

**PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO:
GÊNERO TEXTUAL OU GÊNERO DISCURSIVO****TEXTUAL PRODUCTION IN THE TEXTBOOK:
TEXTUAL GENRES OR SPEECH GENRES**Rafaele Almeida SOARES¹

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de verificar a coerência entre as concepções de gênero assumidas pelas autoras e o tratamento metodológico das propostas de produção textual escrita em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (PNLD 2014) do 6º ano do Ensino Fundamental: *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* e *Projeto Teláris: Português*. Esse artigo tem como aporte teórico as ideias de Bakhtin (2003 [1953]) sobre gênero discursivo aplicado ao contexto de ensino/aprendizagem de produção textual, buscando distinguir esse conceito de outros (gênero textual e tipologia textual). A análise incidiu no Manual do Professor e nas propostas de produção textual escrita constantes na seção destinada ao ensino de produção textual, investigando como os gêneros são trabalhados com relação ao campo da comunicação discursiva, aos interlocutores e às suas condições específicas (conteúdo temático, construção composicional, estilo). Os resultados apontam que não há coerência teórica-metodológica nos livros didáticos. No geral, as propostas de produção textual se baseiam na perspectiva dos gêneros textuais, embora exista ainda a incidência de propostas de redação escolar pautada nas tipologias textuais e, em contrapartida, já podem ser encontrados indicativos de esforços voltados a um trabalho com gêneros discursivos.

PALAVRAS-CHAVE: Produção Textual. Livro Didático. Gênero do Discurso.

ABSTRACT: This article aims to verify the coherence between the conceptions of gender assumed by the authors and the methodological treatment of the written textual production proposals in two textbooks of Portuguese Language (PNLD 2014) of the 6th grade of elementary School: *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* e *Projeto Teláris: Português*. This article has as theoretical support the Bakhtin's ideas (2003 [1953]) on speech genre applied to the context of teaching/learning of textual production, seeking to distinguish this concept of others concepts (textual genre and textual typology). The analysis focused in the Teacher's Manual and on written textual production proposals in the section devoted to the teaching of textual production, investigating how the genres work in relation to the field of discursive communication, to the interlocutors and their specific conditions (thematic content, compositional construction, Style). The results indicate that there is not theoretical-methodological coherence in textbooks. In general, the proposals for textual production are based on the perspective of textual genres, although there is also the incidence of proposals for school writing based on textual typologies and, in contrast, can already be found indicative of efforts towards work with speech genres.

KEYWORDS: Textual Production. Textbook. Speech Genre.

1. Mestre em Letras: linguagem e representações; Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia - Brasil. E-mail: rafaele_letrasuesc@yahoo.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-3523-8831>.

Introdução

Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), preconiza-se que o ensino de produção textual deve partir do gênero textual. Diante disso, diversas propostas didáticas foram pautadas nessa perspectiva, tais como Brocardo e Costa-Hubes (2014), Köche e Marinello (2013), Martins (2016), dentre tantas outras. Embora os conceitos de tipologia textual, gênero textual e gênero discursivo sejam distintos, ainda são tomados equivocadamente como sinônimos, o que dificulta a articulação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita.

Desde a divulgação no Brasil do conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (2003 [1953]), uma língua natural é compreendida como um fenômeno sócio-histórico e suas manifestações ocorrem em contextos reais de comunicação, por meio de enunciados concretos, que são indissociáveis da interação entre os sujeitos e dos valores ideológicos próprios dos diversos campos da comunicação discursiva. Essas ideias têm estimulado discussões teóricas e o desenvolvimento de metodologias de produção textual que vão além da visão língua-sistema.

Com base nesse escopo, este artigo tem como aporte teórico as ideias de Bakhtin sobre gênero discursivo (2003 [1953]), aplicadas ao ensino de produção textual. Tem como objetivo verificar a coerência entre as concepções de gênero assumidas pelas autoras e o tratamento metodológico das propostas de produção textual escrita em dois livros didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) - 6º ano do ensino fundamental, constantes no Plano Nacional do Livro didático (PNLD/2014): *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* (FIGUEIREDO, 2012) e *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO, 2012).

A análise se amparou no Manual do Professor para identificar as concepções de gênero assumidas pelas respectivas autoras. As propostas de produção textual escritas constantes na seção de produção textual dos dois LDLP foram submetidas às categorias do gênero discursivo bakhtiniano por meio das seguintes perguntas de análise: Como as propostas de produção textual situam o gênero estudado em um determinado campo da comunicação discursiva? Qual a concepção de interlocutor presente nos livros didáticos a partir dessas propostas? Quais são as condições específicas dos gêneros do discurso abordadas nessas propostas?

Essa pesquisa foi motivada pela possibilidade de conhecer e analisar um material frequentemente utilizado por professores da região sul da Bahia como principal recurso didático, para entender o processo metodológico de ensino-aprendizagem de produção textual. Além disso, por permitir questionar se a finalidade das propostas de ensino de produção textual no LD se configura enquanto treino escolar de gêneros textuais ou enquanto práticas de

linguagem com contextos discursivamente definidos, tal como na perspectiva dos gêneros discursivos.

Para favorecer a organização das informações, este artigo foi dividido em três partes. A primeira parte retoma a frequente diferenciação entre gênero discursivo, gênero textual e tipologia textual, visando a marcar o uso indiscriminado que por vezes é realizado por autores de livro didático, e também o esclarecimento do que compreendo por ensino processual de escrita. Na segunda, procede-se à identificação dos pressupostos teóricos acerca do gênero apresentados no Manual do professor e à análise das propostas de produção textual escrita localizadas nos dois LDLP selecionados para esta pesquisa e, por fim, é apresentada uma possibilidade metodológica para a superação dos limites identificados no trabalho com gêneros discursivos.

