



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

O DESENVOLVIMENTO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE DEVELOPMENT OF TEXTUAL PRODUCTION IN BASIC EDUCATION

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves¹
Dirlei Luciano Benatti²

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir sobre o desenvolvimento da produção textual na Educação Básica a partir do trabalho com gêneros textuais. Para isso, tenta-se propor metodologias que tenham como unidade o texto, as quais permitam avançar no que diz respeito à aprendizagem de língua materna, assim como apresentar sugestões de abordagem que possibilitem desenvolver habilidades mínimas com relação ao uso da linguagem formal e ao reconhecimento de determinados gêneros textuais. Nesse viés, fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo em autores como Vygotsky (1988, 1989) e Bronckart (1999, 2006, 2008). No que diz respeito ao entendimento acerca do uso da linguagem e de seu ensino, o trabalho baseia-se na perspectiva dos gêneros textuais (BAKTHIN, 1992; DOLZ, 2004), compreendendo-os como importante ferramenta metodológica de aprendizagem de Língua Portuguesa. Quanto aos procedimentos metodológicos, trabalha-se com a abordagem do grupo genebrino de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual propõe a produção de Sequências Didáticas (SDs) para que o aluno internalize determinados gêneros textuais. Os resultados obtidos com a elaboração de SDs mostram que esse procedimento pode promover o desenvolvimento significativo na produção textual de alunos da Educação Básica, uma vez que permite trabalhar características sociodiscursivas do gênero trabalhado, como também aspectos de cunho ortográfico, lexical e sintático de língua materna.

Palavras-chave: Linguagem. Gêneros Textuais. Produção textual. Escrita. Escola.

Abstract: The present work aims to reflect on the development of textual production in Basic Education from the work with textual genres. For this, we try to propose methodologies that have the text as a unit, which allow advancing with regard to learning the mother tongue, as well as presenting suggestions for

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É professora de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9941346597163409>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4262-4578>. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br.

2 Graduando no Curso de Letras: Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2733237589864210>. E-mail: dirleibenatti@gmail.com.

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

an approach that make it possible to develop minimal skills in relation to the use of formal language and recognition. of certain text genres. In this bias, it is based on Sociodiscursive Interactionism, especially on authors such as Vygotsky (1988, 1989) and Bronckart (1999, 2006, 2008). With regard to understanding the use of language and its teaching, the work is based on the perspective of textual genres (BAKTHIN, 1992; DOLZ, 2004), understanding them as an important methodological tool for learning the Portuguese language. As for the methodological procedures, we work with the approach of the Genevan group of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which proposes the production of Didactic Sequences (SDs) so that the student internalizes certain textual genres. The results obtained with the elaboration of SDs show that this procedure can promote a significant development in the textual production of Basic Education students, since it allows working on socio-discursive characteristics of the genre worked, as well as aspects of an orthographic, lexical and syntactic nature of the mother tongue.

Keywords: Language. Textual genres. Text production. Writing. School.

Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre o desenvolvimento da produção textual na Educação Básica a partir do trabalho com gêneros textuais. Para isso, busca-se aproximar as pesquisas linguísticas do contexto escolar, focalizando o desenvolvimento da produção textual na Educação Básica. Ademais, tenta-se propor metodologias que tenham como unidade o texto, as quais permitam avançar no que diz respeito à aprendizagem de língua materna, assim como apresentar sugestões de abordagem que possibilitem desenvolver habilidades mínimas com relação ao uso da linguagem formal e ao reconhecimento de determinados gêneros textuais.

Nesse viés, toma-se como base teórica autores que entendem a linguagem como atividade social vinculada a contextos diversos e como instrumento de desenvolvimento humano. Assim, fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo em autores como Vygotsky (1988, 1989) e Bronckart (1999, 2006, 2008). No que diz respeito ao entendimento acerca do uso da linguagem e de seu ensino, o trabalho baseia-se na perspectiva dos gêneros textuais (BAKTHIN, 1992; DOLZ, 2004), compreendendo-os como importante ferramenta metodológica de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trabalha-se com a abordagem do grupo genebrino de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o qual propõe a produção de Sequências

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

Didáticas (SDs) para que o aluno internalize determinados gêneros textuais. Nesse caso em específico, trabalhou-se com a proposição de duas Sequências Didáticas: uma referente ao trabalho com conto de detetive, a qual é voltada a uma turma de 6ºano do Ensino Fundamental; e outra ao texto dissertativo-argumentativo, voltada a uma turma de 3º ano do Ensino Médio.

