



SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO TRABALHO COM GÊNERO TEXTUAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA.

Patrícia Rodrigues¹ (PROFLETRAS – UNEMAT/Sinop)
prof.patriciarodrigues01@gmail.com

Izabel Jacinta Magni Hinrichs² (PROFLETRAS - UNEMAT/Sinop)
izabelmagni@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma abordagem de ensino de gênero textual por meio de um modelo de trabalho definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que se denomina de sequência didática. Através das primeiras produções foram analisados os conhecimentos prévios dos alunos, referentes ao gênero escolhido, e na subsequência apresentamos uma proposta de formação discente a partir de uma intervenção na qual construímos a sequência didática do gênero bilhete, desenvolvendo a proposta com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cândido Portinari – de Tapurah/MT. O ensino por meio da sequência didática mostra claramente que pode ampliar as condições de um aprendizado efetivo, pelo fato de ser organizado em espiral de atividades em cada um dos módulos, permitindo a retomada e reforço dos conteúdos quando necessário após observação por meio de refações. Uma proposta desafiadora, no tocante ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, visando também identificar o grau de habilidade de monitoramento da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual, Bilhete, Sequência didática.

ABSTRACT: This article aims to present the results of a teaching approach of the textual genre through a work model defined by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) that is called a didactic sequence. Through the first productions we analyzed the students' previous knowledge about the genre and subsequent a proposal of student formation from an intervention in which we constructed the didactic sequence of the ticket genre, developing the proposal with the students of the 6th grade of Elementary School Candido Portinari State School - Tapurah / MT. The teaching through the didactic sequence clearly shows that it can extend the conditions of an effective learning, because it is organized in a spiral of activities in each of the modules, allowing the resumption and reinforcement of the contents when necessary after observation by means of spare parts. A challenging proposal, regarding the teaching and learning of Portuguese Language, also aiming to identify the degree of ability to monitor the language.

KEYWORDS: Textual genre, Ticket, Didactic sequence.

¹ Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Letras (UNIR/RO), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FUNPAC). Mestranda do PROFLETRAS (UNEMAT-Sinop). E-mail: prof.patriciarodrigues01@gmail.com.

² Professora de Língua Portuguesa efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, na Escola Estadual Cândido Portinari - Tapurah. Licenciada em Letras (FECILCAM), especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar (ICE). Mestranda do PROFLETRAS (UNEMAT-Sinop). E-mail: izabelmagni@gmail.com.



Introdução

Discussões em torno do assunto gêneros textuais estão sendo frequentes entre professores, sendo para refletir sua função ou discutir de que maneira podem ser utilizados como instrumentos de mediação do processo de ensino-aprendizagem, mas sempre com o propósito de trabalharem esse tema de forma a tornar o aluno apto a identificar e produzir a maioria dos textos utilizados em nossa sociedade.

Entretanto, para se alcançar um resultado efetivo na prática, a metodologia tradicional de se trabalhar Língua Portuguesa deve ser deixada de lado. O velho trabalho voltado para o estudo da gramática pela gramática fica inviável, dessa forma, uma mudança de postura pelo profissional da educação é primordial. O desempenho escolar está ligado diretamente à realização das atividades escolares pelos alunos, de forma eficaz, para assim alcançarem aprendizado.

Consideramos o gênero textual uma ferramenta cultural na atividade humana, por estar inserido nas práticas históricas e sociais estabelecendo laços efetivos durante o percurso da humanidade, assim devendo ser utilizado como ferramenta de apropriação social do conhecimento. É por meio dos gêneros que praticamos atividades como: recordar, ordenar, informar, pedir, reclamar, instruir, noticiar, estudar, explicar, ensinar, narrar fatos e acontecimentos sociais e históricos.

Pensando nessa postura, uma proposta de trabalho com atividades de leitura e escrita pretende proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental o contato com os gêneros textuais, por meio da metodologia de sequência didática elaborada pelos estudiosos de Genebra Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta experiência retrata a construção de um novo olhar e uma nova forma de perceber, trabalhar e ensinar a Língua Portuguesa.

Acreditamos que a metodologia e o referido tema abordado foram de extrema importância para a formação dos alunos. Ações como essas vêm atender à grande exigência de letramento no Brasil, pensando em um aprendizado efetivo e um processo



educacional que permita ao aluno o acesso ao conhecimento e contribua na formação do pensamento atuante, instrumentalizando-o para resolver problemas de diferentes naturezas.