1. Gênero discursivo, gênero textual e tipologia textual: uma breve retomada conceitual

É possível perceber certa confusão entre os conceitos de gênero discursivo, gênero textual e tipologia textual nos livros em análise. Rodrigues (2005) aponta ser imprescindível o cuidado no uso dessas terminologias em estudos acadêmicos, uma vez que “na elaboração didática, a ausência desse cuidado pode provocar efeito *nonsense* para a noção de gêneros” (RODRIGUES, 2005, p. 181 [grifo da autora]). Por isso, a distinção das definições e a compreensão das especificidades de cada uma favorecem a consecução de um trabalho de produção textual que possa atender aos diferentes objetivos que cada situação social requer.

O termo gênero discursivo surgiu, segundo Machado (2012), a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo acerca da clássica teoria dos gêneros constituída na área da Poética e da Retórica, quando a emergência da prosa passou a reivindicar outros parâmetros de análise para os discursos. Para Faraco (2009, p. 127), ao dizer que os tipos são relativamente estáveis, Bakhtin está “dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras”, além de possibilitar reconhecer o dialogismo próprio de todas as produções discursivas humanas.

Assim, para entender a essência dos gêneros discursivos, é necessário constituir contínuas inter-relações entre a recorrência e a singularidade, entre o dado e o novo. Diferente da perspectiva formalista, os gêneros caracterizam-se pela sua ligação indissolúvel com o campo ideológico que possui seu próprio modo de orientação para a realidade da vida social. Os campos da comunicação

discursiva são diversos (literário, cotidiano, jornalístico, científico, publicitário, jurídico, religioso, escolar, acadêmico etc.) e são definidos pelas especificidades de sua produção ideológica.

Os gêneros discursivos caracterizam-se ainda pela sua irreduzibilidade às formas linguísticas e sua inerente orientação para o interlocutor. Para Bakhtin (2003 [1953], p. 293), “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma típica do enunciado”, e por isso, as formas e condições concretas dos textos só podem ser concebidas dentro da perspectiva de enunciado, proposto por Bakhtin conceituado da seguinte maneira:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correntes de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2003 [1953], p. 268).

Partindo dessa perspectiva histórico-social é que, conforme Bakhtin (2003 [1953], p. 283), a existência dos gêneros discursivos possibilita, na medida em que realizamos interações, a retomada de elementos conhecidos, embora seja possível a atualização das características constitutivas por meio das relações dialógicas, posto que, cada enunciado integra uma corrente complexadamente organizada de outros enunciados, caracterizada pela alternância dos sujeitos do discurso, expressividade [posição valorativa] e conclusividade (BAKHTIN, 2003 [1953], p. 272).

Para esse autor, a alternância dos sujeitos se apoia na responsividade, visto que nossos enunciados sempre emergem como uma reação, como respostas ativas a outros enunciados que estão na multidão das vozes sociais. É nessa atitude responsiva que se constitui a posição valorativa de cada um, uma vez que responsividade significa posicionar-se a cada momento em relação a valores (posição axiológica). Ao partir dessa concepção de valoração implicada na história e na sociedade e legitimada por elas, Bakhtin e o Círculo situam o conceito de ideologia como sendo “o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política” (FARACO, 2009, p. 46). Cada enunciado demarca um caráter discursivo concluso que assegura a possibilidade de o interlocutor poder tomar uma postura de resposta em relação ao enunciado. Essa conclusividade diz respeito ao “acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva” (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Assim, o enunciado concreto, concluso, reflete as condições específicas pelo seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e pela sua construção composi-

cional (BAKHTIN, 2003 [1953], p. 261). O conteúdo (temático) tem sido interpretado inadequadamente nos livros didáticos como o assunto ou tópico principal de determinado texto. Contudo, o tema para Bakhtin é compreendido nas relações dialógicas e ideológicas de cada campo, com base na avaliação e na apreciação de valor que o locutor lhe dá. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 88) “o tema é o sentido de um dado texto tomado como um todo, ‘único e irrepetível’, justamente porque se encontra viabilizado pela refração da apreciação de valor do locutor no momento de sua produção [...]”, por isso é por meio do tema que a ideologia pode circular em sociedade. A interpretação inadequada da noção de tema está vinculada à indistinção entre significação e sentido. Brait (2012a, p.202) esclarece que a significação se liga aos signos linguísticos e às formas gramaticais da língua historicamente marcados pelos usos reiterados, mas o sentido está associado ao tema, pois está relacionado ao signo ideológico.

Outro elemento constitutivo do gênero discursivo é o estilo, que costuma ser conceituado como escolhas de léxico, estrutura frasal e registro linguístico para gerar o sentido desejado. Contudo, Bakhtin (2003 [1953], p. 265-263) entende que o estilo se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo no interior do gênero discursivo, logo essa elaboração estilística da enunciação se dá como uma atividade de seleção individual, mas de natureza sociológica. Conforme Faraco (2009, p. 137), “as seleções e escolhas são, primordialmente, tomadas de posição axiológica frente à realidade linguística, incluindo o vasto universo de vozes sociais”, por isso o estilo é indissociável de determinados temas e de construções composicionais específicas.

A construção composicional, compreendida para além da composição sintática, refere-se aos “[...] procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva” (RODRIGUES, 2005, p. 167). É, portanto, situada no estudo da composição que considera a finalidade ideológica e os valores axiológicos dos campos de comunicação.