Para alcançar os objetivos previstos, primeiramente, faz-se uma reflexão acerca da concepção de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, destacando-se questões históricas e teórico-metodológicas; em seguida, apresentam-se propostas de exploração de características sociodiscursivas a serem trabalhadas em duas SDs, as quais focalizam o trabalho com gêneros e o desenvolvimento de capacidades discursivas; para finalizar, tecem-se as considerações finais.

A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: questões históricas e aspectos teórico-metodológicos

A produção textual no ambiente escolar requer do aluno determinados objetivos, ou seja, que seja capaz de expor seu ponto de vista e refletir sobre seu texto de uma maneira crítica. Contudo, as condições educacionais, infelizmente, vêm culturalmente relegando a essa atividade uma metodologia estrutural e descontextualizada. Por esse motivo, Marcuschi (2010, p. 65) explica que

produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2010, p. 66) menciona que, desde o início do século XX, as aulas de Língua Portuguesa focaram-se majoritariamente em conteúdos voltados para a escrita correta, ou seja, em aspectos que respeitassem as regras da Gramática Normativa. Nesse sentido, análises morfológicas e sintáticas desenvolviam-se através de leituras de clássicos da

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

época, ou seja, não haveria uma reflexão do próprio estudante durante o processo de sua escrita. Nesse ínterim, “os textos eram vistos como um agrupamento de palavras e frases, e, nesse sentido, para se chegar à elaboração textual, bastava que os alunos aprendessem a escrever e a juntar frases gramaticalmente corretas” (MARCUSCHI, 2010, p.66). De acordo com essa concepção, “produzir um texto é submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja ela escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2002, p.145).

Nota-se que a caracterização sociodiscursiva do gênero textual não era a prioridade, mas a conformidade com as regras: “a partir de um parco de conjunto de informações, o aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais [...]” (MARCUSCHI, 2010, p.68). Assim, desde o início do século XX até os anos de 1950, no momento da produção, informações sobre os interlocutores, sobre o objetivo do texto ou sobre o contexto não eram importantes.

Mas, afinal de contas, o que era exposto para os estudantes antes de sua produção nesse período? Marcuschi (2010, p. 69) afirma que “as informações disponibilizadas para os alunos nas súmulas ficam reduzidas ao título e a breves e vagas orientações de cunho organizacional e/ou temáticos (que visam a um ensinamento moral visto como inquestionável)”.

Nesse percurso, tem-se, entre os anos 1960 e 1970, o processo de democratização da escola e uma significativa parcela da sociedade passa a ser inserida em escolas públicas, melhor dizendo, classes desfavorecidas ocupam o ambiente escolar (SOARES, 2004). Nesse contexto, também, ocorreu uma valorização da capacidade de comunicar-se de maneira clara, devido à explosão tecnológica e ao desenvolvimento industrial. Em vista disso, no momento da escrita – as chamadas “redação”, “redação livre” e “redação criativa” – “ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias [...] era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o *status quo*” (MARCUSCHI, 2010, p. 71). Nesse período, ainda, “continuamos não encontrando um espaço dedicado ao ensino de produção

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

escrita, pois o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2002, p. 144).

Nos anos 1980, novas pesquisas são socializadas e, a partir delas, vários teóricos “publicam estudos nos quais associam a redação escolar a um não texto, na medida em que entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutoras próprias dos textos que circulam fora da sala de aula” (MARCUSCHI, 2010, p.73).

Nessa época, as indicações apresentadas aos alunos, na redação, são voltadas à sua estrutura, que deveria, necessariamente, ter um começo, meio e fim. Aspectos formais da língua eram valorizados e a escrita contextualizada não era priorizada. Nesse sentido, reflexiona-se sobre o texto em sala de aula: afinal, há produção textual ou somente redação? Pode-se perceber que, nesse momento, a “redação escolar foi vista como um ‘não texto’, pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, sua condição de produção revela produtos meramente escolares” (BUNZEN, 2002, p.149). Ou seja, não se consideravam questões como, por exemplo, a intencionalidade, informatividade, situacionalidade, coesão e/ou coerência entre outros critérios/propriedades textuais na atividade de escrita dos estudantes.