Fundamentação teórica

O educador norte americano Charles Bazerman (2005) tem a visão de que as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos. A linguagem vista por este aspecto deve, então, constituir-se de um objeto de ensino apropriado, não apenas para a linguagem especializada, mas para os diversos campos de conhecimento e nas diversas disciplinas. É necessário, assim, lançar-se olhares para o texto, entendendo-o quanto a sua situação de produção, função social, gênero e marcas linguísticas.

Trabalhar com gêneros textuais, no âmbito escolar, torna-se, desse modo, imprescindível a partir da compreensão de que é preciso proporcionar aos alunos o exercício efetivo e competente das habilidades de leitura e escrita. Deixando, neste contexto, à escola um papel importante, como destacam Batista *et alii* (2008), pois “[...] muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar intensa e amplamente com os meios sociais de circulação da escrita” (*ibid* p.20), cabendo, portanto, à escola o trabalho de vivenciar conjuntamente com as crianças situações diversificadas com a maior variedade possível de gêneros textuais.

Com a publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, tem se discutido o trabalho com gêneros textuais, que são tomados como objeto de ensino. Essa preocupação fica evidente nos objetivos do documento:

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social,



interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz. (BRASIL, 1997, p.33).

Os PCNs de Língua Portuguesa oportunizam a ideia básica de que os alunos tomem consciência da multiplicidade de gêneros e aprendam a analisar, compreender e produzir textos diferenciados na questão situacional de uso da língua no dia a dia. Também sobre a prática de linguagem em sala de aula, Rojo (2000) vem em defesa dos gêneros textuais como uma imensa oportunidade de se lidar com os usos sociais da língua.

Já para Marcuschi (2008), gêneros textuais são fenômenos históricos intrinsecamente ligados à vida cultural e social, e surgem a partir das necessidades e atividades socioculturais. Para o autor, os gêneros textuais caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, ressaltando que não existem gêneros textuais ideais para serem tratados em sala.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por sua vez, afirmam que o trabalho com os gêneros possibilita a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que considera os obstáculos típicos da aprendizagem e as novas etapas pelas quais os alunos possam passar, o que fornecerá, aos professores, orientações de como e o que trabalhar de acordo com restrições, níveis e situações concretas de ensino. Por isso, trabalhar a Língua Portuguesa por intermédio dos gêneros torna-se importante.

Nesse sentido, Bakhtin (1992) observa que as atividades humanas são ricas por suas variadas dimensões, que estão relacionadas com o uso concreto de uma língua. Nessa relação entre atividade e linguagem, esta absorve o caráter heterogêneo daquela. Entendemos, assim, que o uso da língua acontece a partir de enunciados “orais e escritos”, “concretos e únicos”, que, conforme Bakhtin (1992), estariam ligados não apenas ao contexto de comunicação, como também aos objetivos do locutor. O enunciado dessa forma, traria sempre algumas características que são próprias do círculo na qual a língua está sendo utilizada: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus

tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (*ibid*, p. 279).

Para Machado (1998), dentro do contexto escolar, é função do professor a escolha do gênero a ser utilizado como ferramenta mediadora das práticas desenvolvidas; cujas opções envolvem ainda o conteúdo, forma e papéis atribuídos aos interlocutores nas relações que se estabelecem. Estas considerações apontam para a importância da função do professor. Nesse sentido, Schneuwly (2004) recorre ao marxismo (Marx e Engels), aduzindo considerações dessa corrente que enfatizam a importância da mediação – do instrumento – na relação entre o sujeito e o objeto.

Schneuwly faz, ainda, algumas ponderações para indicar de que forma o instrumento contribui com o desenvolvimento humano. O autor entende a atividade dos seres humanos como um acontecimento triplo, defendendo que “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (SCHNEUWLY, 2004, p.23). A participação do instrumento faz com que a atividade adquira certo dinamismo e o uso desse instrumento ou o desenvolvimento de outros encaminham nossas ações tornando-se, portanto, mediador e representante dessa atividade.

Outra consideração observada por Schneuwly (2004, p. 24) complementa as reflexões feitas ao instrumento mediador. O autor afirma que o instrumento apresenta duas faces:

Por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado, há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação.