As concepções de gêneros textuais, por outro lado, tendem a compreender a construção composicional limitada à ideia de estrutura ou forma composicional com base em noções herdadas da linguística textual. Em particular, a noção de gêneros textuais, compreendida por Marcuschi (2002), não se restringe à descrição textual da composição do gênero, pois considera as relações sociais, mas exclui o fator ideológico das interações de linguagem. Marcuschi (2002) indica que o termo gênero textual, tomado como “entidades da vida”, refere-se a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e contribuem

para consolidar e ordenar as atividades comunicativas do cotidiano. Marcuschi (2002) apenas esclarece que tipologia textual está fundamentado em critérios internos, como os estruturais, formais e linguísticos, que existe em número limitado (descrição, narração, dissertação, argumentação, injunção e exposição) e que constitui os gêneros.

Embora essas definições circulem há muito tempo no meio acadêmico e educacional, tive interesse em investigar como os livros didáticos se apropriaram delas e quais atividades de produção textual privilegiam esses elementos constitutivos do gênero discursivo.

2. Ensino de produção textual escrita em perspectiva processual

Bakhtin e o Círculo criticavam o conceito abstrato da língua não relacionado ao seu comportamento concreto, o que está alinhado aos documentos oficiais da educação básica no Brasil. As mudanças nas concepções científico-metodológicas, somadas às mudanças nas políticas de ensino e de avaliação dos materiais didáticos pelos programas oficiais do governo, têm impulsionado os esforços para melhorar os índices de leitura e produção textual dos estudantes no Brasil.

Segundo Bakhtin e Voloshinov (1995, p. 95), “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”. Dessa forma, o ensino de produção textual tem mais consistência e mais relevância quando elege o gênero do discurso como objeto de estudo, pois o contato contínuo com práticas de linguagem concretas resultaria em um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros, facilitando a prática de produção textual.

O ensino de produção textual em perspectiva processual admite a ideia do uso efetivo dos recursos da língua em contextos reais de comunicação. Isso se refere à prática constante de escrever a partir da interação do estudante com os outros textos e discursos, permitindo-lhe, dentre outras coisas, concordar, transformar, aprofundar, dizer de outra forma, contradizer. A ideia de produção textual nessa perspectiva remete à prática diária focada no processo e não no produto. Assim, a produção de texto não é aleatória, pelo contrário, existe sempre responsabilidade pelos atos, como respostas a outras vozes em circulação na sociedade, que se materializa sob a forma de enunciados.

Quando se assume os gêneros discursivos como objeto no ensino de produção textual escrita é possível que os estudantes se aproximem dos usos de lingua-

gem extraescolares. Assim, o próprio processo de produção de textos passa a considerar os campos da comunicação discursiva como lugar de interação: a linguagem e o sujeito estão essencialmente vinculados e implicados em enunciados concretos, bem como no contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado.

A princípio, é indispensável entender a natureza do ensino-aprendizagem de produção textual enquanto prática constante, incondicionada a um espaço de tempo de uma aula, numa perspectiva processual de escrita/reescrita sob a orientação do professor e a reflexão do estudante na adequação do texto ao evento de comunicação discursiva. Vale enfatizar que na perspectiva processual, por exemplo, a primeira versão do texto do estudante não deve ser considerada como um produto final para atribuição de nota, nem como um mero objeto de correção gramatical e ortográfica.

Os critérios e as estratégias do âmbito linguístico, textual e discursivo para processos de planejamento, revisão e avaliação dos textos produzidos pelos estudantes devem estar bem definidos, de acordo com o “propósito comunicativo”, até porque o modo adotado para realizar esses procedimentos pode acarretar consequências no processo de inserção desses estudantes nas práticas discursivas da sociedade.

3. Metodologia

A metodologia adotada teve por base a abordagem qualitativa de pesquisa e levou em conta os seguintes procedimentos: escolha dos LDLP; levantamento das propostas didáticas constantes nas seções destinadas ao ensino de produção textual; definição do *corpus*: as propostas de gêneros escritos; identificação dos pressupostos teórico-metodológicos constantes no manual do professor dos LD que delimitam a concepção de gênero assumida pelas autoras para o trabalho com produção textual; e análise do *corpus* conforme a base teórica anteriormente descrita e orientada por perguntas listadas a seguir.

A escolha dos LDLP seguiu quatro critérios: 1. ser destinado ao 6º ano do ensino fundamental, por permitir comparar a metodologia dos livros das diferentes editoras; 2. ter sido aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o triênio 2014-2016 (período em que a pesquisa estava em curso); 3. os dois livros mais adotados (conforme dados do SIMAD – Sistema do Material Didático) nas escolas públicas das cidades de Ilhéus e Itabuna (região em que a pesquisa se circunscreveu); 4. ter Manual do professor, para identificar a concepção de gênero assumida pelas autoras para o trabalho com produção textual e para possibilitar analisar as orientações didáticas das atividades. Assim, foram

selecionadas as obras: *Singular & Plural - leitura, produção e estudos de linguagem* (FIGUEIREDO, 2012) e *Projeto Teláris: Português*, (BORGATTO, 2012), doravante denominadas LD1 e LD2.

O levantamento das propostas constantes nas seções de produção textual, “Produção” (LD1) e “Produção de texto” (LD2), permitiu selecionar para a análise nesta pesquisa as propostas de produção textual escrita: duas do LD1 e doze do LD2, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Relação das propostas de produção textual nos livros didáticos

Livro Didático	Propostas de produção textual escrita	Propostas de produção textual oral
LD1	Diário ficcional (p. 22-33) Roteiro de esquete teatral (p. 40-47)	Debate regrado Apresentação oral
LD2	Conto a partir de uma pintura (p. 41) Reescrita da narrativa em verso para prosa (p. 62-63) Conto da tradição oral (p. 68-69) Conto em prosa poética (p. 93-94) Resumo de textos narrativos (p. 127-128) Conto (p. 132-133) Relato de experiência vivida (p. 158) Reportagem (p. 185-186) Relato pessoal (190-191) Diálogo argumentativo em uma narrativa (p. 211-212) Propaganda (p. 235) Propaganda (anúncio publicitário) (p. 240-241)	Debate Causos Roda de relatos

Fonte: Dados da pesquisa.

