

## PRODUÇÃO TEXTUAL COM BASE EM GÊNEROS TEXTUAIS

Renata dos Reis Vasques (UFF)

[rvasques@gmx.net](mailto:rvasques@gmx.net)

### RESUMO

Este trabalho visa à análise de propostas de produção textual, com base em gêneros textuais, apresentadas em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa: *Português – Linguagens*, de Cereja e Magalhães. Nesta análise, baseada nas metodologias propostas por João Wanderley Geraldi e Luiz Antônio Marcuschi, serão observados aspectos como: explicação prévia sobre o gênero a ser trabalhado, informação sobre as etapas do processo de produção textual, e a importância da (auto)avaliação e da exposição do trabalho. Essas metodologias objetivam a formação de cidadãos escritores, contribuindo para que esses cidadãos sejam capazes de produzir textos, e não apenas de reproduzi-los.

**Palavras-chave:** produção textual; gêneros textuais; livros didáticos.

### 1. *Considerações iniciais*

A produção textual é considerada como o início do processo de ensino-aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso (GERALDI, 2003, p. 135). Nesse processo, têm fundamental importância a discussão relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos. Nessa produção, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo, sem que sua formação discursiva seja apenas reprodutiva, o que acarretaria em discursos idênticos. A partir do momento em que o aluno assume um compromisso com sua palavra e demonstra ser articulado, ele age como sujeito do discurso.

Segundo Geraldi (2003, p. 157), o sujeito do discurso é alguém capaz de produzir textos, inserido no *discurso do ensino-aprendizagem*, no qual a iniciativa da ação é de quem aprende, e não apenas no *discurso da sala de aula*, no qual a iniciativa é de quem ensina – o que desestimula

la o aluno. Isso porque, diante da grande impossibilidade de *acertar no alvo*, o aluno opta por se calar, assumindo, assim, a postura de assujeitado. Este somente se manifesta para repetir algo já dito, apropriando-se de um discurso já existente, utilizando-se de regras preexistentes. Muitas vezes, ele escreve para o professor, sem imaginar um receptor real. Dessa forma, a escola tem de estimular a mudança na postura dos professores que também agem como assujeitados, tornando-se capazes de motivar seus alunos e de estimulá-los a superar as diferenças de conhecimento, motivando-os a quererem aprender. Diante disso, os livros didáticos têm um papel fundamental, uma vez que são a única base de muitos professores em suas práticas escolares.

A partir do lançamento dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – e das mudanças adotadas pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, na década de 1990, os livros didáticos passaram a ser elaborados de acordo com metodologias mais eficientes, como a focada em gêneros textuais. Isso motivou a mudança de atitude de professores e de alunos, contribuindo para a construção de um ensino de conhecimento e produção, e não de reconhecimento e reprodução (GERALDI, 2006, p. 28).

## **2. Produção textual e gêneros textuais**

A temática *produção textual* sempre se destacou no âmbito escolar, sendo uma constante preocupação de professores, por nem sempre conseguirem sucesso com suas estratégias metodológicas, e de alunos, por nem sempre conseguirem produzir textos eficientes. Isso se dá, principalmente, por causa do uso de metodologias repetitivas, da abordagem de temas já bastante conhecidos dos alunos bem como da falta de orientação prévia – o que faz com que os alunos sintam dificuldades em relação ao encadeamento das palavras, a organização das frases e a funcionalidade do texto como um todo.

As propostas focadas na repetição de velhos métodos para ensinar produção textual aos alunos não funcionam, principalmente porque muitos deles, na maioria das vezes, também não têm capacidade de dizer algo novo, apenas repetem o já dito por seus professores ou copiam trechos disponíveis nos materiais didáticos e até mesmo na internet. Isso acontece não somente por falta de interesse dos alunos, mas também por falta de direcionamento da própria escola e por falta de envolvimento dos professores na aprendizagem de novos métodos de ensino.

A maioria dos professores ancora totalmente sua prática escolar no livro didático, seja por falta de tempo para preparar aulas, seja por formação deficiente ou até mesmo desmotivação devido à baixa remuneração. No entanto, nem todos os livros didáticos possuem metodologias adequadas. Segundo Marcuschi e Cavalcanti (2005, p. 241), os livros didáticos mais tradicionais trazem propostas de redação que não contribuem para o aperfeiçoamento dos alunos em relação à produção textual.