Conforme o autor, o instrumento só apresenta esse caráter de objeto mediador e apropriado pelo sujeito no momento em que ele constrói, internamente, os esquemas de utilização desse instrumento, e, conseqüentemente, adquire conhecimentos sobre o

mundo. Notamos que, no decorrer do desenvolvimento da ação, o instrumento orienta e controla.

Schneuwly (2004, p. 26) busca fazer, a partir das definições de Bakhtin sobre os gêneros, uma analogia com o instrumento e chega a três pontos principais:

- Para a escolha de um gênero é necessário ter conhecimento sobre o contexto de ação e de suas convenções;
- O conhecimento da situação é importante, pois seus parâmetros levam à escolha de um gênero entre muitos;
- Os gêneros de certa forma são estáveis e definem o que pode ser dito; possuem uma formação, assim, “eles têm uma estrutura definida por sua função”, e são caracterizados por um estilo.

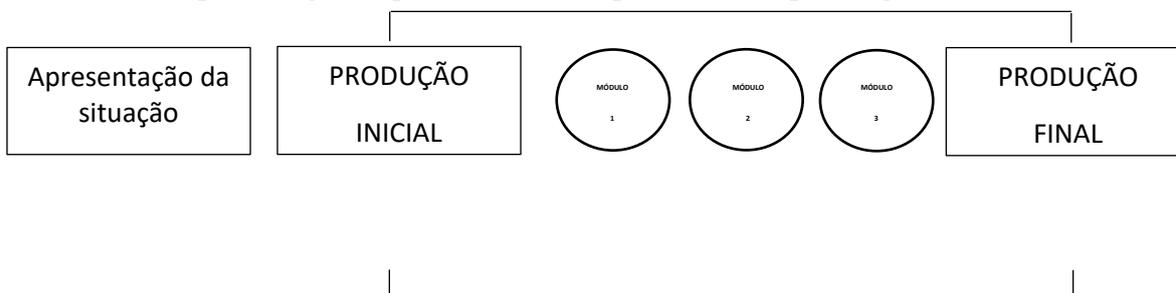
Essas características apresentadas por Schneuwly indicam para uma aproximação entre o gênero e o instrumento.

Conforme Bronckart, “a noção de texto designa toda **unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (1999, p. 71, grifos do autor). À medida que é entendida essa concepção de texto como “unidade comunicativa” afasta-se o pressuposto da educação tradicional, cujo objetivo é a avaliação dos alunos. Pensando, então, no trabalho com textos de forma diferenciada, ponderamos sobre a diversidade de possibilidades que este instrumento carrega.

Vale ressaltar aqui a importância de se refletir sobre as transformações que se fazem necessárias quando um gênero é abordado na escola e que o ensino de língua materna deve possibilitar o desenvolvimento através de atividades diferenciadas, agregando a expressão linguística e a gramática em uso, ficando, assim, viável o trabalho com sequência didática (SD). Esse modelo de trabalho apresenta-se como um conjunto de atividades pedagógicas sistematizadas, ligadas entre si, planejadas por etapas, com a finalidade de buscar o domínio de determinado gênero oral ou escrito para o aprimoramento da capacidade do aluno.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (*ibid.* p. 97). O trabalho com gêneros é a principal característica desse procedimento que auxilia o aluno a dominar alguns de forma completa; “as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (*ibid.* p. 98).

Uma representação esquemática é feita pelos autores para organizar uma SD:



FONTE: DOLZ, J., NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. (2004, p. 98)

São quatro fases envolvidas nos procedimentos do modelo de sequências didáticas:

- I. *Apresentação da situação de produção de um gênero*: Compartilhamento com os alunos do projeto em que estarão envolvidos, apresentação do gênero que será estudado, comentando sobre as atividades; exposição dos conteúdos que serão trabalhados e sua apresentação.
- II. *Produção inicial*: Pode ser realizada individualmente ou coletivamente e tem o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. Esse trabalho contribui para o planejamento das intervenções, mesmo estando a sequência didática já preparada.
- III. *Módulos intermediários*: Construir ações em torno dos elementos particulares do gênero textual; situação de comunicação, forma composicional, conteúdo temático e marcas linguísticas que permitem apreender as características do gênero através de atividades diversificadas. Definir a quantidade de aulas para cada módulo a partir da observação das dificuldades de cada aluno, visando à progressão da construção do conhecimento.

IV. *Produção final*: Serve de parâmetro que verifica o que foi construído pelo aluno durante o desenvolvimento da SD. Também auxilia o aluno a “[...] regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.107) a partir da oferta do referencial dado pelo professor, para a sua produção.

