

**O GÊNERO INSTRUCIONAL RECEITA CULINÁRIA:  
UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
PARA O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA**

*Glaucia Adriana Alves da Cruz Silva* (UEMS)

[glauciaadriana\\_silva@hotmail.com](mailto:glauciaadriana_silva@hotmail.com)

*Ana Claudia de Souza Silva* (UEMS)

[anaclsosi@gmail.com](mailto:anaclsosi@gmail.com)

*Aline Saddi Chaves* (UEMS)

[chaves.aline@gmail.com](mailto:chaves.aline@gmail.com)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo geral relatar uma experiência baseada na transposição de uma sequência didática em torno da leitura e escrita do gênero instrucional receita, na disciplina de língua portuguesa, junto ao 7º. ano do ensino fundamental. Dentre os objetivos específicos, buscou-se analisar os efeitos da transposição de uma sequência didática com objetivos bem definidos sobre a apropriação do gênero textual receita, com repercussões no desempenho linguístico dos alunos, bem como em sua habilidade de ler e produzir textos. O embasamento teórico deste trabalho está baseado na concepção bakhtiniana acerca das relações entre linguagem e interação verbal. Do ponto de vista metodológico, o trabalho se orienta pelas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Genebra acerca da sequência didática, que concebe o gênero textual como unidade do ensino, em torno do qual se estabelecem as capacidades do aprendiz, suas necessidades de aprendizagem e a progressão curricular. Observou-se que o trabalho com a noção de sequência didática é eficaz no processo de ensino de língua materna, tendo-se por base o gênero textual trabalhado. Não obstante, a intervenção do professor com objetivos definidos é fundamental para o sucesso da experiência.

**Palavras-chave:** Texto instrucional. Sequência didática. Leitura. Escrita.

**1. Introdução**

Diante dos desafios que se colocam no cotidiano escolar, com relação à produção textual, dentre os quais a falta de motivação dos alunos nas aulas da língua materna e sua dificuldade em interpretar a função social de um texto (verbal ou não verbal), faz-se necessário refletir: Que

caminho o professor pode/deve seguir? Quais teorias podem embasar sua prática docente, no intuito de enfrentar os desafios colocados?

Com efeito, é alarmante o número de alunos da rede pública do nosso país que não apresentam desempenho minimamente satisfatório nas avaliações externas (a exemplo disso os resultados da Prova Brasil e SAEMS, sendo esta última aplicada nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul), em torno do rendimento escolar, dentre outros fatores. Esses alunos não demonstram competências e habilidades nos descritores de leitura e de escrita necessárias para sua formação e atuação futura; em muitos casos, têm-se analfabetos funcionais, que sequer compreendem o que leem.

Como hipóteses para essa situação, tem-se uma tradição escolar enraizada nos preceitos do ensino de frases soltas, descontextualizadas, apenas para inferir informações explícitas ou destacar o assunto gramatical estudado. A leitura é, na maioria das escolas, feita em textos impressos nos livros didáticos, com o pretexto de interpretar questões pertinentes ao estudo de um determinado tema ou tópico gramatical.

Tal estado de coisas contraria os avanços das teorias linguísticas do texto e do discurso, já consignadas em documentos oficiais, a exemplo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998) para o ensino da língua portuguesa no Brasil. Na base dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, encontra-se a ideia de que ter competência leitora significa entender a função social do texto, de modo a formar indivíduos críticos e atuantes na sociedade. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*,

O ensino da língua portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (PCN, 1998, p. 28)

Angela Kleiman, por sua vez, complementa:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido. [...] A predeterminação de objetivos por outrem não é, contudo, necessariamente um mal. Se um leitor menos experiente, foi desacostumado pela pró-

pria escola, a pensar e decidir por si mesmo sobre aquilo que ele lê, então o adulto pode, provisoriamente, superimpor objetivos artificialmente criados para realizar uma tarefa interessante e significativa para o desenvolvimento do aluno. [...] Assim, indiretamente, através do modelo que o adulto lhe fornece, esse leitor estabelecerá eventualmente seus próprios objetivos, isto é, desenvolverá estratégias metacognitivas necessárias e adequadas para a atividade de ler. (KLEIMAN, 2002, p. 35)

A fim de evitar uma prática de ensino artificial e descontextualizada, na qual o aluno lê textos que só têm utilidade na escola, e cujo único leitor é o próprio professor, entendemos que o papel do professor é mediar o processo de ensino e aprendizagem de textos, a partir dos quais o aluno constrói seus conhecimentos sobre língua e linguagem, necessários para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações sociais. Ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*:

É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (PCN, 1998, p. 23,24)

A proposta deste artigo consiste em apresentar e trabalhar o gênero instrucional receita, por meio de uma sequência didática elaborada para tais finalidades. Para tanto, definiremos, a seguir, a noção de sequência didática.