O formato das tarefas que constam desses livros mais se assemelha a simples exercícios de escrita. A maioria dos livros ainda se baseia na indicação de temas repetitivos e já bastante conhecidos dos alunos ou, eventualmente, na menção do tipo textual a ser considerado, principalmente, o narrativo, o descritivo e o argumentativo.

A principal característica dessas tarefas (redações) é sua restrição ao espaço escolar, no que se refere *ao leitor presumido, à esfera da circulação, ao objetivo pretendido* (MARCUSCHI & CAVALCANTI, 2005, p. 242). O círculo vicioso que se instala é bastante conhecido:

o professor solicita a redação de um texto, o aluno o produz para cumprir a tarefa estabelecida, o docente lê o texto com o objetivo de atribuir uma nota e devolve-o ao aprendiz, que considera a tarefa encerrada, não havendo, portanto, qualquer retomada de produção. Nesse caso, a escola *manda escrever*, ela *não ensina como escrever*. Opera-se nesse caso com uma aprendizagem cumulativa, não interativa e não dialógica. (MARCUSCHI & CAVALCANTI, 2005, p. 242)

O resultado da prática textual em sala de aula nem sempre é bom. Contudo, ao avaliar os alunos, os professores comportam-se de formas distintas: alguns, segundo Geraldi (2006, p. 65), fazem sugestões, corrigem e tratam os textos com carinho, mostrando-se decepcionados ao ver textos mal redigidos; outros fazem apenas colocações artificiais, quando fazem, e correções gramaticais mesmo que o texto não possa ser interpretado de maneira eficiente, devido a problemas de coesão e de coerência.

Cabe aos professores a tarefa de corrigir os textos de seus alunos, anotando às margens os comentários acerca dos erros de norma e de estilo. Muitos alunos não entendem tais observações ou as ignoram, preocupando-se apenas com a nota recebida, independente de o professor ter feito ou não colocações mais analíticas.

Os escritores competentes são aqueles que sabem avaliar seu texto, revisando-o e reescrevendo-o até que fique satisfatório. Para formar esses escritores, os professores devem utilizar-se de metodologias adequadas, levando para a sala de aula uma grande variedade de textos, a-

proximando as condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros, os quais têm características que precisam ser aprendidas.

A escola, à medida que trata o ensino da língua como simples sistema de normas e conjunto de regras gramaticais, lança mão de uma concepção de linguagem muito rígida e definida (GERALDI, 2006, p. 24). Por isso, os alunos são obrigados a escrever dentro de padrões, e seu texto será avaliado pelo professor, geralmente, o único leitor da redação. (GERALDI, 2006, p. 120)

Os alunos não devem escrever para a escola (redação), mas na escola (produção textual). Para se chegar a um ensino eficiente e de qualidade, no qual os alunos passem a produzir conhecimento, e não apenas a reproduzi-lo, o professor deve buscar novas práticas de ensino. O sucesso de uma boa produção textual depende disso. (GERALDI, 1997, p. 136)

Os professores devem lançar mão, então, de novas práticas que foquem na formação de cidadãos escritores e leitores, contribuindo para que esses cidadãos sejam capazes de produzir textos, e não apenas de reproduzi-los.

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva *criar* o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito *comprometer-se* com sua palavra e de sua *articulação* individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente. (GERALDI, 1997, p. 136)

A partir da década de 1990, época em que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN – foram lançados, os professores passaram a fazer outro tipo de trabalho textual em sala de aula, mais voltado para aspectos discursivos e cognitivos, e não somente com foco gramatical ou meramente expositivo sobre determinado assunto corriqueiro. Além disso, com a avaliação por parte do MEC no Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático – PNLN –, os livros didáticos passaram a apresentar maior diversidade de gêneros, a tratar mais adequadamente da oralidade, da variação linguística e da compreensão. (MARCUSCHI, 2008, p. 52, 53)

Então, munida de livros didáticos mais adequados, a maioria dos

professores alterou a metodologia adotada, substituindo velhas práticas de repetição e de formação de cidadãos voltados, simplesmente, para a elaboração de textos sobre assuntos já conhecidos e repetidos a cada nova série escolar. Com isso, os professores buscavam levar a seus alunos mais do que pura teoria. O interesse desses professores estava voltado para o aprimoramento da capacidade crítica de seus alunos, que deveriam tomar consciência de seu papel na sociedade e da força de sua palavra, seja escrita, seja oral. Diante disso, diversas propostas de ensino foram abordadas pelos educadores, que passaram a atentar para a necessidade de sempre adaptar sua prática para conseguir obter sucesso em sala de aula.