Estes autores (2004, p. 127) observam ainda alguns aspectos metodológicos para que esse trabalho não fique inerte. Salientam que o tempo e o percurso utilizado para o desenvolvimento da SD não sejam engessados. A sequência poderá estar delineada, mas o trabalho não acabado. As atividades serão realizadas a partir das dificuldades percebidas na turma. Conforme os autores, pré-definir esses pontos contradiz com o princípio fundamental da proposta “que é de partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais” (2004, p. 127). Assim, “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, em diferentes níveis” (*ibid*, p. 98).

Portanto, não devemos entender a construção das sequências didáticas como um modelo sistemático a ser trabalhado em sala de aula. Contudo esse processo pode ser utilizado com a função de orientador metodológico para o ensino de língua materna, facilitando e não acarretando dificuldades na sua aplicação, pois, como dito, não é um modelo sistemático a ser seguido. A autonomia e liberdade de escolha devem permear o trabalho do professor.

Pelo exposto, fica claro que a sequência didática é um processo essencialmente importante no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que parte da interação entre vários elementos: professor – aluno – texto (gênero textual). Essa interação promove a transformação da prática docente, bem como lança um novo olhar do aluno sobre o seu papel no mundo. Nesse contexto a linguagem, como atividade interativa, abrange o letramento e produz o entendimento sobre as práticas sociais da escrita ou da fala.



A reescritura textual

A reescrita em momento algum pode ser entendida como um processo basicamente de limpeza no texto, no qual o aluno corrige o que o professor marcou, geralmente de caneta vermelha, por estar inadequado, mas deve ser um momento em que ele se depara com as dificuldades, as compreenda e as supere. No tocante a essa etapa da escrita, vem sendo feitas várias análises advindas de autores brasileiros, dentre eles: Jesus (2001), Ruiz (2001), Geraldi (2001), Abaurre (1997), Fiad (1997) e Antunes (2006); como também enfatizada pelos PCNs como um importante fator na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Quando o professor trabalha com produção textual, evidencia e aciona vários elementos cognitivos, obviamente existem nesse momento limitações quanto à leitura da sua própria produção. É exatamente nesse momento que entra a funcionalidade da reescrita textual. Propor a reescritura do texto pelo aluno, portanto, é colaborar com o seu pensar sobre a atividade e apontar para uma reflexão sobre a materialidade do texto.

Consideramos que esse momento apresenta várias possibilidades de atividades a serem realizadas, como: troca de textos entre alunos para que seja feita a análise; trabalho coletivo com mediação do professor; individualmente, guiada por apontamentos do professor em relação ao texto do aluno. Sempre lembrando que as atividades devem ser voltadas para o crescimento crítico do estudante diante do seu texto, proporcionado pela orientação direta do professor.

Metodologia

A intervenção do procedimento didático foi realizada com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Cândido Portinari de Tapurah/MT. Apresentamos uma proposta de aplicação de SD elaborada a partir do gênero bilhete,

mediante a definição de módulos a partir da faixa etária dos alunos e dos elementos predominantes do gênero.

As atividades propostas nesta SD foram organizadas, obedecendo os seguintes padrões: as etapas da SD; objetivos a serem alcançados pelos alunos durante a sua realização; atividades propostas para a realização em sala de aula; materiais necessários para o desenvolvimento das etapas. O planejamento e a execução das ações foram realizados com base no modelo de SD desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Para a aplicação dessa metodologia, utilizamos 4 (quatro) horas/aula contendo 60 (sessenta) minutos cada uma.

Na primeira aula foi feita a apresentação do tema a ser trabalhado, algumas discussões pertinentes ao assunto foram direcionadas pelas professoras. Foram decididos alguns itens coletivamente, referentes ao desenvolvimento da intervenção. Atividades essas, utilizadas como pretexto para verificar o nível de conhecimento prévio sobre o gênero bilhete. Durante a aula foram apresentados em forma de *slides* alguns textos do gênero, para serem visualizados e discutidos coletivamente.

No próximo encontro, segunda aula, foi solicitado aos alunos que confeccionassem um bilhete individualmente, para um dado destinatário, já definido na aula anterior. O bilhete deveria conter informações previamente discutidas. Essa atividade é nomeada, conforme o modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de produção inicial.

