

GÊNEROS TEXTUAIS EM MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO FUNDAMENTAL II

ANGELO, Débora M.P - Universidade Anhembi Morumbi

AGUIAR, Eliane - FEUSP

Escrever é necessário para aprender a escrever, mas não é suficiente. As atividades de ler e escrever consistem em participar na comunicação verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm que participar de atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e modos de interação diversos. Mas, para aprender a complexidade dos usos escritos, é preciso haver atividades de ensino e aprendizagem que prevejam a existência de conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos gêneros descritos a ensinar. Visto de outra perspectiva, as atividades de ensino por si mesmas, sem oferecer aos alunos oportunidades para escrever em situações diferentes, não seriam suficientes para aprender a escrever textos que devem responder à complexidade dos contextos interativos. Coloca-se, pois, a necessidade de relacionar a prática com a reflexão. (CAMPS apud CAMPS; COLABORDORES, 2006, p. 29) ¹

1. Da história: projeto pedagógico; projeto da coleção; o encontro entre as disciplinas

No começo das contas, é preciso que nos perguntemos: por que afinal é tão importante ensinar a ler e escrever na escola de nosso tempo? Do que trata essa comunicação verbal, redundantemente humana, da qual nos fala Camps?

Podemos dizer que se trata da própria vida, marcada pela palavra que constitui cada sujeito em seu convívio com o outro: semelhante, da Cultura, de si mesmo. Nada mais complexo e dinâmico que isso. E nada mais instigante para a escola do que se pensar e se constituir como esse contexto interativo, lugar das relações estabelecidas pelo verbo que gera. E, portanto, movimenta, confronta, clama, grita, discute, inventa, cria, solicita, permite, suporta, amplia, construindo conhecimento e saberes diversos. Ou seja, o verbo que simplesmente faz da vida vida.

É justamente desse lugar que situamos a história deste artigo e parte de nossa história como educadoras e pesquisadoras. Em 2003, já tendo algumas experiências com a escrita de material didático em língua para Ensino Médio e EJA, fomos convidadas a integrar uma equipe que tinha como função escrever uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa para a Rede Salesiana de Escolas - RSE. A proposta era que fizéssemos os quatro livros de língua do Ensino Fundamental II, juntamente com mais quatro autores: dois escrevendo os

¹ CAMPS, Anna e col. Propostas didáticas para aprender a escrever. Porto Alegre: Artmed, 2006.

livros do Fundamental I e mais dois escrevendo os livros do EM. Paralelamente a isso, outros grupos de autores escreveriam livros para as demais disciplinas. Em todos os casos, havia sempre um autor-coordenador, que coordenava o grupo e o diálogo entre a sequência de livros e coleções. A idéia, que se cumpriu realmente, era a de que escrevêssemos um livro por ano e, paulatinamente, antes da coleção completar-se, lançássemos esses livros nas escolas da RSE.

Um diferencial importante dessa tarefa de escrita dos livros, ousada e desafiadora, era o fato de que estava inserida em um contexto maior: o da construção do projeto pedagógico da RSE. As coleções didáticas eram apenas parte daquilo que o grupo de escolas já vinha construindo a partir dos seguintes princípios:

- *criar um espaço educativo para aprender a conviver, o que significa que, além de acolher o aluno e sua família em uma comunidade diferenciada, a forma de trabalho deve permitir a vivência de situações especialmente planejadas para a formação de uma identidade ativa e solidária com o grupo social;*
- *criar um espaço educativo para aprender a crer nos valores essenciais à convivência humana e à promoção da dignidade da pessoa.*
- *criar um espaço educativo para aprender a aprender, resgatando a função primeira da escola, que busca formar a pessoa, preparando-a para discernir e enfrentar as mudanças da sociedade em constante transformação;*
- *criar um espaço educativo para aprender a ser, isto é, favorecendo as condições para a construção e enriquecimento da identidade pessoal e coletiva;*
- *criar um espaço educativo para aprender a fazer, no qual sejam oferecidas as condições, proporcionais ao seu estágio de desenvolvimento, para a aquisição de habilidades e competências práticas².*

Nossa incumbência era pensar em um ensino da língua materna, mediante a coleção, que favorecesse esses princípios norteadores do projeto pedagógico, privilegiando o espaço escolar como um lugar *de comunicação de idéias e ideais, reflexão e ação, solidariedade e respeito às diferenças, de modo que a organização da escola, a metodologia de trabalho, os referenciais teóricos e os recursos didáticos se tornassem os instrumentos para a construção deste projeto.* O material didático deveria estar a serviço de um ambiente escolar construtivo, favorável ao desenvolvimento do conhecimento e não de sua mera reprodução.

