

## AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS: CONCEPÇÕES DE EGRESSOS DO CURSO DE LETRAS

Ananias Agostinho da SILVA<sup>1</sup>  
Maria Gorete Paulo TORRES<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como principal objetivo investigar e analisar concepções de egressos de Curso de Letras sobre propostas de trabalho com as sequências didáticas no ensino de produção de textos escritos. Para isso, elaboramos um formulário composto por questões abertas e fechadas que foi aplicado aos egressos de Curso de Letras de uma universidade pública brasileira. Como aporte teórico, temos os postulados do interacionismo sóciodiscursivo dos pesquisadores da Escola de Genebra, mais especificamente nos estudos de Bronckart (2001, 2006) e Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a proposta de sequências didáticas. Os resultados desta investigação mostraram que, apesar de afirmarem conhecer a proposta de sequências didáticas, grande parte dos egressos investigados não compreende verdadeiramente como executá-las em sala de aula, o que aponta para a necessidade de um redirecionamento nas concepções desses egressos em relação ao trabalho com os gêneros na escola, principalmente no que diz respeito à aplicação da proposta de sequências didáticas.

**Palavras-chave:** Egressos de Curso de Letras. Gêneros textuais. Produção de textos. Sequências didáticas.

### Introdução

O presente trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa *Concepções de egressos do Curso de Letras sobre ensino-aprendizagem de gêneros discursivos em atividades de produção de textos escritos*, desenvolvida por Bessa e Silva (2010) em uma universidade pública brasileira do Estado do Rio Grande do Norte, na qual procuramos examinar, pois, como o egresso, recém concluído o curso de licenciatura em Letras, concebe a teorização dos gêneros discursivos e sua aplicabilidade ao ensino de língua materna. Neste artigo, de modo mais específico, interessa-nos investigar e analisar concepções de egressos do Curso de Letras sobre propostas de trabalho com as sequências didáticas no ensino de produção de textos escritos.

---

<sup>1</sup> Aluno do Mestrado Acadêmico em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduado em Letras por essa mesma universidade. Membro do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET) da UERN, *Campus* de Pau dos Ferros, RN, Brasil, e bolsista de Mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e-mail [ananiasuern@hotmail.com](mailto:ananiasuern@hotmail.com).

<sup>2</sup> Aluna do Mestrado Acadêmico em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Gestão Escolar e Especialista em Avaliação Escolar pela Universidade Potiguar. Graduada em Letras e Pedagogia pela UERN, *Campus* de Pau dos Ferros, RN, Brasil, e-mail [goretetorres@hotmail.com](mailto:goretetorres@hotmail.com).

Para isso, elaboramos um questionário composto por questões abertas e por questões fechadas, que foi aplicado aos egressos do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa de uma universidade pública, do semestre letivo 2009.2. A escolha por esse instrumento de pesquisa se deve ao fato de acreditarmos, assim como Gil (2009), que quando o objetivo de uma pesquisa não é apenas a coleta de dados, mas uma análise detalhada destes, o formulário passa a ser a técnica mais adequada. Assim sendo, este estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa de natureza descritiva e interpretativa, que se orienta por uma abordagem qualitativa, uma vez que não nos interessa a quantidade de dados colhidos, mas as questões particulares do universo pesquisado.

Como fundamentação teórica, dialogamos com os postulados teóricos do interacionismo sociodiscursivo dos pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Escola de Genebra, mais especificamente nos estudos de Bronckart (2001, 2006) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre a proposta de sequências didáticas. Além disso, nos fundamentaremos também em outros autores que desenvolveram pesquisas sobre a aplicação da proposta de sequências didáticas aqui no Brasil, tais como Lopis-Rossi (2002), Cristóvão (2004), Rojo e Cordeiro (2004), Marcuschi (2008), Machado (2005), dentre outros. Por fim, ainda tomaremos como subsídio teórico as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), que apresentam as sequências didáticas como uma excelente proposta para ser desenvolvida no ensino de línguas.