## **2. A noção de sequência didática**

Segundo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), as sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito”. São atividades planejadas para ensinar um determinado conteúdo etapa por etapa. As atividades são elaboradas de acordo com os objetivos pretendidos, e têm como finalidade propiciar o acesso dos alunos às práticas de linguagem tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações e oferecendo-lhes, enfim, instrumentos para melhorar suas capacidades de leitura e escrita.

E como trabalhar com a sequência didática? A seguir, apresenta-

mos uma proposta de exploração da sequência didática, com base em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004).

Em um primeiro momento, apresenta-se a situação aos alunos, mais especificamente o gênero textual a ser trabalhado, como seus elementos mais ou menos estáveis: o tema, as escolhas linguísticas (lexicais, sintáticas), o plano do texto, seu suporte de veiculação e o contexto de circulação (locutor, destinatário, temporalidade e espacialidade)

Em seguida, define-se a proposta de atividade com o gênero, partindo de uma conversa informal observando o conhecimento prévio que os alunos têm sobre o assunto, sensibilizando para a relevância do gênero em estudo e levando os alunos a perceberem a importância dos elementos que serão desenvolvidos.

Após essa etapa inicial, propicia-se um primeiro contato com o gênero textual escolhido, apresentando exemplos do mesmo e pedindo aos alunos que façam a primeira produção textual, com base nos elementos apresentados. Nesse momento, realiza-se uma avaliação informativa; é essa primeira produção que define o ponto de partida do professor, ou seja, qual caminho o aluno ainda tem a percorrer. Essa atividade oferece dados e uma visão para as mediações e intervenções que será necessário seguir.

A primeira produção consiste na primeira atividade baseada no gênero proposto, podendo tal atividade ser apresentada na modalidade oral e/ou escrita. Trata-se do “primeiro lugar de aprendizagem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Os autores afirmam que, se a apresentação da situação for bem elaborada e desenvolvida adequadamente, a primeira produção será bem-sucedida, na medida em que essa primeira produção, representa uma condição fundamental para que a produção final atenda aos objetivos propostos e aborde as características do gênero estudado.

Ainda de acordo com os autores, dentro dos princípios da sequência didática, somente a produção final constitui a situação real em riqueza e complexidade. Sendo assim, não há obrigatoriedade em avaliar quantitativamente a produção inicial. Todavia, é ela que oferece dados importantes para o professor prosseguir na elaboração dos módulos subsequentes, sendo que a proposta da sequência didática parte de elementos mais simples para os mais complexos.

Em um terceiro momento, desenvolvem-se os módulos, que são as

atividades onde o processo de produção textual é decomposto em partes. Essas atividades visam a levar o aluno a dominar o gênero textual em estudo e a contemplar suas dificuldades.

Finalmente, por meio da proposta de produção final, é feita a avaliação da aprendizagem, etapa em que se observa se o aluno construiu conhecimento sobre o gênero estudado, e se houve progresso em suas capacidades linguísticas e habilidades comunicativas.

### **3. *Gênero textual: uma proposta para desenvolver habilidade e competências no processo de leitura e escrita e no uso situado da gramática***

Há décadas, de modo mais preciso, desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), o ensino tradicional da gramática vem sendo colocado à prova, em meio ao impasse sobre a necessidade de se ensiná-la. Atualmente, existe um consenso de que o ensino da gramática é de suma importância para a melhora do desempenho linguístico dos alunos, tanto na prática da leitura quanto na prática de produção textual.

A esse respeito, Mário Alberto Perini (2002) considera que

O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é a língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contraexemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. (PERINI, 2002, p. 31)

Sabe-se que para se alcançar os objetivos tão desejados de formar alunos que realmente apropriem-se da língua, para usá-la de acordo com o contexto e suas necessidades, é preciso romper com as limitações impostas pelos preceitos da gramática tradicional, levando em conta o emprego da língua nos textos que circulam socialmente, e não em frases isoladas e desprovidas de contexto.

Nesse sentido, a produção textual passa a ser incentivada, devendo o texto ser trabalhado como uma unidade de sentido, completo em suas várias modalidades e funções. Busca-se, desse modo, proporcionar aos alunos o conhecimento e o domínio das diferentes formas de comunicação, por meio dos gêneros textuais existentes, que são práticas sociais de

linguagem, mas sem perder de vista seus elementos estruturantes, como as tipologias textuais.