Por conseguinte, nesse momento, Marcuschi (2010, p.73) salienta que se modifica a concepção teórica de linguagem e, consequentemente, de ensino da escrita, ou seja, em vez de “fazer redações”, passa-se a se defender que a escola seja um espaço de “produzir textos”, conforme defendido sobretudo por Geraldi (1984). Nesse meio, os educadores tiveram que se adequar à nova concepção em sala de aula, “e é justamente entre os anos de 1980 a 1990 que os professores, já habituados aos exercícios de redação, foram bombardeados com a expressão produção de textos” (BUNZEN, 2002, p. 148). Sob esse viés,

pode-se dizer que as reflexões do período prepararam o terreno e foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula de língua materna nos anos subsequentes, sobretudo a partir dos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2010, p. 75).

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

Dessa forma, dá-se amadurecimento no que diz respeito à escrita no espaço escolar e, também, mudanças significativas no que tange à elaboração textual dos alunos. Por volta da segunda metade dos anos 1990, os gêneros textuais faziam-se presentes, porém, ainda, focados em seu aspecto estrutural, em consoante com o ensino da gramática.

Nesse contexto, depara-se com estudos aprofundados (ROJO, 2008; MILLER, 2009; SCHNEWLY, DOLZ, 2004; BAZERMAN, 2005 apud MARCUSCHI, 2010, p. 76), os quais entendiam que haveria uma inter-relação da linguagem com as práticas sociais, isto é,

os gêneros textuais são vistos como dinâmicos e de expressiva plasticidade, são constitutivos das práticas discursivas e sociais, exercem funções sociocognitivas no contexto das relações humanas e não funcionam de forma independente nem autônoma na produção de significação (MARCUSCHI, 2010, p.76).

À vista disso, o gênero textual não é imobilizado/imutável, isto é, no momento da produção ou enunciação no processo leitor-texto-autor, o indivíduo tem possibilidade de não compreender o que está acontecendo nessa interação/situação, dessa forma, podem ocorrer possíveis transgressões ou incompreensões, explica Marcuschi (2010).

A partir desses estudos, na contemporaneidade, o trabalho de elaboração textual volta-se para o contexto do aluno, afinal, “escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social” (MARCUSCHI, 2010, p.78). Portanto, a preocupação agora é construir um texto com voz de interlocutor, em outras palavras, elencar objetivos, pensar em quem está produzindo e para quem irá produzir, de qual forma, ou seja, pensar em contextos de produção e de recepção textual, conforme expõe Bunzen (2002).

Nesse viés, precisa-se que os alunos disponham de diferentes letramentos, tais como midiático, científico, jornalístico entre outros. O professor, quando elaborar atividades com gêneros textuais distintos, precisa, necessariamente, explicar para o aluno suas características sociodiscursivas, sua situação de produção, sua organização, o objetivo da proposta etc.. Sob

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

esse enfoque, “outro cuidado que precisa ser levado em consideração na atividade de produção textual é quanto ao assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero estudado e com a faixa etária do aluno” (MARCUSCHI, 2010, p.79). Dessa maneira, deve ocorrer uma interligação entre esses fatores, e o tema sobre o qual irá tratar o texto, assim como o gênero que será produzido, deve ser lido, debatido e internalizado pela turma.

Diálogo esse nem sempre vivenciado nas situações de produção de texto em sala de aula, pois o discurso não é nem criado pelo aluno nem entendido pelo professor como um enunciado produzido em uma situação de linguagem específica. Para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores teriam de criar situações e estratégias em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos (BUNZEN, 2002, p.157).