Feita a seleção e a identificação dos pressupostos teórico-metodológicos constantes no manual do professor, seguiu-se a pesquisa com objetivo de investigar o tratamento metodológico dado ao ensino da produção textual nos LDLP, com base na teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos, guiada pelas seguintes perguntas de análise: Como as propostas de produção textual situam o gênero estudado em um determinado campo da comunicação discursiva? Qual a concepção de interlocutor presente nos livros didáticos a partir dessas propostas? Quais são as condições específicas dos gêneros do discurso abordadas nessas propostas?

4. Análise e Resultados

4.1 Concepções de gênero assumidas pelas autoras dos livros didáticos

As autoras dos LDLP explicitam no Manual do professor os pressupostos teóricos nos quais cada obra se baseou. Para o trabalho de produção textual, o manual do LD1 afirma centrar suas propostas na concepção bakhtiniana dos gê-

neros discursivos, conforme o referenciam: “[...] teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem que têm em Bakhtin o seu precursor” (FIGUEIREDO, 2012, p. 5 [manual do professor]). Discorrem também sobre seus principais conceitos: interação, relações sociais, interlocutores, situação enunciativa, esfera de atividade humana, enunciado, gêneros do discurso, forma composicional, estilo e tema, conforme Figueiredo (2012, p. 6-14 [manual do professor]).

Por sua vez, o manual do LD2 esclarece que seus pressupostos teóricos para o trabalho de produção textual estão baseados na concepção dos gêneros textuais, conforme apontam as autoras:

[...] Nesta obra, agrega-se à concepção de texto a concepção de gênero textual, que traz incorporada a dimensão cultural e política da linguagem (BORGATTO *et al*, 2012, p. 4 [manual do professor]).

O caráter principal desta coleção é estimular a produção de textos a partir do foco nos gêneros textuais, pois é essa concepção que norteará a sistematização por meio de sequências didáticas que privilegiem as condições de produção de textos (BORGATTO *et al*, 2012, p. 10 [manual do professor]).

As autoras apresentam um tópico “*Gêneros textuais/gêneros discursivos*”, porém os termos são mencionados e interpretados como sendo equivalentes. Ora como gêneros textuais em “Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos nesta coleção” (BORGATTO *et al*, 2012, p. 4 [manual do professor]) ora como gêneros discursivos em “o estudo da língua com base em gêneros discursivos situa e contextualiza de forma mais clara os aspectos linguísticos a ser analisados” (BORGATTO *et al*, 2012, p. 6 [manual do professor]). Alguns conceitos da teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso são sistematizados no livro, embora haja mistura de terminologias advindas da linguística textual. Como por exemplo, os termos “público-alvo” e “intenção”, enquanto Bakhtin trabalha com a concepção de “interlocutores” e “finalidade discursiva”. Da mesma forma, as condições específicas do gênero discursivo (conteúdo temático, estrutura composicional e estilo) são apresentadas com interpretação diversa, pois “escolhas de linguagens/linguísticas, recursos estilísticos e estilo” correspondem ao constructo estilo de Bakhtin.

Parece que estamos diante de um exemplo da confusão terminológica entre gênero textual e gênero discursivo sobre a qual Faraco (2009) e Rojo (2005) discutiram. Os termos e conceitos de ambas as teorias são utilizados indiscriminadamente, mas o que prevalece no LD2 é a concepção de gênero como “modelo textual para a ampliação do repertório do estudante, pois o contato sistematizado

com essa forma pode enriquecer o repertório de gêneros do sujeito e, portanto, de formas de expressão para dar conta dos propósitos de comunicação” (BORGATTO et al, 2012, p. 10 [manual do professor], grifos das autoras). Ou seja, a concepção dos gêneros textuais e seus interesses com a forma, os modelos, as sequências textuais, as regularidades.

Partindo das declarações expressas nos manuais voltados aos professores, procede-se à análise das propostas de produção textual nos livros didáticos para compreender o tratamento metodológico dado às atividades de produção textual.

4.2 Campo da comunicação discursiva

Primeiramente, destaco as propostas desenvolvidas com base em uma tipologia textual – Conto a partir de uma pintura (LD2, p. 41), Conto em prosa poética (LD2, 93-94) e Relato de experiência vivida (LD2, 158) –, porque, embora fossem destinadas ao estudo de gêneros textuais, pautaram-se basicamente na exploração das tipologias textuais (narração, descrição e dissertação) e remeteram às típicas atividades de redação escolar para o treino das características formais e a observação de sequências textuais:

Agora você vai criar um conto em prosa poética a partir desta imagem de silhuetas produzidas pela projeção de sombras (BORGATTO *et al*, 2012, p. 93).

Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento (BORGATTO *et al*, 2012, p. 158).

Vale ponderar que, em condições concretas de produção, um conto não é motivado por uma imagem, nem os relatos são produzidos sem contexto social, finalidade enunciativa e com apenas indicação de assunto. Produzir discursos não é um exercício restrito a juntar e arranjar vocábulos para o treinamento da criatividade nem um meio para agrupar argumentos sobre determinado assunto. Assim, essas propostas emergem de um contexto artificial, no qual são negados o seu caráter enunciativo, a sua funcionalidade e a sua finalidade discursiva, visto que o objetivo dessa produção é o treino de elementos tipológicos, que não resultam dos campos da comunicação discursiva. Assim, essas propostas didáticas não conseguem promover relações dialógicas entre os sujeitos em um campo discursivo.