### **As sequências didáticas**

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), procurando fornecer elementos de interesse para o ensino da produção oral e escrita em sala de aula, apresentam uma proposta de ensino de língua materna baseada em *sequências didáticas*, partindo do princípio de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita de maneira ordenada, com o cuidado de não considerá-los como objetos sistemáticos. Para esses autores, uma sequência didática refere-se a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, e tem o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os procedimentos metodológicos apresentados nessa proposta têm um caráter modular, distribuindo-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental (MARCUSCHI, 2008). Para os autores da Escola de Genebra, a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação. Em suma, a dinâmica das sequências didáticas consiste em confrontar os alunos com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), “a estrutura de base de uma sequência didática” pode ter a seguinte representação esquemática:

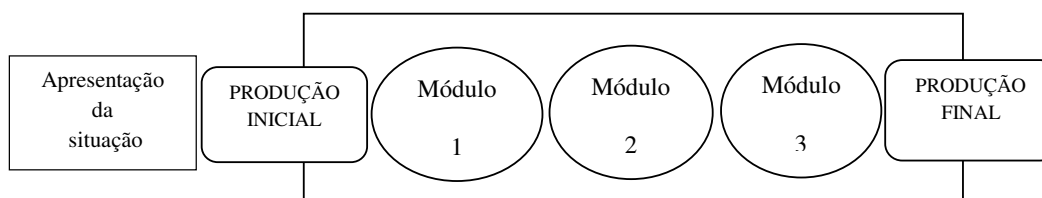


FIGURA 01- Esquema da Sequência Didática.

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Percebe-se, no diagrama acima, que os procedimentos envolvidos no modelo das sequências didáticas envolvem quatro fases: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação inicial é o momento em que os alunos construirão uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Em outras palavras, essa primeira fase tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito. Para esses autores, este é um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões podem ser distinguidas: i) *Apresentar um problema de comunicação bem definido*; ii) *Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos*

A segunda fase refere-se à produção inicial. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), neste momento os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si e para o professor as representações que têm desta atividade. Na verdade, a produção inicial tem um papel fundamental como reguladora da sequência didática tanto para

os alunos quanto para o professor. Para os alunos, esse é o momento em que eles poderão descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas existentes em relação à produção do gênero trabalhado. Em relação ao professor, essa produção inicial constrói “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102), ou seja, através de uma avaliação dessa produção, o professor pode observar as capacidades e potencialidades dos alunos e, assim, propor novas atividades.

Nos módulos, terceira fase da sequência didática, de modo geral, procura-se trabalhar os problemas que apareceram na produção inicial e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Nesse sentido, o professor avalia as principais dificuldades da expressão oral ou escrita dos alunos e constrói módulos com diversas atividades e estratégias para trabalhar com cada problema. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os módulos, assim como toda a sequência didática, não são fixos, mas possuem um movimento que vai do mais complexo ao mais simples, para, no final, voltar ao complexo, que é a produção final. Em cada um desses níveis, o aluno encontra problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, ser capaz de resolvê-los simultaneamente. Para isso, em cada módulo, “é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e os instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (p. 105).

Por fim, a sequência didática é concluída com uma produção final, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos após a análise da produção inicial, devendo estar centrada *no pólo do aluno*, permitindo-lhe encontrar, de maneira clara, todos os elementos trabalhados nas aulas. Portanto, as sequências didáticas apresentam grande relevância no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, uma vez que possibilitam a organização dos passos da aula de maneira seqüencial e progressiva. Desse modo, subsidiam o aluno no domínio de um determinado gênero, possibilitando a construção de um falar e de um escrever coerente com a situação comunicativa.

## **Análise dos dados**

Conforme Marcuschi (2008), muitas pesquisas têm mostrado a eficiência da proposta de sequências didáticas no ensino de língua materna, pois elas permitem ao professor acompanhar os avanços dos alunos em relação ao domínio do gênero estudado, bem como as dificuldades que ainda permanecem. Os próprios PCNs (1998) afirmam que as sequências didáticas apresentam grande relevância no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, uma vez que possibilitam a organização dos passos da aula de maneira seqüencial e progressiva. Considerando a relevância dessa proposta para o ensino de língua materna, procuramos saber se egressos do Curso de Letras/Português de uma universidade pública brasileira conhecem os principais procedimentos metodológicos de uma sequência didática e se sabem como executá-la em sala de aula.