Dessa forma, o trabalho com a perspectiva sociointeracionista de linguagem, consequentemente, formará cidadãos autônomos em suas produções, posicionando-se em diferentes meios de interação de forma clara e concisa, logo, extraescolares. Em vista disso, “torna-se necessário observar: as práticas de letramento escolar que priorizamos em nossas escolas, as situações de produção e circulação de textos que criamos em sala de aula [...]” (BUNZEN, 2002, p. 159-160). Ou seja, se a escola entender a produção textual como uma atividade contextualizada e interativa e, baseando-se nisso, desenvolver o domínio do gênero textual gradativamente com os estudantes, espera-se que, no ambiente escolar, sejam produzidos textos com conteúdo temático e criticidade, deixando as “redações livres”, para sempre, no século XX.

Partindo dessa perspectiva, para dar continuidade a essa discussão, apresentam-se, abaixo, propostas de exploração de características sociodiscursivas a serem trabalhadas em duas SDs, as quais enfatizam o trabalho com gêneros e o desenvolvimento de capacidades discursivas.

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

Procedimentos metodológicos: o trabalho com Sequências Didáticas e a exploração de características sociodiscursivas

Os procedimentos metodológicos deste artigo preveem a apresentação sintetizada de propostas de exploração de características sociodiscursivas a serem trabalhadas em duas Sequências Didáticas (SDs) baseadas na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores, as SDs são uma importante ferramenta que podem ser utilizadas pelo professor a fim de que seus alunos internalizem determinados gêneros textuais, desenvolvendo, conseqüentemente, capacidades discursivas.

Nesse contexto, trabalhou-se com um plano de exploração de características sociodiscursivas de duas SDs: uma referente ao trabalho com o gênero *Conto de detetive*, a qual é voltada para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental; e outra vinculada ao *Texto dissertativo-argumentativo*, a redação do ENEM, indicada para uma turma de 3º ano do Ensino Médio. A seguir, seguem informações sobre as SDs.

O conto de detetive: características sociodiscursivas

Com relação ao texto narrativo, para a internalização do gênero *Conto de detetive*, propõe-se que o professor, ao elaborar sua SD, focalize, em especial, aspectos sociodiscursivos, como os que seguem no quadro 1:

Quadro 1 - Aspectos sociodiscursivos do *Conto de detetive*

- **Conteúdo temático;**
- **Sequência narrativa;**

Fonte: Elaborado pelos autores.

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

No que diz respeito ao *conteúdo temático*, sugere-se que o professor explore o vocabulário típico, específico da narrativa de detetive, assim como as situações vividas, ou seja, a presença de mistério, a investigação e a solução do mistério. Por fim, é preciso explorar as personagens típicas: o detetive, o antagonista (responsável pelos crimes), a(s) vítima(s) e o(s) suspeito(s).

Consoante à *sequência narrativa*, é preciso destacar a situação inicial, em que são apresentados os elementos de base que preparam para o desenrolar da trama: momento em que se faz a referência temporal, a definição do espaço e a apresentação do protagonista, por exemplo. Em seguida, deve-se explorar a complicação, em que há a ocorrência de um mistério. Logo, o professor pode focar nas ações decorrentes da complicação, que no caso será a investigação. Subsequentemente, o professor pode trabalhar com a noção de resolução, em que o mistério é resolvido e se descobre a razão pela qual o antagonista cometeu o(s) crime(s). Por fim, tem-se a situação final, momento de novo estado de equilíbrio.

O texto dissertativo-argumentativo: características sociodiscursivas

No âmbito do texto opinativo, propõe-se que as oficinas enfatizem as capacidades previstas pelo Ministério da Educação (MEC) nos indicadores de avaliação do ENEM, destacadas no quadro 2:

Quadro 2 - Aspectos sociodiscursivos do *Texto dissertativo-argumentativo*

- **Domínio da escrita formal em língua portuguesa;**
- **Compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento;**
- **Capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos;**
- **Domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação;**
- **Capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos.**

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

Fonte: Ministério da Educação.

No que se refere ao quesito *Domínio da escrita formal em língua portuguesa*, o professor deve destacar a capacidade de diferenciar o contexto de uso do registro formal e informal da língua. Assim, deve mostrar que o texto produzido pelo estudante, nesse contexto, precisa utilizar a modalidade formal. Ademais, nessa parte, é possível trabalhar com o conhecimento de aspectos gramaticais.