Na terceira aula foi analisado e discutido o nível de precisão de cada bilhete quanto aos itens de estrutura: ortográfica, composicional (destinatário, data, mensagem curta, saudações e remetente) e clareza no teor da mensagem. Algumas atividades retomando conhecimentos pertinentes ao gênero bilhete foram trabalhados em sala de aula.

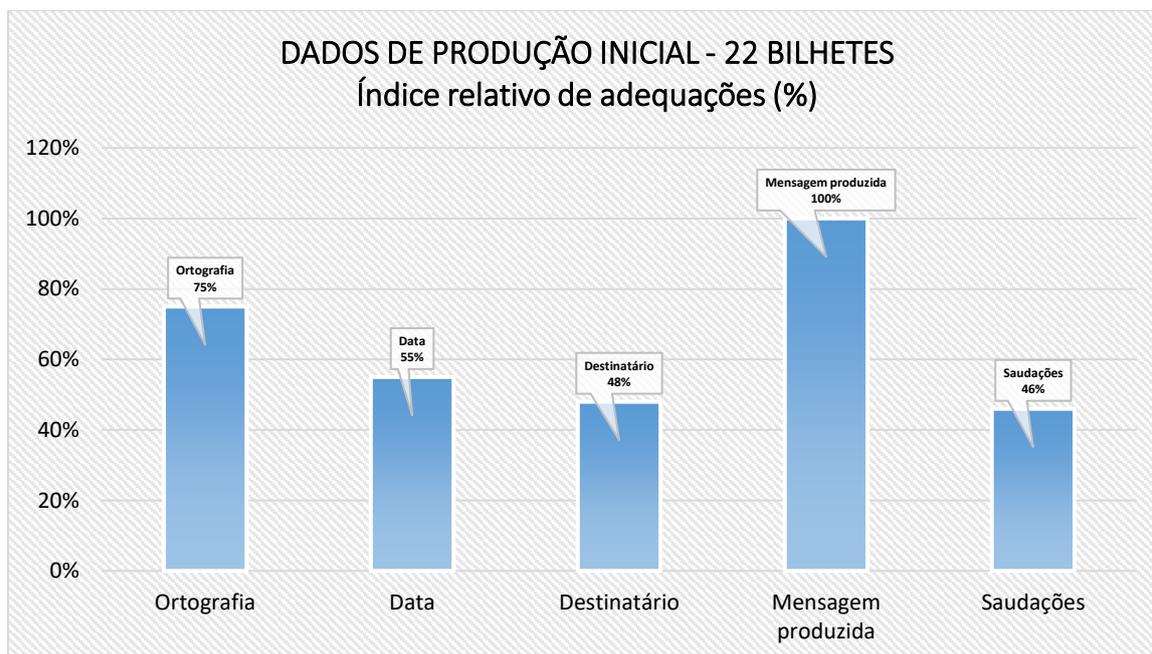
No momento da quarta aula, foi solicitado aos alunos que fizessem a reescritura da produção feita por eles anteriormente, recorrendo aos conhecimentos apreendidos e

internalizados durante as atividades e explicações expostas. Conforme definido na primeira aula, as produções foram entregues aos seus destinatários.

Resultados

A ortografia e composição do gênero bilhete foram analisadas quanto às adequações e inadequações encontradas no decorrer da produção inicial. Importante mencionar que a receptividade por parte dos alunos foi positiva, inclusive no momento da produção do bilhete. O gráfico que segue mostra os resultados das produções iniciais de 22 textos analisados em um nível de adequação, classificados em porcentagem.