Uma boa opção para ensinar produção textual aos alunos é o uso de gêneros textuais, já que se pode trabalhar, por meio deles, com *a linguagem em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia* (MARCUSCHI, 2010, p. 37). Essa orientação também é encontrada nos PCN (1998, p. 70), os quais consideram um escritor como competente quando ele tem capacidade de produzir um discurso, sabendo escolher o gênero mais adequado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão, bem como quando este é capaz de ler as entrelinhas (letramento crítico), identificando os elementos implícitos e estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Na coleção *Português – Linguagens*, o ensino de produção textual está vinculado à perspectiva dos gêneros, a qual, segundo Cereja e Magalhães (Manual do professor – Coleção Linguagens, 2010), possui resultado satisfatório ao colocar o aluno em contato com uma variedade de gêneros. Nessa coleção, há várias propostas para os alunos exercitarem a produção textual. Todas com informações detalhadas sobre as etapas do processo bem como informações para os alunos produzirem textos, individualmente ou em grupo, os quais serão publicados em livros – separados por gêneros – e apresentados em mostras abertas à sociedade.

Na coleção, as propostas de produção textual são antecedidas de explicação prévia sobre o gênero (textual ou digital) a ser trabalhado. Muitas vezes, há algumas perguntas sobre o gênero de forma a deixar os alunos familiarizados antes de começarem a etapa de produção textual, bem como há propostas em que os alunos devem escrever um texto sobre uma situação que tenham vivido ou visto no noticiário, adaptando-o ao público-alvo, avaliando-o e refazendo-o, caso necessário.

Veja, a seguir, alguns exemplos de propostas apresentadas na coleção *Português – Linguagens*, de Cereja e Magalhães. Na primeira proposta de produção textual, que consta do livro do 6º ano (CEREJA, 2010, p. 21), os alunos devem escrever um conto maravilhoso. Os autores dão algumas instruções aos alunos em relação ao planejamento do texto, tais como: rever as situações enumeradas por Wladimir Propp<sup>118</sup>; definir quem será o herói ou a heroína e o vilão da história, podendo escrever uma história ocorrida no passado ou nos dias atuais.

Os alunos devem começar o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão e devem escolher o final de acordo com sua preferência. Após isso, os alunos devem avaliar o conto, inclusive em relação à adequação da linguagem ao público leitor e ao gênero textual.

Essa proposta junto com outras elaboradas na primeira unidade do livro será apresentada ao projeto *Histórias de Hoje e Sempre*, que se trata da composição de um livro com histórias inventadas pelos alunos da turma.

Na primeira unidade do livro do 7º ano (CEREJA, 2010, p. 45), são apresentadas algumas propostas de produção textual com foco nos gêneros *narrativa de aventura* e *narrativa de cavalaria*. Analisam-se aqui duas das propostas apresentadas. Na primeira, o aluno tem de dar continuidade à história de Dom Quixote e de Sancho Pança, buscando ser coerente com as características das personagens. O aluno pode, se preferir, dar um desfecho engraçado para a história.

Na segunda proposta, o aluno tem de criar um herói, podendo inspirar-se em um herói clássico, em um herói das novelas de cavalaria ou em um herói mais recente. O aluno deve imaginar como é o mundo vivido por esse herói e criar uma aventura para ele, se possível, com um final surpreendente.

Ao concluir os textos, os alunos devem trocá-los com os colegas, para que uns leiam os textos dos outros e façam sugestões. Após isso, os alunos devem fazer os ajustes necessários e guardar os textos para publicar no livro sobre heróis de todos os tempos, o qual será produzido no

---

<sup>118</sup> São exemplos de algumas situações enumeradas por Wladimir Propp: O herói se distancia de sua casa; Uma proibição é imposta ao herói; O herói é submetido a provas; O herói realiza as tarefas que lhe são impostas; Meios mágicos são fornecidos aos heróis etc.

capítulo *Intervalo* da unidade.

No livro do 8º ano (CEREJA, 2010, p. 155), algumas propostas de produção textual apresentadas têm como base os anúncios publicitários. Na primeira, os alunos devem observar duas imagens que fazem parte de anúncios cuja linguagem verbal foi eliminada de propósito.