Inicialmente, perguntamos aos egressos se conheciam ou não a proposta de sequências didáticas e, caso conhecessem-na, procuramos saber como os egressos tiveram conhecimento sobre esta proposta. De forma unânime, todos os egressos afirmaram que conheciam a proposta de sequências didáticas, já que estudaram seus principais procedimentos constitutivos na graduação, na disciplina de Gêneros Textuais. Assim sendo, sugerimos aos egressos que nos dissessem como fariam se fossem trabalhar com uma sequência didática, ou seja, que procedimentos metodológicos adotariam para realização de sua aula. Reproduzimos abaixo as respostas de três egressos (ECLP01<sup>3</sup>, ECLP06 e ECLP08) para melhor analisarmos esta questão.

*Primeiro faria uma sondagem do que o aluno já sabe sobre o gênero; leitura do gênero que o aluno irá trabalhar para ter contato; discussão; produção e reescrita do texto produzido. (ECLP01)*

Apesar de não citar a proposta à qual está se referindo, podemos perceber que ECLP01 apresenta alguns dos procedimentos do modelo das sequências didáticas. De acordo com o egresso, antes de qualquer coisa, é necessário verificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos gêneros. A metodologia inicial apresentada pelo egresso mostra-se interessante, pois permite ao professor verificar que conhecimentos os alunos detêm sobre o gênero a ser

---

<sup>3</sup> Para facilitar nossa análise fizemos a seguinte codificação, na qual ECLP corresponde a Egresso do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e o número 01 corresponde a ordem do egresso na codificação realizada

trabalhado e o que ainda precisam aprender. Em seguida, ECLP01 afirma que é necessário realizar leituras de textos pertencentes ao gênero que está sendo trabalhado, possibilitando aos alunos um contato inicial com o gênero. Estes dois procedimentos apresentados pelo egresso correspondem à *apresentação da situação* das sequências didáticas.

Por sua vez, o terceiro procedimento metodológico apresentado pelo egresso é bastante restritivo, pois apenas destaca a necessidade de uma discussão, não especificando *sobre e como* essa discussão deve ser realizada. Em seguida, ECLP01 aponta a produção final de um texto como o penúltimo procedimento metodológico, o qual permite ao professor avaliar que conhecimentos o aluno adquiriu durante as aulas. Por fim, o egresso sugere a reescrita da produção final realizada pelos alunos. Neste momento, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre seu próprio texto, verificando o que efetivamente aprenderam e que aspectos ainda precisam ser melhorados. Entretanto, o ECLP01 não enfatiza que, ao final desta etapa, o aluno deve ter domínio sobre o gênero estudado, tendo capacidade de utilizá-lo em situações reais, quando necessário.

Diferentemente do egresso anterior, ECLP06 não apresenta nenhum procedimento específico de trabalho com as sequências didáticas:

*O professor poderá seguir o livro didático e acrescentar outras propostas de acordo com a necessidade do aluno, mesmo que seja pesquisando e trazendo atividades extras. (ECLP06).*

A resposta apresentada por ECLP06 aponta para uma perspectiva tradicional de ensino, valorizadora de uma metodologia que concebe o livro didático como principal ferramenta para o ensino, devendo ser seguido com rigor. Mesmo salientando que outras atividades podem ser acrescentadas em sua aula de acordo com as necessidades dos alunos, o egresso concebe o livro didático como ferramenta privilegiada em relação aos demais materiais didáticos. Portanto, este egresso não explicita procedimentos de nenhuma proposta de ensino, pois apenas afirma que “o professor poderá seguir o livro didático”, apresentando total desconhecimento da proposta de sequências didáticas.

ECLP08, por sua vez, faz menção direta ao modelo das sequências didáticas, descrevendo todos os procedimentos metodológicos que compreendem esta proposta e mostrando como utilizá-la em sala de aula:

*Um exemplo de proposta baseada no modelo de sequências didáticas resumidamente poderia ser: escolha e apresentação do gênero escolhido para ser trabalhado na sequência didática; produzir um primeiro texto para ver o que os alunos sabem e o que precisa ser melhorado; ministrar aulas voltadas para melhorias das dificuldades dos alunos; e uma nova produção pra ver se o aluno realmente aprendeu o gênero. (ECLP08).*

Como podemos perceber, este egresso respondeu coerentemente nossa questão, descrevendo todos os procedimentos metodológicos que constituem a proposta das sequências didáticas. Os passos apresentados por ECLP08 seguem fielmente a ordem de execução sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Além disso, um aspecto importante a ser destacado é que o egresso não simplesmente cita os procedimentos que constituem uma sequência didática, mas também procurar explicar, mesmo que de maneira sintética, cada um desses procedimentos. Portanto, este egresso realmente conhece a proposta das sequências didáticas e parece compreender perfeitamente como ela deve ser desenvolvida em sala de aula.