Já, no item *Compreensão do tema e aplicação das áreas de conhecimento*, o professor pode ressaltar que se avalia se a proposta da redação foi entendida e se o estudante consegue argumentar, usando o conhecimento aprendido em seu percurso educativo. Aqui é importante que se identifique uma posição a ser defendida. Para isso, o professor deve promover a leitura de textos motivadores, os quais têm papel essencial na construção de um posicionamento. Cumpre salientar, todavia, que os argumentos utilizados pelo estudante devem ser originais. Outra questão importante a destacar é que não são permitidas cópias literais dos textos motivadores, tal como é cobrado no ENEM.

O tópico *Capacidade de interpretação das informações e organização dos argumentos* busca verificar se o estudante tem a capacidade de expor o seu posicionamento a partir de argumentações claras e lógicas, produzindo um texto com coerência. Ao trabalhar essa capacidade de linguagem, o professor pode promover atividades que tenham como objetivo a manifestação de uma opinião e sua fundamentação. Debates, discussões, júri popular são exemplos de atividades.

O quesito *Domínio dos mecanismos linguísticos de argumentação* prevê o uso de conectores (conjunções, advérbios e locuções adverbiais) que são responsáveis pelo encadeamento de ideias, ou melhor, pela coesão do texto. Nessa parte, o professor pode desenvolver atividades que façam o estudante refletir sobre a função dos conectores, tanto no período, em nível de coesão, quanto no texto, destacando-se a coerência textual.

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

Por fim, em *Capacidade de conclusão com propostas coerentes que respeitem os direitos humanos*, avalia-se se são apontadas soluções plausíveis para o problema em questão. Aqui, o professor pode chamar a atenção para os aspectos relacionados aos direitos humanos, trabalhando, de forma reflexiva, valores de cidadania e diversidade cultural, como previsto pelo MEC.

Todos esses pontos podem ser explorados pelo professor na elaboração da SD. Sugere-se, inclusive, que se façam oficinas/módulos (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) cujo objetivo seja dar ênfase a cada uma das capacidades de linguagem listadas.

Considerações finais

Admite-se que o desenvolvimento da produção textual é uma prática que influencia na participação social e no meio em que o aluno está inserido, dessa forma, é necessário que, na escola, em especial, os professores elaborem atividades que possibilitem o protagonismo do estudante, o despertar de seu lado crítico como leitor e produtor de textos perante a sociedade. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi refletir sobre o desenvolvimento da produção textual na Educação Básica a partir do trabalho com gêneros textuais. Nesse ínterim, buscou-se destacar aspectos sociodiscursivos de dois gêneros textuais: o *Texto dissertativo-argumentativo*, ou seja, redação do ENEM, e o *Conto de detetive*, a fim de sugerir ao professor de Língua Portuguesa propostas de elaboração de SDs.

À vista disso, utilizou-se o quadro teórico sociointeracionista para a fundamentação do trabalho (BRONCKART, 2006; BAKHTIN, 1992; SCHNEUWLY, 2004), como também os escritos de Marcuschi (2010) e Bunzen (2002), os quais defendem que os gêneros textuais, necessariamente, estão em consonância/relação com a prática social e discursiva. Dessa forma, o trabalho com os gêneros opinativo e narrativo não só permite internalizar aspectos sociodiscursivos, mas também faz com que o aluno entenda o sentido social da sua produção textual, ocorrendo uma interação entre escritor, texto e leitor nesse processo.

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

Com esse trabalho, espera-se, em primeiro lugar, promover uma reflexão sobre a produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, assim, buscando elaborar sugestões de atividades que permitam avançar nessa situação. Dessa maneira, o texto no ambiente escolar passa a ser objeto de ensino contextualizado, alterando a concepção gramatical, ou seja, a perspectiva tradicional, para um viés sociointeracionista, cujo objetivo é direcionado para práticas de linguagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **A Redação do ENEM 2020**: Cartilha do participante. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 04 de março de 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: educ, 1999.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.139-161.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 95-128).

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**: Leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARCUSCHI. B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira;

ANAIS DO III SIELLI E XX ENCONTRO DE LETRAS



07 A 11 DE NOVEMBRO DE 2022

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente**. 2ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Liev S. **Pensamento e linguagem**. 2ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.