Em seguida, reuni as propostas desenvolvidas com base em um gênero textual: Conto da tradição oral (LD2, p. 68-69), Conto em prosa poética (LD2, p. 93-94), Resumo de texto narrativo (LD2, p. 127-128), Conto (LD2, p. 132-133), Relato pessoal (LD2, p. 190-191) e Propaganda (LD2, p. 235). O trabalho proposto, embora considere aspectos contextuais e externos, está circunscrito à descrição da materialidade textual e das características genéricas de forma. As atividades de produção identificam, às vezes, o campo a que o gênero pertence e fornecem breves informações contextuais (de produção, circulação e publicação), e esse esforço é o que mais se aproxima do ato de situar o gênero no campo da comunicação discursiva. Tal como gêneros textuais, não consideraram as relações dialógicas e os valores ideológicos que circulam em cada campo.

Em síntese, são atividades voltadas à leitura de textos, considerados exemplares dos gêneros selecionados, realizadas com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes e oferecer um modelo que serve de base para a escrita. Depois, cabe ao estudante organizar uma escrita que contenha as características estudadas, o que reforça a ênfase textual do trabalho. Alguns aspectos contextuais dos gêneros são explicitados superficialmente, como o objetivo, contexto histórico do gênero e registro da linguagem.

Reconheço ser desafiador organizar um trabalho pedagógico guiado pelos gêneros discursivos em livros didáticos, devido à diversidade de realidades escolares e à necessidade de transposição de um produto cultural para outro campo da comunicação discursiva, como ressalta Brait:

[...] se um determinado texto, um editorial, por exemplo, for recortado do jornal em que apareceu, e se for analisado, interpretado, sem relação com os demais textos que compunham o jornal naquele dia, ou seja, as matérias do dia e/ou anteriores cujas temáticas ajudam a entender esse texto opinativo, a postura do jornal, o projeto gráfico em que estava inserido, dentre vários outros aspectos ligados ao campo de produção, circulação e recepção, esse texto não poderá ser considerado bakhtinianamente, isto é, como parte do todo do enunciado concreto, completo (BRAIT, 2012b, p.19).

Em função disso, destaco as três propostas de produção textual que mais se aproximaram, mesmo que timidamente, da perspectiva dos gêneros discursivos: a do Diário ficcional (LD1, p. 22-33), a do Roteiro de esquete teatral (LD1, p. 40-47) e a da Reportagem (LD2, p. 185-186).

A proposta do Diário ficcional situa esse gênero nos campos cotidiano e literário e marca seu caráter privado/público ao compará-lo com o diário íntimo, o diário de viagem, a agenda e o livro de memórias. Introduce o trabalho com o

gênero diário por meio de questionamentos que promovem discussões em sala, visando permitir identificar suas características contextuais. Antes de haver o encaminhamento da proposta de produção, propriamente dita, as autoras apresentam extratos de exemplares do gênero: *O diário de Anne Frank*, *Um mundo de aventuras*, *O diário de Débora*, *O diário (nem sempre) secreto de Pedro* e *Diário de um banana*, que vêm acompanhados de informações sobre os autores e os contextos sócio-histórico nos quais estavam inseridos. Essas atividades de leitura são alternativas para situar o gênero em seu campo de comunicação e também servem para explicitar que os diferentes exemplares estimulam relações dialógicas específicas a depender do campo de comunicação no qual circulam. As autoras sistematizam em uma tabela as diferenças entre o diário íntimo e o ficcional, atentando para as condições de produção das quais são produzidos: quem escreve, quem narra a história, para quem é escrito, com qual objetivo, onde circula, é publicado, vendido ou distribuído.

Outra proposta que se aproximou da perspectiva dos gêneros discursivos é a produção do Roteiro do esquete teatral em LD1, que pergunta ao estudante se já foi ao teatro, explana sobre o funcionamento de uma peça teatral, sobre o objetivo de um roteiro, sobre elementos formais (rubricas, nome das personagens) e apresenta a finalidade de produzir humor. As atividades incluem textos concretos com indicação do autor e fonte de publicação. Também há o comentário de que os programas humorísticos são compostos por diversos esquetes, porém não sugere a exibição audiovisual de alguns desses programas.

Por fim, demarquei a proposta da Reportagem (LD2, p. 185-186) por ser um indicativo mais próximo do trabalho de produção textual em situações concretas. Depois da leitura e discussão da reportagem *Infância em Guiné-Bissau*, publicada na *Folha de S. Paulo*, o livro orienta elaborar uma reportagem sobre como vivem as crianças e os jovens na comunidade dos estudantes. A atividade propõe a divisão da turma em equipes envolvidas em todo o processo da produção de uma reportagem, com pré-definição do trabalho das cinco equipes:

Equipe da pesquisa de conteúdo da reportagem; Equipe da pesquisa de campo; Equipe da redação; Equipe da revisão do texto; Equipe do projeto gráfico (BORGATTO *et al*, 2012, p. 186).

Essas estratégias utilizam a acepção bakhtiniana de campo de comunicação discursiva para possibilitar ao menos uma contextualização sócio-histórica dos gêneros, pois consideram as especificidades de sua produção ideológica e o modo como a realidade social se orienta.