Entretanto, é preciso saber que muitas vezes o professor – ou futuro professor, no nosso caso – conhecem claramente os conceitos de determinadas teorias ou propostas de trabalho, mas, na prática, encontram bastante dificuldade para executá-las em sala de aula. Pensando assim, procuramos observar se os egressos conseguem realmente planejar e executar uma sequência didática. Para isso, solicitamos aos mesmos que respondessem como fariam se fossem ministrar uma aula de produção de textos escritos em uma sala de aula com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental. Vejamos as respostas de ECLP06, ECLP07 e ECLP08:

*Textos relacionados com a vivência do aluno, tipo e-mail, poesia, e a partir daí partir para outros tipos, como cartas, textos informativos etc. (ECLP06).*

Este egresso afirma que selecionaria textos relacionados com a vivência dos alunos, isto é, textos com os quais os alunos tivessem mais familiaridade. No entanto, pensando assim, o egresso desconsidera a diversidade de gêneros que há em nossa sociedade, privando os alunos de conhecerem determinados gêneros que utilizaram em situações específicas. Além disso, vemos que os gêneros priorizados pelo egresso não caracterizam, necessariamente, usos

públicos, como sugerem os PCNs (2001). Assim, mesmo tendo afirmado anteriormente que conhece a proposta de trabalho indicada pelos PCNs (2001), o egresso não utiliza seus critérios de seleção para a escolha dos gêneros a serem trabalhados no 9º ano. Na verdade, este egresso não apresenta uma proposta de aula de produção de textos escritos, como sugerimos na questão, diferentemente de ECLP07, que apresenta uma proposta mais elaborada:

*Dentre várias opções, poderia escolher a propaganda, por ser um gênero que desperta a capacidade crítica dos alunos. Traria vários textos desse gênero, mostrando suas particularidades, funcionalidade, o tipo de linguagem (verbal e não-verbal), os operadores argumentativos, dentre outros. Depois de explorar bem o assunto, pediria a produção de uma propaganda, com o tema escolhido pelo aluno. (ECLP07).*

Este egresso, já no início de sua resposta, considera a diversidade de gêneros que o professor pode utilizar para trabalhar com a produção de textos escritos. Entre eles, para trabalhar em um 9º ano do Ensino Fundamental, ECLP07 escolhe a propaganda, por ser este um gênero que desenvolve a criticidade dos alunos, o que é um aspecto bastante relevante a ser considerado na escolha de um gênero, tendo em vista a sociedade extremamente capitalista e consumista em que vivemos. Em relação à metodologia utilizada em sua proposta de aula, o egresso sugere, inicialmente, a apresentação de vários textos pertencentes ao gênero propaganda, destacando particularidades desse gênero, como a funcionalidade, o tipo de linguagem empregado, os operadores argumentativos, dentre outras. Em seguida, o egresso sugere a produção de uma propaganda com temática a ser escolhida pelos alunos.

ECLP08, assim como o egresso anterior, também apresenta os procedimentos metodológicos bastante claros e coerentes com as propostas estudadas:

*Primeiramente o professor deve conhecer o grau de conhecimento dos seus alunos, a partir daí, deve efetuar a escolha dos gêneros que se enquadram no nível dessa turma, analisando ainda todas as características dos textos escolhidos. Depois de desenvolver as capacidades, parte-se para as atividades de produção. (ECLP08).*



O egresso apresenta sua proposta sem fazer seleção de nenhum gênero específico. Apesar disso, os passos metodológicos que apresenta são bastante coerentes com a proposta de seqüências didáticas. ECLP08 ressalta que antes de selecionar um gênero para trabalhar a produção escrita em um 9º ano do Ensino Fundamental, o professor precisa conhecer o nível de conhecimento da turma. Conhecendo a turma, o professor poderá escolher os gêneros que os alunos terão possibilidades de dominar. Após a escolha do gênero, o egresso sugere a discussão e análise de todas as características do gênero escolhido, subsidiando-se de vários textos pertencentes a este gênero. Por último, o egresso sugere a realização de atividades de produção de textos escritos correspondentes ao gênero estudado.