A partir dessas imagens, os alunos devem criar mensagens verbais para os anúncios e, imaginando que eles serão publicados em revistas de grande circulação, como *Veja*, *Isto é*, *Superinteressante*, pensar no leitor. Os alunos devem seguir algumas instruções, como criar uma frase curta, que estimule o leitor a continuar lendo. Depois, eles devem ampliar a frase com outras informações e argumentos, procurando sensibilizar o interlocutor. Os alunos são orientados a escrever com simplicidade, na ordem direta, sempre pensando em atrair a atenção e o interesse de seu público. Por fim, os alunos devem avaliar seus textos e reescrevê-los quantas vezes forem necessárias.

Na segunda proposta de produção textual, os alunos devem observar algum tipo de desperdício que costuma haver em suas escolas, criar um anúncio para uma campanha publicitária contra o desperdício, seguindo as mesmas instruções apresentadas anteriormente, adaptando-as para a campanha. Depois, os alunos devem afixar os anúncios no mural da escola. Por fim, na terceira proposta, os alunos devem escrever uma antipropaganda (um anúncio que, em vez de convencer o interlocutor, o assuste). Os textos serão apresentados na *Feira de consumo*.

Uma das propostas de produção textual disponível no livro do 9º ano (CEREJA, 2010, p. 217) é focada em texto discursivo-argumentativo. Nessa proposta, inicialmente, é feita uma pergunta com base em determinado assunto, de preferência polêmico e atual. Nesse caso, trata-se de um questionamento acerca do tema *clonagem*, que é tão debatido e tão controverso. Em seguida, apresenta-se um painel de textos para o aluno se informar melhor sobre o assunto. Após a apresentação dos textos, pergunta-se:  *você é a favor da clonagem? Se não, por quê? Se sim, que tipo de clonagem: de animais, de células-tronco para tratar de doenças de seres humanos, de alimentos (os transgênicos)?*

Após essas perguntas, são apresentadas as orientações (delimitação do tema e escolha da posição sobre ele) e as instruções da elaboração da proposta: pensar sobre o público leitor; definir o ponto de vista que será desenvolvido; planejar o texto, levando em conta a estrutura do texto dissertativo; definir como será a conclusão: do tipo síntese ou do tipo

sugestão ou proposta; atentar para a linguagem, que deve estar de acordo com a norma-padrão e com o perfil dos leitores; dar um título atraente ao texto; avaliar o texto seguindo as orientações apresentadas na seção *Avalie seu texto dissertativo-argumentativo*:

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma ideia principal que resume seu ponto de vista; se a ideia principal é fundamentada, no desenvolvimento, com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a norma-padrão e com o perfil do público leitor; se apresenta um título convidativo à leitura e, como um todo, se é persuasivo. (CEREJA, 2010, 9º ano, p. 191)

Após a avaliação, o aluno deve trocar o texto com um colega, para que um leia o texto do outro e opine, fazendo sugestões; além disso, o aluno pode enviar seu texto a um fórum de debates da internet. Essa proposta junto com outras elaboradas anteriormente pelos alunos serão apresentadas no projeto *No nosso tempo*, que se trata da produção e montagem de um jornal-mural sobre o mundo em que se vive.

Essa exposição de produção textual dos alunos à sociedade está de acordo com a metodologia proposta por Geraldí (2006, p. 65), a qual foge de temas repetidos para os alunos, independentemente da série em que estejam matriculados, fazendo com que se interessem pelo texto e que queiram aprimorar o conhecimento e expor seu trabalho para outras pessoas que não somente seu professor. A proposta de elaboração de *redação* na escola para leitor único (professor) foi ampliada para a proposta de *produção textual*, que será avaliada por outras pessoas e aprimorada a cada leitura do autor e crítica dos leitores.

Todas as propostas de produção textual apresentadas na coleção *Português – Linguagens* estão em conformidade com o pensamento dos teóricos selecionados. Para Marcuschi (2008, p. 207), é importante abordar detalhadamente os gêneros textuais em sala de aula, ensinando aos alunos as características de cada gênero e estimulando a produção textual bem como a identificação desses gêneros na leitura. Essa metodologia faz com que os alunos se envolvam com situações reais de uso da linguagem, tornando-se capazes de produzir textos com eficiência e de ler/pensar criticamente.

Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 78), a produção textual é uma atividade sociointerativa, que envolve decisões conjuntas, e não uma atividade unilateral. Para produzir um texto, é necessário seguir algumas normas, mesmo que não sejam regras rígidas, bem como se deve ter o

que dizer e produzir enunciados de forma clara, visando ao favorecimento da compreensão. Como os alunos nem sempre são orientados perfeitamente, eles não sabem a quem se dirigir ao produzir as redações escolares. A cena textual não fica clara. Na coleção *Português – Linguagens*, o cenário é bem diferente. Veja-se um exemplo:

Escreva uma notícia, que depois deverá compor o jornal mural que você irá produzir com seu grupo no capítulo Intervalo. Ela será, lida por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, por seus pais e amigos. (CEREJA, 2010, 7º ano, p. 204)

As propostas de produção textual também estão de acordo com a metodologia de Geraldi (2003, p. 137), na qual, é preciso que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar as anteriores. Veja-se um exemplo a seguir:

Crie uma tira, isto é, uma história com três ou quatro quadrinhos, com personagens imaginadas por você. Para isso, risque os quadrinhos em seu caderno ou numa folha de papel sulfite e desenhe os elementos da história, entre eles os balões com a fala das personagens. Dê um título à história, incorporando-o ao primeiro quadrinho, e pinte os desenhos. Terminando, troque sua tira com os colegas ou exponha-a no mural da classe. Depois, guarde-a para apresentá-la na mostra *Quadrinhos: um mundo de histórias*. (CEREJA, 2010, 6º ano, p. 89)

Ainda segundo o pensamento de Geraldi, os temas propostos para a produção textual devem ser originais, diferentes dos já apresentados nas séries anteriores. Diante de novos temas, os alunos demonstram interesse na prática da produção textual, no aprimoramento do conhecimento e na exposição do trabalho para outras pessoas, que não seu professor. Além disso, os alunos devem se tornar capazes de ler, interpretar, produzir diversos tipos de textos e avaliar seu próprio trabalho, redigindo-o quantas vezes forem necessárias para que se torne um texto bem escrito.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe *Avalie seu conto maravilhoso*<sup>119</sup>. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias. (CEREJA, 2010, 6º ano, p. 21)

---

<sup>119</sup> São exemplos de algumas situações enumeradas por Wladimir Propp: O herói se distancia de sua casa; Uma proibição é imposta ao herói; O herói é submetido a provas; O herói realiza as tarefas que lhe são impostas; Meios mágicos são fornecidos aos heróis, etc.

### 3. Considerações finais

Os professores têm uma missão mais ampla do que ensinar os alunos a escrever. Eles têm a missão de formar cidadãos escritores. Isso não é uma tarefa fácil, visto que muitos professores não estão preparados para a prática docente. Muitos sabem apenas repetir velhas teorias de ensino, não criam nada novo. É a famosa sistematização do método, amplamente criticada por diversos educadores. Para que esse cenário faça cada vez mais parte do passado, é necessário que os professores sejam munidos de excelentes materiais didáticos – que sirvam como verdadeiros guias para a exposição de uma aula de qualidade –, como a coleção *Português – linguagens*, de Cereja e Magalhães, cujo ensino de produção textual está vinculado à perspectiva dos gêneros textuais.

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula desperta o interesse dos alunos, significando uma possibilidade de melhorias do ensino-aprendizagem da língua. Contudo, para que isso ocorra, os professores devem refletir sobre sua metodologia de ensino. Não basta abordar a temática de uma maneira geral, os professores têm de ensinar as características de cada gênero e estimular a produção textual de seus alunos.

Dessa forma, os professores deixam de ser simples reprodutores de modelos, e os alunos passam a sujeitos ativos. Quanto maior for o comprometimento do professor com sua prática, com a seleção da metodologia e com o aprofundamento na temática, maior será o diagnóstico das necessidades dos alunos e melhor será a solução selecionada por esse professor para fazer com que seus alunos aprendam a produzir um texto com eficiência. Essa mudança de atitude de professores e de alunos contribui para a construção de um ensino de conhecimento e produção, e não de reconhecimento e reprodução (GERALDI, 2011, p. 28).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português – linguagens*. 6º ano. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.

\_\_\_\_\_. *Português – linguagens*. 7º ano. 6. ed. reformulada. São Paulo: Atual, 2010.

\_\_\_\_\_. *Português – linguagens*. 8º ano. 6. ed. reformulada. São Paulo: Atual, 2010.

\_\_\_\_\_. *Português – linguagens*. 9º ano. 6. ed. reformulada. São Paulo:

Atual, 2010.

COSTA, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2ª reimp., Campinas: Mercado de Letras Associação de Leitura do Brasil. 1999.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gênero: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

*PARÂMETROS curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.