4.3 Concepção de interlocutor

A princípio, foi constatado que os dois livros didáticos não trabalham com a noção de interlocutores prevista por Bakhtin e o Círculo. No LD2, metade das propostas selecionadas para análise, como: conto a partir de uma pintura (p. 41), reescrita da narrativa em verso para prosa (p. 62-63), conto em prosa poética (p. 93-94), resumo de textos narrativos (p. 127-128), relato de experiência vivida (p. 158) e propaganda (p. 235) não preveem sequer um destinatário, o que contradiz a perspectiva de gêneros textuais assumida pelo livro.

A noção que prevalece na maioria das outras propostas de produção textual analisadas é a de destinatário em duas concepções: aquele que vai ler/ouvir o texto e, em algumas ocorrências, aquele a quem o texto foi destinado.

Para quem? Vocês poderão encadernar todos os diários num volume que vai para a biblioteca da escola. Alguns textos poderão ser lidos numa roda de leitura para alunos do 5º ano, a fim de já prepará-los para as mudanças que lhes ocorrerão no próximo ano (FIGUEIREDO, 2012, p. 32).

Decidam para que tipo de público (leitores) vocês escreveriam o texto: para seus pais, para os pais de seus colegas, para alunos de outras turmas da escola ou para outro público de leitores? (BORGATTO *et al.*, 2012, p. 212).

Nas propostas descritas são indicados destinatários gerais, sem informações relativas à contextualização do interlocutor, não há discussão acerca de como o interlocutor se constitui em uma sociedade (seu papel social) nem de como as marcas culturais e os posicionamentos ideológicos são expressos, por exemplo.

A concepção de “interlocutor” para Bakhtin implica pensar no lugar social do autor, no que ele diz e com que orientação valorativa, como ele constrói sua posição axiológica ao considerar o outro e suas possíveis reações-respostas. Para estabelecer relações que geram significações responsiva e responsáveis com a palavra de outro, é preciso que os textos produzidos na escola entrem na esfera do discurso, se transformem em um enunciado concreto, prevendo o encontro de posições avaliativas de sujeitos sociais.

4.4 Categorias bakhtinianas constituidoras dos gêneros

Essa análise incidiu apenas na atividade Diário ficcional (p. 22-33) do LD1, cujos pressupostos teóricos seguem a teoria do gênero discursivo. As atividades pautadas em gêneros textuais não preveem essas categorias bakhtinianas.

O conteúdo temático, na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, corresponde ao tema compreendido nas relações dialógicas e ideológicas de cada campo, com base na avaliação e na apreciação de valor que o locutor lhe dá. Assim, foi constatado que o LDI não trabalha com a concepção do conteúdo temático, mas com a da significação, dando ênfase à discussão e delimitação de assuntos transversais, pois somente acontece a delimitação do assunto:

Você deverá narrar alguns acontecimentos que mostrem **dificuldades** e também **fatos felizes** que essa personagem possa ter vivido desde o seu primeiro dia de aula no 6^a ano. [...]. Algumas sugestões: espinhas, primeira menstruação, primeiro sutiã, mudança de voz nos meninos, etc. (FIGUEIREDO *et al*, 2012, p. 33 [grifo da autora]).

Como vemos são sugeridos assuntos possíveis aos estudantes sem orientação de como poderão ser abordados. A construção composicional do gênero não é expressa nas propostas, apenas são delimitados os aspectos textuais relativos à estrutura do texto, aos elementos característicos das sequências textuais:

Não se esqueça de iniciar o relato de cada dia com data e, se preferir, um vocativo (FIGUEIREDO, 2012, p. 32-33).

O estilo, tal como preconiza Bakhtin, se constrói a partir da seleção individual, mas é de natureza sociológica. Apesar disso, na proposta de produção textual, o estudante tem pouco a escolher, pois a atividade já delimita as opções de linguagem. No LDI, essa seleção estilística restringe-se às escolhas lexicais, fraseológicas e linguísticas:

Utilizou uma linguagem simples, com palavras comuns do dia a dia? (FIGUEIREDO *et al*, 2012, p. 33).

Ao analisar os fragmentos em conjunto, considere que a proposta analisada não entende o estilo como escolha decorrente dos recursos estilísticos historicamente situados, não restrito aos elementos linguísticos, como Bakhtin (2008, p. 210) explica: “[...] para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas [...] devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa”.

5 Possibilidade metodológica para o trabalho com gêneros discursivos

Nesta seção, a partir da proposta de produção textual do gênero Propaganda (LD2, p. 235), conforme Figura 1, será apresentada uma proposta metodológica na tentativa de superar os limites identificados no trabalho com gêneros discursivos. A proposta da LD2 solicita ao estudante recriar a propaganda, mantendo a ilustração e reescrevendo o texto.

Estamos diante de uma atividade que tem seu contexto completamente falsificado, em que a figura utilizada na propaganda publicitária é encarada como mera ilustração descaracterizando todo o sentido que ela exerce no conjunto do texto.

É pertinente ressaltar que essa propaganda não tem a intenção de estimular a leitura, como diz a atividade. Ela foi produzida e veiculada pela UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância com a intenção de anunciar o título *Campeão do Unicef para as Crianças Brasileiras* conferido ao piloto de Fórmula 1, Felipe Massa, que passa a ser um aliado da UNICEF para a Infância no Brasil na defesa e promoção dos direitos da criança e do adolescente, além de ser parceiro de ações beneficentes desenvolvidas pela agência no país.

Figura 1 - Proposta de produção textual de Propaganda

Produção de texto

Propaganda

A propaganda a seguir tem a intenção de estimular a leitura. Observe:

O capacete protege o que os pilotos têm de mais importante: tudo que já aprenderam.

O capacete protege o que os pilotos têm de mais importante: tudo que já aprenderam.