Iniciamos, então, um trabalho composto por vários encontros entre autores e coordenação (seminários de autores, coordenadores de área, equipe pedagógica, equipe editorial; reuniões de autores por áreas; reuniões de autores por séries; reuniões entre coordenadores de área e equipe pedagógica) a fim de estabelecer o conjunto de habilidades comuns, concepção de avaliação e princípios metodológicos a partir dos quais todos os livros, de todas as séries e disciplinas seriam escritos.

Esse fato revelou-se muito importante para o andamento do projeto, uma vez que nenhum de nós escrevia isoladamente nossas idéias, desconsiderando o contexto no qual nos inseríamos. Ao contrário, trocávamos informações,

² www.liceu.com.br/liceu_salesiano/proj_ped_rse

discutíamos como tornar possível a conversa entre as disciplinas, como fazer dos livros um dos caminhos viáveis para que o projeto da rede pudesse fazer-se real na sala de aula, no diálogo entre as áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

Um outro aspecto fundamental para estabelecer um diálogo entre as partes envolvidas no processo de elaboração desse material foram os encontros anuais com os professores da RSE. Para cada novo livro, havia um momento em que apresentávamos o material aos professores de todas as escolas (divididas em pólos regionais: Norte, Sul, Sudeste etc) a fim de construir com eles a concepção de ensino e aprendizagem que norteava nossa produção. Esse contato, durante todo o processo, possibilitou-nos a avaliação de nosso trabalho, facilitando a correção de estratégias durante a própria escrita dos livros.

Das partes comuns

Seguindo as tendências e orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da nova LDB, estabeleceu-se que as habilidades comuns a todas as áreas seriam:

- *Leitura e interpretação de diferentes linguagens: textos narrativos, poéticos, informativos; mapas, fotos, gravuras, documentos de época, desenhos, gráficos, tabelas, etc.*
- *Escrita: produção de textos em diversas linguagens; organização e registro de informações.*
- *Expressão oral: exposição de idéias com clareza, argumentação coerente; análise de argumentações de outras pessoas.*
- *Análise e interpretação de fatos e idéias: coleta e organização de informações; estabelecimento de relações; formulação de perguntas e hipóteses.*
- *Mobilização de informações, conceitos e procedimentos em situações diversas.*
- *Todas as disciplinas incluem Educação Tecnológica e a utilização de recursos da Informática.*

E isso significava dizer que, na base de todo o trabalho, deveríamos ter como objetivo o desenvolvimento dessas habilidades, considerando a leitura, a escrita e a expressão oral na especificidade das áreas e de cada disciplina. O intuito era produzir um material didático que promovesse o conhecimento compartilhado, a aprendizagem no processo de interação entre alunos, professores e sociedade, num trabalho dinâmico e coletivo.

Sob esta ótica, avaliação e instrumentos metodológicos inseriam-se no processo como parte das estratégias do aprender. Mais do que apenas indicar ações que o professor deveria assumir em sala de aula, representavam, no projeto pedagógico da RSE e no projeto de cada coleção em particular, o laço que, juntamente com o desenvolvimento das habilidades básicas já citadas, selaria a comunicação entre as partes.

A avaliação, portanto, deveria ser compreendida, nesse contexto, como um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a

*aprendizagem de melhor qualidade.*³ Ou seja, deveria assumir uma função legítima no processo de ensino e aprendizagem:

- orientar o professor de forma crítica sobre o seu fazer pedagógico e
- permitir que o professor consiga dimensionar a própria aprendizagem do estudante: avanços, dificuldades, possibilidades.

Evidentemente, essa concepção de avaliação torna cada atividade, cada pesquisa, cada apresentação do estudante um instrumento avaliativo e, ao mesmo tempo, o próprio material a ser avaliado a fim de favorecer a aquisição de um conhecimento ou o desenvolvimento de uma habilidade.