Endossam essas ideias autores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) e propostas didático-pedagógicas como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), que propõem que a unidade de ensino da língua portuguesa deve ser o texto, sendo este o produto de um gênero textual/discursivo (CHAVES, 2016).

Por sua vez, Irandé Antunes (2008, p. 138) é categórica: o texto é que comanda. A gramática surge como mediação. Nessa perspectiva, somente o convívio com a análise de textos torna possível a descoberta da importância da gramática.

Essas concepções renovadas de ensino de línguas são em grande parte herdadas das ideias do russo Mikhail Bakhtin (1997 *apud* PAVIANI, 2001), que entende língua e linguagem em uma perspectiva social, como atividades de comunicação nas relações humanas, sendo a palavra um território comum do locutor e de seu interlocutor.

Disso se conclui que o objeto de ensino e aprendizagem, nas aulas de língua portuguesa não é a gramática e seu conjunto de regras, mas a língua em suas reais condições de uso, sob a forma de textos escritos ou orais que circulam na história e nas sociedades.

#### **4. Os gêneros instrucionais e sua função social**

São comuns, no cotidiano, as situações em que precisamos de orientações para, por exemplo, saber operar uma máquina, montar um aparelho ou um quebra-cabeças, jogar, preparar um prato, etc. A escolha por gênero instrucional se deu justamente por ser um gênero usado muito no nosso cotidiano já que nos deparamos frequentemente com situações em que necessitamos de instruções para executar uma tarefa. Na escola os alunos são acostumados a receber comandos, por isso se tiverem domínio desse gênero acreditamos que terão mais garantia de sucesso nas atividades.

Os gêneros textuais denominados instrucionais compreendem uma categoria ampla de gêneros escritos e orais, cuja finalidade pragmática consiste em instruir ou orientar o leitor/ouvinte em situações cotidianas, como já exemplificado.

São exemplos desses gêneros textuais a receita culinária, a receita médica, a bula de remédios, o manual de instruções de aparelhos, as regras de um jogo, entre outros. Fabiani (2011) assim define esses gêneros:

Denominam-se por gêneros instrucionais os tipos de enunciado (BAKH-TIN, 2003) organizados sob uma relação discursiva de comando-execução, orientando ou proibindo ações e comportamentos. Dolz & Schneuwly (2010, 52) caracterizam os gêneros instrucionais sob capacidade de linguagem de regulação mútua de comportamentos. (FABIANI, 2011, p. 4)

Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2010, apud FABIANI, 2011) entendem que esses gêneros demandam capacidades de linguagem de regulação mútua de comportamentos, em que interagem um enunciador, aquele que prescreve a ação, e um enunciatário, aquele que a executa.

Quanto textualizados, esses gêneros possuem uma predominância da tipologia injuntiva, cujo estilo verbal possui características como o emprego de verbos no modo imperativo e infinitivo impessoal, por exemplo, para atender às finalidades de orientar alguém sobre algo: ensinar a organizar algo, a jogar, a preparar um prato, a tomar uma medicação, etc.

É muito importante que saibamos ler e entender informações contidas em bula de remédio, manuais de instruções, receitas culinárias, enfim, apropriar deste texto para facilitar ações no dia a dia e evitar erros de interpretações indevidas que podem acarretar danos materiais e de saúde.

Travaglia (2007) afirma que, no tipo textual injuntivo, o conteúdo é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito, uma ou várias ações ou fatos e fenômenos cuja realização é pretendida por alguém. Os fatos e fenômenos aparecem, sobretudo, nos injuntivos de volição, os chamados textos optativos. Portanto, a função desse tipo de texto é transmitir ao leitor mais do que simples informações, e sim, instruir, explicar.

Sendo a escola o ambiente ideal para a apropriação e construção de uma efetiva comunicação, o papel do professor revela-se fundamental nessa tarefa. Nessa perspectiva, o ensino de língua materna deve ser atrelado à leitura e à produção de textos que façam sentido para o aluno, para que este entenda a importância de se apropriar da escrita, entendendo para que serve e, assim, fazer uso dos gêneros textuais, sejam eles verbais ou não-verbais, pertinentes para sua formação e, sobretudo, para interagir nas mais variadas situações de comunicação.

## **5. O texto instrucional em sala: trabalhando a receita culinária**

A presente sequência didática foi proposta para o 7º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas de Corumbá/MS com a finalidade de fornecer aos alunos instrumentos para compreenderem e se apropriarem da organização textual prototípica da receita culinária, reconhecendo e identificando a estrutura desta composição textual.