Felipe Massa é o campeão da Unicef para as crianças brasileiras, título que dá a ele oficialmente a missão de ajudar a promover e defender os direitos de meninas e meninos. Um vencedor nas pistas agora também guiando milhares de crianças pelo caminho da educação. Um exemplo a ser seguido e, se possível, ultrapassado.

Você vai reescrever a propaganda recriando-a com suas ideias.

A partir da imagem acima, pense em:

- um **slogan** curto e fácil de memorizar;
- argumentos**, razões ou justificativas tentando motivar as pessoas a ler;
- verbos no modo imperativo** que expressem pedidos, deem conselhos, motivem ou façam convite de modo a convencer as pessoas a participar da campanha.

Depois de pronta, apresente sua propaganda aos colegas.

Que tal iniciar uma campanha sobre a importância da leitura em sua escola? Com os colegas organize painéis e distribua-os nos espaços da escola em que circulam alunos, pais, professores e funcionários.

Prof. (a), se achar conveniente, faça com que o trabalho seja feito em duplas ou grupos e, se possível, envolva os alunos para a mobilização de participação na campanha.

235

Fonte: BORGATTO et al, *Projeto Teláris: Português*, p. 235.

A proposta metodológica apresentada a seguir é direcionada a professores como orientações, caminhos, possibilidades de trabalho para essa atividade do LD2, sem delimitar tempo, espaço ou ordem de aplicação, pois acredito que essa definição dependerá do contexto escolar de cada turma.

A atividade de produção textual pode ser antecedida pela leitura e compreensão do contexto de criação desse texto (propaganda UNICEF). Isso significa ler discursivamente os sentidos, olhar para além da materialidade da forma textual, considerar o sujeito do enunciado, seu lugar de fala, seu papel social em relação ao seu interlocutor. A leitura de notícias e sites institucionais relacionados a esse texto são essenciais para a sua significação. Entender o que é a UNICEF e o que ela faz, o significado de receber um título como esse e os compromissos advindos, quem é Felipe Massa e a importância de tê-lo como aliado, o que são direitos da infância etc. Essas questões podem ser desenvolvidas, por exemplo, por meio de solicitação aos estudantes de pesquisas ou por meio de uma roda de conversa.

Ao mesmo tempo, a leitura dos elementos internos de construção da significação do texto (verbal e imagético) deve ser desenvolvida, em seus níveis discursivos, textuais e linguísticos, demonstrando as relações possíveis: o “campeão” no esporte e na responsabilidade social; a foto de Felipe Massa e o logotipo da UNICEF em posições paralelas/parceria; a cor azul do logotipo usada em toda a peça publicitária; o carro e o direito à educação/livros; o capacete e a proteção da cabeça/conhecimento adquirido; os termos “seguido” e “ultrapassado” referentes ao esporte F1 e à superação da precária garantia do direito da educação, dentre outras observações que podem ser feitas.

A partir da leitura e análise do texto, enquanto exemplar do gênero propaganda, passa-se ao desenvolvimento de atividades que permitam estudar as características desse gênero. Bonini (2001, p.21), propõe que os gêneros sejam trabalhados em conjunto, em um único campo da comunicação discursiva por vez. Isso significa dizer que o foco seria os contextos dos campos que dão surgimento a determinados gêneros, que podem ser retomados várias vezes no decorrer de uma grande etapa de escolarização.

Nesse caso, o estudo passaria pela contextualização do campo publicitário e os diversos gêneros que o compõe (*outdoors*, folhetos, panfletos, classificados, propagandas audiovisuais, *jingle*) abordados articuladamente, permitindo observar o modo como um gênero se constitui em resposta a outro em um determinado campo de comunicação discursiva. Possibilitaria também identificar as características social e historicamente construídas, as regularidades e heterogeneidade, a função social do gênero, a intencionalidade discursiva, o conteúdo temático

inerente a esse campo, a construção composicional, o estilo. Esse estudo pode se dá pela prática constante de leitura/análise de diversos textos, semelhante ao movimento proposto para a leitura do texto da propaganda (LD2), e por aulas expositivas. Assim, acarretará na familiarização dos estudantes com o contexto discursivo em que esses gêneros circulam, para entender como e por que os traços formais de um gênero possibilitam certas ações/relações sociais e não outras.

Nesse processo de ensino/aprendizagem de produção textual tomo por base a ordem metodológica apresentada por Rojo (2005) para análise dos gêneros discursivos, que considero pertinente se aplicada ao contexto da produção textual. Essa ordem vai da situação de enunciação, passa pelo gênero e só então chega às formas linguísticas relevantes:

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partem sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciados e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Será sempre um estilo de trabalho mais “*top-down*” e de idas e vindas da situação ao texto e nunca um estilo “*bottom-up*” de descrição exaustiva e paralela de textos, para, depois, colocá-los em relação com aspectos da situação social ou de enunciação (ROJO, 2005, p. 199, grifos da autora).

Seguindo com a proposta de produção textual, propriamente dita, do gênero propaganda, é necessário que seja motivada por uma situação de comunicação real, que abarque a função social e objetivo do gênero (promover um produto/ideia, anunciar, convencer, apelar). Por exemplo, desenvolver propagandas para produtos/serviços não anunciados de pequenos empreendedores identificados na comunidade do entorno escolar; ou desenvolver uma campanha de leitura, desde que identificada a baixa saída de livros da biblioteca escolar, por exemplo. O que está em destaque é que a elaboração do gênero se dê em resposta a outros discursos, cumprindo sua intencionalidade discursiva.