Uma parte específica dos livros de língua

Estabelecidas as partes comuns, cada equipe de autores precisou construir um projeto específico para sua área e disciplina. No nosso caso, entendendo que as situações de ensino e aprendizagem relacionam-se (ou deveriam se relacionar) como práticas lingüísticas da vida real dos sujeitos, optamos por escrever nossa coleção a partir de situações de interlocução ou de produção de textos que fizessem sentido ao estudante por estarem na e comporem a vida em sociedade.

De acordo com Mikhail Bakhtin⁴,

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Munidas dos gêneros textuais como recurso didático e conteúdo real por si mesmos, na proposta da coleção de língua do FII, optamos por desenvolver o trabalho com leitura, escrita e expressão oral a partir do estudo dos gêneros textuais simples e complexos, o que nos possibilitou, a princípio, observar a língua sob três aspectos básicos, mas fundamentais para a aprendizagem do aluno:

- *a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;*

- *a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção;*

- *as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.*⁵

³ Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (p. 93)

⁴ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (p. 161)

Entendemos, dessa forma, que a linguagem constituir-se-á, no e para os sujeitos, mediante os gêneros textuais e não nos conjuntos de palavras organizadas em orações, parágrafos ou textos. Em sentido mais amplo, essa linguagem estudada no gênero pode ser entendida como uma estrutura comunicativa (oral, escrita, verbal, não-verbal etc), socialmente constituída e aceita, a qual o indivíduo aprende a dominar. (AGUIAR & ANGELO, 2004)

Nesse contexto, para além do conhecimento apenas da organização textual, da norma padrão entre outros, os gêneros permitem que o estudante perceba o estudo da língua a partir das práticas sociais já conhecidas por ele, consciente ou inconscientemente, agregando a elas outras práticas sociais, de âmbito pessoal, profissional etc.

2. Da estrutura do livro: gêneros e seções

Como o material foi produzido especificamente para uma rede privada de ensino, partimos do pressuposto de que as grades de aula, de todas as escolas associadas, trabalhariam com, no mínimo, cinco e, no máximo, seis aulas de língua portuguesa por semana. Também tendo como base esse número e a organização trimestral das escolas, optamos por organizar cada livro em seis capítulos, dois para cada trimestre. Em cada um deles, consideramos pertinente desenvolver cinco seções:

- seção de gêneros textuais
- seção de passos da escrita
- seção de projetos
- seção de leitura
- seção de aspectos gramaticais da língua portuguesa

Pelo projeto como um todo, consideramos que a seção de gêneros textuais deveria ser a primeira. Nela, são estudados traços característicos do gênero em questão, selecionado a partir dos eixos de cada série, acima mencionados. As demais seções devem atrelar-se a de gêneros, seja do ponto de vista temático (reencontrar, por exemplo, na seção de leitura, um assunto já abordado no estudo de gêneros), da produção de textos (produzir um texto no gênero estudado), dos estudos gramaticais etc.

Um primeiro problema a ser enfrentado foi a própria definição de gênero. Tomando-a como referência, encontramos vários conceitos próximos, de difícil e sutil distinção, em alguns momentos. Partindo de Mikhail Bakhtin, os estudos sobre gêneros, especialmente com os avanços da Semiótica (Greimas, entre outros), da Análise do Discurso (de linha francesa, entre outras) e da Lingüística Textual (Adam, por exemplo), geraram diversas distinções como “gênero do discurso”, “gênero textual”, “tipologia textual”, “texto”, “enunciado” etc.

Era necessário fazer escolhas e seguimos dois critérios: precisávamos pensar na atual realidade escolar, contexto em que os gêneros textuais ainda surgem de forma pálida. Além disso, era fundamental levar em conta que a escola

⁵ *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,1998. (p. 19)

vem trabalhando apenas com a questão tipológica dos textos, elemento que não poderia ser desprezado.

Em Marcuschi, encontramos duas definições que nos pareceram pertinentes a essa situação: “Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.”

Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”

Em nossa seção de gêneros, portanto, procuramos apresentar características do gênero textual em questão. Essa apresentação faz-se de dois modos básicos: há um grande texto dialogado com o educando, no qual alguns traços (de conteúdo, composição, estilo etc.) do gênero vão sendo paulatinamente apresentados. Inseridos no texto, em variados momentos, são propostos exercícios de leitura, escrita ou oralidade que procuram discutir o traço característico desenvolvido naquele momento.