As respostas dos dois últimos egressos são bastante semelhantes no que se refere à seqüência de passos metodológicos a serem seguidos na execução da aula de produção de textos escritos em um 9º ano do Ensino Fundamental. As metodologias apresentadas por ECLP07 e ECLP08 correspondem, ao menos parcialmente, aos procedimentos metodológicos da proposta de seqüências didáticas, já que trazem, em suas propostas, elementos como a apresentação inicial, discussão de aspectos relacionados ao gênero estudado (que pode corresponder aos módulos das seqüências didáticas) e produção de um texto final. Portanto, mesmo que não sigam todos os passos da proposta dos pesquisadores de Genebra – e nem sempre é preciso seguir todos eles –, os pesquisadores conseguem construir uma seqüência passível e possível de ser realizada, que atende aos objetivos da proposta de seqüências didáticas.

## **Conclusões**

Neste trabalho, procuramos investigar as concepções de egressos de Curso de Letras de uma universidade pública brasileira sobre a proposta de seqüências didáticas e sua aplicação na sala de aula. Pudemos perceber que todos os egressos afirmam conhecer a proposta de seqüências didáticas, já que tiveram acesso a essa proposta durante sua formação no Curso de Letras. Entretanto, esse conhecimento aparentou ser um tanto restrito, pois muitos dos egressos parecem não compreender verdadeiramente como trabalhar com as seqüências didáticas em sala de aula. Isso ficou perceptível quando solicitamos aos egressos que fizessem um esboço de uma aula com um gênero textual. Muitos deles apresentaram características das seqüências didáticas, mesmo que, na maioria das vezes, de modo

desordenado, mas não fizeram referência a esta proposta, demonstrando desconhecimento de sua metodologia. Apenas um egresso conseguiu realmente construir o esboço de uma sequência didática, incluindo todos os seus passos metodológicos.

Vimos ainda que, muitas vezes, os egressos parecem adotar perspectivas tradicionais de ensino, seguindo fielmente o livro didático, como se fosse um “livro sagrado”, cuja função principal é mostrar ao professor como executar suas aulas. Essas constatações apontam para a necessidade de um redirecionamento nas concepções desses egressos em relação ao trabalho com os gêneros na escola, principalmente no que diz respeito à aplicação da proposta de sequências didáticas. Os egressos necessitam, principalmente, de conhecimentos metodológicos condizentes com teorias inovadoras, que considerem a dinamicidade da língua e dos gêneros do discurso, pois, apesar de possuírem algum conhecimento teórico, parecem não possuir conhecimentos práticos eficazes, ou talvez não consigam transpor tais conhecimentos teóricos para as práticas, em função de sua inexperiência profissional.. Além disso, como decorrência, esse trabalho aponta para a necessidade do Curso de Letras rever a sua grade curricular, repensando a formação de professores de língua materna no curso, possibilitando aos formandos estabelecer uma relação mais estreita entre o um referencial teórico e as experiências práticas com o ensino.

***Sequences in the teaching of education production of written texts: conceptions graduates of bachelor's***

***Abstract:*** *This paper has as main objective to investigate and analyze the views of graduates of Arts Course working on proposals with the didactic teaching sequences for the production of written texts. In order to do this, we developed a form composed of open and closed questions was applied to graduates of Bachelor's of a Brazilian public university. As a theoretical contribution, we have the tenets of interactionism sóciodiscursivo of researchers from the School of Geneva, more specifically in studies of Jean Bronckart (2001, 2006) and Joaquim Dolz, Michele Noverraz & Bernard Schneuwly (2004) on the proposed didactic sequences. The results of this investigation showed that, despite claiming to know the proposed didactic sequences, most of the graduates surveyed do not truly understand how to perform them in the classroom, pointing to the need for a redirection in the views of graduates in relation to work with the genres in school, especially with regard to the implementation of the proposed didactic sequences.*

***Keywords:*** *Graduates Course of Literature. Text genres. Production of texts. Teaching sequences.*

## **Referências**

BESSA, J. C. R. & SILVA, A. A. **Concepções de egressos do Curso de Letras sobre ensino-aprendizagem de gêneros discursivos em atividades de produção de textos escritos.** Monografia de Conclusão de Curso de Letras, UERN, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 2001, v.2.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais: teoria e prática.** Londrina: Moriá, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOPIS-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** Taubaté - São Paulo: Cabral, 2002.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos: modos de pensar e modos de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.