Gráfico 1: ortografia e composição



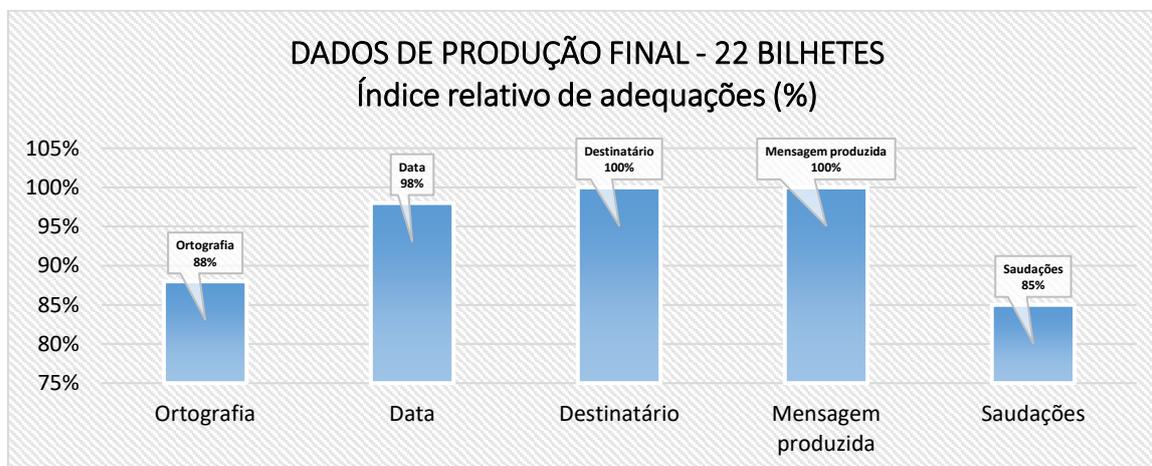
No gráfico 1, que trata da produção inicial, podemos perceber que os alunos atingiram um índice razoável quanto à adequação da ortografia. Nos aspectos

composicionais (data, destinatário, mensagem produzida, saudação), verificamos dificuldade de adequação maior em alguns itens e menor em outros, atingindo 100% na produção da mensagem e 46% na saudação. Observamos nesta análise que não se faz comum entre todos os estudantes utilizarem em seu convívio algumas regras sociais, como a saudação.

Por meio da observação e análise das produções iniciais dos alunos, foi possível identificar seus conhecimentos prévios referentes ao bilhete. Produzindo o gênero, os estudantes desvelaram seus conhecimentos já construídos e mostraram o caminho para a continuidade do trabalho a ser organizado pelo professor.

Tendo sanado as dúvidas surgidas, partimos para a análise da produção final dos bilhetes, exposta no gráfico que segue. Os resultados avaliados serviram para observarmos os conhecimentos internalizados durante as aulas sobre a construção da estrutura e composição do gênero bilhete.

Gráfico 2: ortografia e composição



Fazendo uma comparação com o gráfico 1 da produção inicial e o gráfico 2 da produção final, verificamos um desenvolvimento significativo de todos os itens.

Quanto à forma composicional, atingiram em alguns itens 100% em todas as 22 produções dos bilhetes, constatando-se assim uma adequação à organização do gênero. No que diz respeito à formação no gênero, os alunos foram coerentes, utilizando em seus bilhetes os itens destinatário, saudação, data e mensagem produzida. A maioria dos



estudantes escreveu de maneira positiva, evitando cometer inadequações e transformando a performance referente à produção inicial.

Conclusão

Podemos ressaltar, após a pesquisa de intervenção concluída, que a escolha da sequência didática como ferramenta de ensino colaborou significativamente com o aprendizado dos alunos. Permitiu a aprendizagem de um gênero textual de forma gradativa, passo a passo, assim facilitando a identificação das dificuldades da turma como um todo e dos estudantes individualmente. Corroborou também com o trabalho de leitura, produção textual, oralidade e aspectos gramaticais, fazendo de forma integrante mais sentido para eles.

O uso de sequência didática apresentou-se de maneira positiva e enriquecedora durante o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Ao perceberem os diversos tipos de comunicação apresentados via utilização do gênero textual, se sentiram incentivados e incluídos na sociedade. O que foi apreendido durante as aulas poderá ser utilizado com outros objetivos e em diferentes momentos de aprendizagem.

A produção inicial e a produção final do gênero bilhete favoreceram para isso de forma importante, pois permitiram um diagnóstico do conhecimento prévio sobre o gênero, como também, indicaram uma intervenção satisfatória para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A adaptação do trabalho feito através da sequência didática é válida no que diz respeito à realidade dos alunos, pois houve momentos em que os módulos da SD assumiram seu sentido completo a partir da redefinição das atividades em função das dificuldades encontradas pelos estudantes para a conclusão das tarefas.



Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. G., SILVA, C. S. R., FRADE, I. C. A. S., BREGUNCI, M. G., COSTA VAL, M. G., CASTANHEIRA M. L., MONTEIRO S. M. Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento. In: BRASIL. **Pró-Letramento**. Brasília, MEC/SEB, 2008.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. Judith Chambliss Hoffnogl. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequência didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- MACHADO, Ana Raquel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC. Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

Recebido Para Publicação em 24 de novembro de 2016.

Aprovado Para Publicação em 03 de janeiro de 2017.