Já as tipologias são apresentadas no decorrer dos livros, sendo retomadas sempre que necessário. Como adotamos a concepção de que as tipologias perpassam os variados gêneros, consideramos que essa seria a melhor forma de abordá-las.

Passando para a segunda seção, “passos da escrita”, ela foi criada com a intenção de discutir os aspectos específicos da escritura. Como foi dito, já na seção dos gêneros produzem-se diversas atividades de escrita, leitura e oralidade; portanto, habilidades ligadas a esses três aspectos são postas em funcionamento. Consideramos, no entanto, que é importante criar uma seção específica para a escrita, para que, nela, o educando reflita sobre os processos específicos desse universo.

Em geral, a seção de escrita segue por dois caminhos principais: ou são produzidos textos nos gêneros estudados na seção 1 ou apresentamos atividades ligadas aos critérios de textualidade (coerência, coesão, situacionalidade etc.), tais como foram apresentados por Koch e Travaglia (2000).

É importante destacar que as produções textuais desenvolvidas nessa seção seguem etapas. Há um primeiro contato com a proposta, uma primeira versão, a revisão dessa versão em alguns aspectos, uma segunda versão e finalmente a produção final, a ser dirigida a um destinatário em um dado contexto comunicativo.

Nesse sentido, entendemos que algumas práticas ligadas à escrita apresentam-se como centro dessa seção. Refletir sobre elas, colocando-as em funcionamento, é o centro dessa proposta escritora. Assim, o texto não é mais visto como algo que, em uma dada aula, parte de um enunciado para, ao final de cinquenta minutos, chegar a um resultado final. É visto, sim, como o *resultado de um processo*, produção em etapas que implica no funcionamento de diversas habilidades, tais como: compreender enunciados, estabelecer um plano de texto,

produzir uma versão, reelaborar uma versão, dirigi-la a um destinatário, entre outras.

Com Lerner, acreditamos que “(...) está claro que o objetivo de ensino deve-se definir tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Sustentar isso é muito diferente de sustentar que o objeto de ensino é a língua escrita: ao pôr em primeiro plano as práticas, o objeto de ensino inclui a língua escrita, mas não se reduz a ela.”

Passando para a seção “projeto”, ela procura desenvolver uma aprendizagem em que há, entre outras questões, dois aspectos importantes: um processo em que várias habilidades são postas em funcionamento ao mesmo tempo e um tipo de aprendizagem em que a questão do envolvimento de cada um, bem como do envolvimento do grupo com um público destinatário, parece adquirir uma força e importância diferenciadas.

Segundo Camps,

a diversidade de interesses e habilidades das crianças e dos jovens pode encontrar nesse contexto uma expressão adequada, pelo fato de que lhes oferece a possibilidade de contribuir de diferentes maneiras para o trabalho comum. Muitas experiências demonstram que, apesar de objetivos de aprendizagem comuns, os caminhos para chegar a eles e as estratégias utilizadas por cada um são diferentes.

A cada ano, propõe-se um projeto, às vezes anual; em outros, trimestral. A questão dos gêneros também é trabalhada, pois, em geral, conseguimos associar o estudo e a produção dos gêneros com a realização de alguma etapa do projeto. Podemos dizer, aliás, que essa seção, de alguma forma, alia-se a todas as outras. Cabe ao professor, no entanto, aproveitar e organizar essas conexões de maneira mais sistemática.

A quarta seção trata da leitura. Da mesma forma que ocorre com a escrita, a leitura também é desenvolvida no livro como um todo. No entanto, consideramos fundamental a presença de uma seção específica para que, nessas aulas, “o ato de ler” seja visto como um conteúdo em si, um conjunto de habilidades fundamentais para a formação do sujeito leitor.

Pensamos as habilidades leitoras a partir desse ponto: a formação do leitor. É preciso que a escola (e também o livro didático, como os demais elementos ligados ao universo de aprendizagem) contribua, significativamente, para a consolidação do hábito de leitura.

Nesse sentido, propomos na seção de leitura que, em primeiro lugar, o educando leia, não necessariamente para chegar a um outro fim. Que ele possa ler, antes de mais nada, para ampliação de seu repertório; e acreditamos ainda que o espaço da sala de aula seja também um lugar e hora para as mais diversas práticas leitoras.