Compõe algumas das etapas do trabalho com a receita culinária o estudo e o uso dos verbos, neste caso, aplicados quase sempre no infinitivo ou no imperativo. Faz-se necessário esclarecer que o estudo dos verbos na composição textual é de grande relevância mesmo porque este assunto integra o currículo do sétimo ano no que diz respeito à gramática como ferramenta na composição e compreensão textual; além disso, é preciso destacar a importância do verbo como base do texto instrucional marcando os tópicos do texto, constituindo o processo conhecido como “passo a passo”.

A experiência tornada objeto deste artigo, se estendeu por nove etapas divididas em aulas para que os alunos pudessem observar e experimentar os diferentes pontos da construção textual até o seu produto final, observando a finalidade, interlocutor(es), estrutura e demais pontos que podem ser observados no detalhamento a seguir:

### AULA 1

Foi apresentada aos alunos a figura de um bolo de chocolate. Em seguida, a sala foi dividida em grupos menores, para que respondessem a um questionário sobre como se faz um bolo. Essa atividade tinha o objetivo de estabelecer um primeiro contato com o tema do gênero textual trabalhado, de modo a despertar a curiosidade e interesse do aluno para o que seria trabalhado. A receita culinária é um gênero textual de fácil entendimento, com o qual os alunos já tiveram contato em algum momento de suas vidas.

### AULA 2

Com o auxílio do aparelho videoprojetor, os alunos analisaram a receita do bolo, as partes que compõem a receita, seus ingredientes e modo de preparo. Após essa análise, os alunos produziram sua própria recei-



ta. Trata-se da primeira produção textual, seguindo o modelo que foi apresentado.

### AULA 3

Nessa aula, os alunos voltaram a analisar a primeira receita apresentada. Foram destacados os verbos utilizados na receita e os alunos pesquisaram na internet, na sala de informática, seguindo um roteiro de levantamento de dados, para identificar modo, tempo e pessoas do discurso. Com os dados registrados, analisamos as funções do verbo na frase.

O roteiro da pesquisa não informa a nomenclatura do que vai ser estudado. Por meio da pesquisa e das discussões realizadas em sala, os alunos são levados a perceber que verbo é a classe de palavra utilizada para expressar ações, estados ou fenômenos naturais; que o verbo assume diferentes formas, dependendo do contexto do falante; que pode ser significativo e de ligação, e que exigem ou não um complemento. Também foi analisada a importância do modo imperativo nos gêneros instrucionais

### AULA 4

Com o auxílio de um videoprojetor, lemos e analisamos outro tipo de receita, na realidade, um poema, intitulado “Esperando visita”, de Roseana Murray.

Nesta aula quisemos chamar a atenção para a mudança de gênero instrucional para o poema com o objetivo de mostrar que os gêneros circulam além de seus contextos privilegiados. Na primeira estrofe do poema é usada a mesma forma de texto instrucional, trata-se de “dialogismo intergenérico” (CHAVES, 2010) quando um gênero toma emprestado as características de outro, parcial ou totalmente- nesse caso parcialmente, verificado apenas na primeira estrofe.

Os alunos responderam aos questionamentos oralmente sobre o tipo de texto, função, características desse texto, semelhança entre esta receita e a primeira analisada, se é possível executar esta receita. Com o texto impresso, os alunos grifaram os verbos existentes para analisar o modo verbal utilizado no poema. Também puderam perceber que o verbo

transitivo precisou de complementos, já os verbos intransitivos, não.

A construção do conhecimento foi realizada mediante as trocas de ideias e percepções de todos na sala de aula. A tecnologia como fonte inesgotável de pesquisa, por meio da internet e do videoprojetor, foram utilizados como suporte para facilitar o desenvolvimento das atividades, na busca das informações, e também promoveu a interação entre alunos e com a professora.

#### AULA 5

Na quinta aula, os alunos, em duplas, foram para a sala de informática pesquisar e selecionar tipos de texto instrucional e tiveram que escolher um tipo de texto para apresentar a utilidade do texto aos colegas; as buscas foram direcionadas para tipos como a bula de remédio, o manual de instruções e o tutorial. Abrimos um espaço para discussão dos textos selecionados com o professor, mediando com intervenções e questionamentos sobre para que serve, se alguma vez precisaram utilizar aquele gênero, se acharam de fácil entendimento. Também lhes foi pedido localizar os verbos imperativos, opinar se a linguagem do texto era clara, enfim, observando a composição, analisando a estrutura, forma verbal, linguagem.