Deve-se considerar também o papel social dos interlocutores, como se constituem em uma sociedade, as relações de poder entre os eles, como as marcas culturais e os posicionamentos ideológicos são expressos, responsável pelo dito e atento a possíveis respostas e reações. Delimitar que, nessas propostas, os interlocutores são o empreendedor/potencial consumidor de região, faixa etária,

gênero, classe social, religião específicas; ou são os estudantes daquela escola para os usuários daquela biblioteca.

Contemplado esses passos metodológicos e após a escrita do gênero proposto, a atenção pode ser dada aos aspectos textuais e linguísticos do texto: objetivo, estrutura do texto (*slogan*, título, argumentos, assinatura, linguagem apelativa etc.), edição de fontes, cores e imagens etc. Esse processo de produção textual pressupõe a constante escrita, avaliação e reescrita do texto até que se chegue à versão mais adequada ao propósito comunicativo. E que esse produto entre de fato na cadeia discursiva e não sirva apenas para fins de avaliação escolar.

Considerações finais

Embora os conceitos de tipologia textual, gênero textual e gênero discursivo sejam distintos ainda são tomados equivocadamente como sinônimos em algumas atividades localizadas nos LDLP analisados, o que dificulta a articulação de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita, por gerar confusão entre docentes e discentes.

Busquei verificar quais pressupostos teóricos são apresentados no Manual do professor, e se esses equivalem à concepção de gênero trabalhada nas propostas de produção textual do livro didático. Vi que LD1 declara centrar na concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, enquanto LD2 centram-se na concepção dos gêneros textuais. No entanto, constatei que todas as propostas de produção textual se baseiam na perspectiva dos gêneros textuais, embora ainda exista a presença de propostas de redação escolar pautada nas tipologias textuais no LD2, e algum esforço em LD1 para orientar um trabalho com gêneros discursivos. A proposta que mais se aproximou do trabalho com gêneros discursivos foi a da Reportagem (LD2, p. 185-186) pois organiza ações de produção textual em situações concretas. A proposta incluiu a elaboração de uma reportagem – sobre uma temática debatida com os estudantes anteriormente – produzida em situação real, próxima da realidade deles.

A teoria bakhtiniana é geralmente utilizada nos materiais didáticos como pressupostos teóricos, no entanto, isso serve apenas para ratificar os aspectos contextuais dos gêneros em contraposição à ênfase dada aos aspectos tipológicos. Considero que as propostas de produção textual nos livros didáticos ainda não conseguiram incorporar totalmente as teorias do discurso, na aplicação coerente dos conceitos de gênero discursivo e gênero textual, e há poucos indícios de que as propostas de produção textual dos LDLP situam o campo da comunicação discursiva dos gêneros em estudo.

O trabalho com gêneros textuais, apesar de considerar aspectos contextuais e externos, está mais interessado na descrição da materialidade textual e das características genéricas formais. Essas propostas de produção identificam, às vezes, o campo a que o gênero pertence e fornecem breves informações contextuais. Para alcançar o trabalho na perspectiva de gêneros discursivo falta considerar as relações dialógicas, os valores ideológicos que circulam em cada campo de comunicação discursiva.

O ensino da produção textual que leve em consideração os gêneros discursivos pode oferecer ao estudante a oportunidade de identificar as características de cada gênero, bem como a de analisar e produzir variados eventos linguísticos a partir de um posicionamento axiológico, favorecendo o exercício de diferentes papéis sociais. Afinal, é preciso reconhecer que a escola é um entre os muitos lugares em que o sujeito pode produzir textos, por isso as motivações para escrever/falar na escola podem se basear em circunstâncias externas a ela.

Com relação aos livros didáticos analisados, percebo que se situam em uma fase intermediária entre uma abordagem formalista da língua e uma abordagem dialógica dos discursos, por isso são notados avanços e resquícios de perspectivas variadas. Entendo que essa transição é resultado da divulgação de pesquisas científicas e da periódica avaliação do PNLD.

O nível de complexidade exigido pela produção textual alinhada às práticas discursivas concretas requer reconhecer as limitações identificadas nos livros didáticos e os desafios enfrentados por seus autores, porque esse modo de escrever solicita transpor os gêneros dos diversos campos da comunicação discursiva para o campo pedagógico, o atender a todo um território nacional, atender aos aspectos contextuais e regionais; considerar a temporalidade e a atualização dos temas discutidos, pois é longo o processo de produção, submissão, avaliação, distribuição até chegar à escola.

Espero que os apontamentos reunidos neste trabalho colaborem com a transposição didática da teoria dos gêneros e possa se constituir como um auxílio para os professores empenhados nessa tarefa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953]. p. 261-306.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trab. Ling. Apl.* Campinas, 37, p. 7-23, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://pt.sli-deshare.net/jonassantosrs/bonini-2001>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi. BERTIN, Terezinha Costa Hhashimoto. MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Teláris: português - 6º ano*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth. *Texto ou discurso?* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 9-29.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais*. Brasília, 2013. 120 p.: il.

BROCARD, Rosângela Oro; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática. *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 07-20, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/86>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem - 6º Ano*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. *E-escrita - Revista do Curso de Letras da UNIABEU*. Nilópolis, v.4, n. 3, mai.-ago., 2013. Disponível em: <http://www.unia-beu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/762/pdf_115>. Acesso em: 24 nov. 2016.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. *et al. Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, Claudiane Maciel da Rocha. Carta aberta: uma proposta de produção textual para o ensino médio. *Compartilhando Saberes: revista digital da secretaria de estado da educação da Paraíba*. v. 1, p. 03-20, dez-jul 2016. Disponível em: <<http://www.sec.pb.gov.br/revista/index.php/compartilhandosaberes/article/view/60>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, Jose Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, Jose Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.