Da mesma forma que a escrita, a leitura também é compreendida como um *processo*, no qual o leitor coloca em funcionamento diferentes estratégias, ampliando sua capacidade crítica e seu prazer, elemento que não pode ser desconsiderado. Assim, uma de nossas estratégias foi criar textos, ficcionais ou não, de assuntos considerados de interesse para alunos da faixa etária indicada,

sugerindo, dentro deles, uma série de outros objetos de leitura possíveis, para que o educando pesquise, se quiser, de acordo com seus interesses.

Com Kleiman, acreditamos 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 freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. (...) A pré-determinação de objetivos por outrem não é necessariamente um mal. Se o leitor menos experiente foi desacostumado, pela própria 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.

Uma outra estratégia empregada foi a proposição de algumas atividades que possibilitem o desenvolvimento de inferências pessoais (em um processo consciente dessa pessoalidade) e também de inferências analógico-semânticas (de acordo com nomenclatura de Dell'Isola), as chamadas “leituras críticas” ou “interpretativas” de um texto, “baseadas sempre no *input* textual e no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.” (DELL' ISOLA: 2001, p.79)

A quinta seção tem como tema central aspectos ligados à gramática. Esse foi, talvez, o tema mais controverso a ser trabalhado na coleção, pois a tradição escolar ainda está bastante arraigada no ensino e aprendizagem de aspectos normativos da língua.

Nossas crenças, contudo, como a de muitos outros professores e pesquisadores, levavam-nos a pensar o ensino da língua materna de forma um pouco diferente dessa tradição.

Como fazer, portanto, uma conexão entre a tradição e outros olhares sobre o ensino da língua? Os próprios educandos, bem como seus familiares, esperam das escolas que ensinem apenas as regras gramaticais normativas. Como nos descreve Tardelli, comentando seus alunos, “Embora eles se sentissem entediados com a metodologia tradicional de ensino, essa se lhes afigurava como a única correta. Afinal, aprender Português não era saber recitar as regras da gramática normativa, mesmo sem saber o porquê e o para quê desse conhecimento?”

Diante desse quadro, três foram nossas estratégias principais: observamos todos os conteúdos de gramática normativa tradicionalmente ensinados e a ordem em que eram apresentados nas séries (ou anos). Procuramos manter a maioria deles, mas dando ênfase àqueles que apresentam maior divergência entre as normas não-padrão e a padrão em situações de uso (questões como a concordância, a regência, acentuação, pontuação, ortografia, entre outros).

Insistimos muito também em apresentar atividades que trabalhem as diferenças entre as normas nos próprios textos dos educandos. Consideramos que essa seja uma estratégia fundamental para que eles vejam a língua em funcionamento em suas próprias produções, tornando o estudo mais contextualizado e pertinente.

Um outro ponto destacado é a apresentação de normas não-padrão ao lado da padrão a partir de situações comunicativas, para que os educandos possam

perceber que todas as variedades lingüísticas são válidas, mesmo não apresentando o mesmo prestígio social.

Nossos desafios foram muitos e, certamente, ainda há muito a ser feito. Consideramos, no entanto, muito oportuno registrar esse processo no todo de nossa memória educativa para que, cada dia mais, possamos avançar nesse desafio de tornar nosso país um lugar de educação de qualidade efetiva e significativa para todos.

Bibliografia

ADAM, J.-M. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

AGUIAR, Eliane & ÂNGELO, Débora de. *Livro do Professor – Parte Geral. Ensino Fundamental, 1ª série*. 1ª ed. Brasília: CIB – Cisbrasil, 2004. (Coleção RSE)

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMPS, A. (org). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

DELL' ISOLLA, R. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DIONÍSIO, Ana P.; MACHADO, ANNA R. ; BEZERRA, Maria A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GREIMAS, A. J. *La semiotica del texto*. Buenos Aires: Paidós, 1993.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KOCH, Ingedore V., TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2000.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: A. Dionísio, A. Machado e M. Bezerra, orgs. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

SIGNORINI, Inês (org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TARDELLI, M. *O ensino da língua materna: interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Aprender a Ensinar com Textos – 9).