#### AULA 6

Para sistematizar o aprendizado, assistimos a dois vídeos explicativos sobre textos instrucionais, e os alunos foram orientados a registrar as informações que julgaram importantes em seus cadernos. Os alunos leram as informações que anotaram e o professor foi esclarecendo os pontos que ficaram em dúvida.

#### AULA 7

Foram retomados os textos produzidos na aula 2 para que os alunos, em duplas, pudessem fazer as correções de suas produções, discutindo com o colega. Nesse processo, fomos mediadoras das correções e construções das análises dos alunos.

AULA 8

Hora da produção: em duplas, os alunos produziram um texto instrucional dentro do que foi levantado na pesquisa da aula 5 para ser compartilhado com os colegas. Para explorar ao máximo o assunto, fizemos um sorteio com os gêneros instrucionais estudados.

AULA 9

Os alunos fizeram um mural de exposição dando orientações sobre como produzir um texto instrucional, ilustrando-as com as produções realizadas em sala de aula.

Foi possível observar que os alunos conseguiram perceber a importância do uso do imperativo nas diversas situações de uso e sua presença nos textos de diversos gêneros, entenderam a transitividade verbal de maneira prazerosa, assim a gramática foi inserida neste contexto sem o peso de um estudo de frases soltas para que o aluno apenas destaque o verbo e sua transitividade.

Quanto à apropriação da leitura e produção do gênero textual instrucional, esta se deu de forma efetiva, favorecendo a compreensão das informações implícitas e explícitas do texto, além de composição, organização textual, suporte e contexto de produção (locutor) e recepção (destinatário).

Logo, a avaliação ocorreu de forma processual, todo conhecimento adquirido e utilizado pelo aluno foi valorizado durante o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, por meio das reflexões realizadas no decorrer das aulas da disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metalinguísticos da Leitura e da Escrita, e na transposição da sequência didática, foi possível observar que, para o professor atingir o principal objetivo da educação - o de mediar e construir conhecimento- é necessário conceber sua aula, definir os objetivos da aprendizagem, desenvolver com eficácia os conteúdos e, principalmente, ter bem explícitas as concepções teóricas que fundamentam sua prática em sala de aula.

## 6. Considerações finais

Até este ponto buscou-se ressaltar a relevância do trabalho com texto instrucional, a partir da compreensão de seu uso de acordo com referenciais curriculares, no desenvolvimento e ampliação da comunicação por meio da leitura e da escrita. Amparamo-nos em referências teóricas que destacam a funcionalidade e a importância deste gênero do cotidiano para a sala de aula e vice-versa. Por fim, foram detalhadas as etapas de experiências específicas em duas escolas públicas no trabalho com a receita culinária, composição que integra o gênero instrucional.

Ao final da sequência didática, compreendemos que o ensino da língua deve levar em conta os seus usos sociais e a de que o processo de ensino aprendizagem da gramática não pode acontecer de forma isolada e de um modo rígido, na medida em que as interações verbais em sociedade são, elas mesmas, sujeitas à variação, logo, são flexíveis.

Também notamos que o desenvolvimento de uma sequência didática corrobora com essa afirmativa, pois, para ensinar os alunos a dominar um gênero textual, o trabalho de leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais foram realizados em conjunto.

Assim, temos como considerações finais que tal proposta pedagógica é uma alternativa eficaz e significativa para a prática de leitura e produção textual, de modo a fazer com que os alunos compreendam o funcionamento da língua e aprendam a refletir sobre a linguagem em meio às dinâmicas sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAVES, Aline Saddi. A desnaturalização do conceito de gênero do discurso, da teoria bakhtiniana às instâncias e práticas didático-pedagógicas. In: LOUSADA, Eliane Gouvea et al. (Orgs.). *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos*. Araraquara: Letraria, 2016, p. 539-548.

FABIANI, Sylvia Jussara Silva do Nascimento. Breve análise de gêneros

instrucionais em livros didáticos. *Anais do VI SIGET*, agosto 2011. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sylvia%20J.%20S.%20do%20Nascimento%20Fabiani%20\(UFRJ\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Sylvia%20J.%20S.%20do%20Nascimento%20Fabiani%20(UFRJ).pdf)>. Acesso em: 29-10-2017.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KOCHE, Vanilda Salton. O texto instrucional como um gênero textual, p. 66, *The ESPecialist*, vol. 29, n° especial (61-77) 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/6205/4531>  
Acesso em: 01-10-2017.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. *Revista Espaço Pedagógico*, vol. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/2066/1293>>

PERINI, Mario Alberto. *Gramática descritiva do português*. São Paulo, Ática, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Helena Rodrigues Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, vol. 51, n. 1, p. 39-79, 2007.