu confessar que há uma jovem gostando de mim? Ah, bem sei que esses encantamentos de moça por um senhor maduro duram pouco. São caprichos de certa fase. Mas que importa? Esse carinho me faz bem; eu o recebo terna e gravemente; sem melancolia, porque sem ilusão. Ele se irá como veio, leve nuvem solta na brisa, que se tinge um instante de púrpura sobre as cinzas de meu crepúsculo.

E olhem só que tipo de frase estou escrevendo! Tome tenência, velho Braga. Deixe a nuvem, olhe para o chão - e seus tradicionais buracos.

Fonte: BRAGA, RUBEM. Ai de ti, Copacabana. Rio de Janeiro: Record, 1960.

Podemos, a partir de atividades de compreensão e interpretação e apresentação do gênero carta, motivar os alunos aos seguintes procedimentos:

- *Interagir com os demais estudantes, por exemplo, os alunos do 8º ano A podem escrever uma carta para os estudantes do 8º ano B.*

- *A seguir a mesma deve ser endereçada via correios ao endereço que cada um receberá afinal os nomes serão sorteados;*

Nesse texto, o objetivo é que cada estudante fale sobre aspectos positivos e lugares possíveis de serem visitados na cidade devido à beleza e o sentimento de calma.



Correlacionando ao texto, nessa atividade cada estudante convidará seu colega a visitar determinado local e reporta-lo por meio de uma mensagem de whatsapp o que realmente sentiu recebendo a carta e frequentando determinado local.

De acordo com a percepção de que o trabalho didático não deve ser única e exclusivamente desenvolvido em sala de aula é que se torna interessante uma atividade como essa. Segundo Geraldi (2001), é pela interação, neste caso por meio do texto, que se constroem significados, que se lê e se devolve a palavra ao outro, num trabalho coparticipativo.

Logo, as turmas trabalharão de maneira conjunta, permitindo a troca de ideias entre os adolescentes. Dessa forma:

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocarse continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (GERALDI, 2001 p. 21).

Da mesma maneira, a proposta leva em consideração a atividade de retextualizar uma carta, pois à medida que os alunos escreverem suas mensagens elas estarão assumindo o papel da expressividade dialógica. Assim, levarão em consideração as expectativas e as descobertas do outro, que serão registradas por meio da mensagem.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 48), há quatro maneiras de retextualizar: “da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a oralidade”. Utilizando da retextualização da escrita para a escrita: *será confeccionado um guia turístico levando em consideração as declarações dos estudantes em forma de cartaz. Esse ficará exposto onde todos os integrantes possam visualizar.*

Portanto, atividades como essas tendem a dialogar e trazer uma responsabilidade maior ao aluno e ao professor. De maneira que enquanto um é responsável pela idealização, pesquisa e cinquenta por cento da execução o outro é fundamental para que esse projeto se desenvolva e que realmente tenha relevância na vida dos sujeitos.



5 CONCLUSÃO

É fundamental que o professor, nas suas práticas diárias, considere a vivência e a bagagem cultural do aluno para que, ao desenvolver a prática de produção de textos, o mesmo sinta-se cativado e disposto a executar o que lhe é solicitado. De maneira que o propósito da produção textual escrita leve em consideração o fator fundamental da escrita: tornar os alunos sujeitos ativos que se constituem nas interações. Importa como escreve Faraco (2007), participam desse “vasto diálogo cultural”.

Da mesma maneira, é importante que o ambiente de sala de aula converse não apenas com aquilo que o aluno espera, mas sim para qualificar e expandir as noções necessárias para qualificar o texto dos alunos. E, por isso, as atividades de retextualização são necessárias, já que a partir delas é possível adaptar e expor as opiniões dos alunos em um processo dialógico onde se respeite o ponto de vista e a bagagem cultural de cada sujeito.

Portanto, salienta-se que atividades como as propostas fazem com que o ensino de língua – e especificamente o trabalho com a produção textual – contemple a aspecto relativo à interação, próprio da linguagem, fazendo com que o aluno atribua relevância às aulas de língua materna. Assim, espera-se, ele será capaz de formar-se enquanto autônomo e competente para interagir socialmente de maneira consciente e cada vez mais eficaz.

6 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula De Português: Encontro E Interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, Leonor Werneck, RICHE, Rosa Cuba, TEIXEIRA, Claudia Souza. *Análise E Produção De Textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros Do Discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética Da Criação Verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277-326. (1ª edição, 1992; edição original em russo, 1979).

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo E Filosofia Da Linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. (1ª edição: 1929).

BRAGA, RUBEM. *Ai De Ti*. Rio de Janeiro: Record, 1960.



CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. *O Funcionamento Dialógico Em Notícias E Artigos De Opinião*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto Na Sala De Aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Texto E Discurso*. In: GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 75-82., 2010b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: Definição E Funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p.19-36. (1ª edição: 2002).

MARCUSCHI, Luiz Antônio, 1946- *Produção Textual, Análise De Gêneros E Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.