

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NO LIVRO DIDÁTICO TRABALHANDO COM A LINGUAGEM

Patrícia Silva Rosas de Araújo

Universidade Estadual da Paraíba, letrasrosas@hotmail.com

### RESUMO

O ensino da escrita é uma questão que vem ocupando lugar de destaque em estudos aplicados ao ensino de língua materna, originando metodologias de elaboração de materiais didáticos relativos a esse eixo. Nesse sentido, a orientação para produção de texto constitui um tema relevante nas metodologias que se inspiram nas teorias de gênero textuais, incorporadas pelas diretrizes nacionais para o ensino de língua materna, fundamentada nas noções de gênero como objeto de ensino e de texto como unidade de análise. Assim, o presente trabalho é fruto das nossas inquietações e de outros professores que atuam na Educação Básica e buscam respostas mais significativas a respeito do ensino-aprendizagem da escrita. Embora reconheça que essa questão não possa ser completamente respondida no âmbito de um artigo, procuramos, mais especificamente, analisar os fundamentos teórico-metodológicos subjacentes às atividades de escrita propostas no livro didático *Trabalhando com a Linguagem*. Este livro é comumente adotado por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e foi aprovado pelo PNLD (2011). O trabalho se insere no âmbito da Linguística Aplicada, dentro de um paradigma qualitativo de base descritiva/interpretativista. O referencial teórico está constituído pela noção sociointeracionista de produção de texto (BRONCKART, 2006, 2007, 2008). Os resultados iniciais deste trabalho apontam que o livro didático analisado adota uma abordagem textual-discursiva, que trata os textos produzidos quanto aos mecanismos de textualização e quanto à situação comunicativa do gênero a ela correspondente. Destacamos ainda que o envolvimento dos alunos nas atividades de escrita pode sinalizar não só habilidade de produção textual no tocante ao conteúdo temático, mas também na elevação da autoestima, minimizando a situação de exclusão enfrentada no processo de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua materna, Ensino da escrita, Livro didático.

### 1 Discussão inicial

O presente trabalho tem como objetivo descrever e analisar os fundamentos teóricos e metodológicos sobre produção textual, subjacentes ao livro *Trabalhando com a Linguagem*, adotado por professores de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. O livro tem como autores Givan Ferreira, Isabel Cristina Cordeiro, Maria Aparecida Almeida Kaster, Mary Marques. Todos graduados em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. O livro foi publicado pela editora Quinteto Editorial em 2009 e aprovado pelo PNLD (Programa nacional do Livro Didático) em 2011. Os quatro volumes da coleção se organizam em oito unidades, e mais uma proposta destinada ao Estudo da gramática ao final de cada um. O PNLD apontou como ponto forte da coleção a *produção de textos escritos e atividades de leitura* e como ponto fraco a *pequena quantidade de atividades com a oralidade*.

Escolhemos esse livro por causa dessas e outras particularidades: fez referência bibliográfica a uma obra de base de Bronckart (2007), vertente teórica central desse trabalho; apresenta propostas de escritas que consideramos mais produtivas do que as apresentadas no livro didático do

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

Programa Acelera Brasil, assim, podemos ter no mínimo duas visões a respeito do processo de escrita praticadas nos livros didáticos de Português.

Além disso, podemos perceber exemplos de parâmetros para a produção escrita num livro aprovado pelo PNLN, logo, regulado pela legislação, as diretrizes e as normas oficiais do MEC. E um livro fora dessa fiscalização, haja vista atender um público específico de alunos e ser financiado por Instituição Não-Governamental.

Por partir dos dados, esta pesquisa, como outras em Linguística Aplicada, está voltada para a resolução de um problema com relevância social suficiente que exigiu respostas teóricas que trouxessem benefícios sociais a seus participantes (nesse caso, o aluno e o professor que utilizam o livro didático de Português). É por essa razão que Rojo (2006, p.258) afirma que em LA

Há uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não-escolar).

A LA não busca aplicar uma teoria a um dado contexto para testá-la, mas identificar um problema de um contexto de aplicação específico, isto é, tem uma orientação para a prática social ou a ação. A contribuição da LA na área de ensino-aprendizagem de língua(s) é vasta e direta. Para Celani (1992), a LA não está preocupada apenas em ensinar língua(s), mas acima de tudo, está preocupada em desenvolver um senso linguístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar, mas como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano.

## **2 O ensino da escrita numa perspectiva sociodiscursiva**

Há uma diversidade de perspectivas sobre a escrita, isto porque ela é uma atividade que envolve aspectos de natureza variada (cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural) e a essa diversidade de perspectivas subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso (KOCH e ELIAS, 2009).

Com o intuito de contribuir para o estudo da escrita, a partir dos anos 1990, começaram a surgir metodologias de elaboração de materiais didáticos relativos a esse eixo de ensino, na tentativa de se responder à necessidade de formar alunos produtores de textos para atender as mais diversas situações comunicativas, transcendendo assim a velha tríade escolar *aluno/texto/professor*, possibilitando uma relação mais significativa, *texto/contexto de produção*. Na senda desta última relação, encontramos perspectivas teóricas, a exemplo do Interacionismo Sociodiscursivo da Escola de Genebra, que têm apresentado perspectivas de escrita que se vêm revelando produtivas para o ensino de escrita em língua materna.

No âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart (2006; 2007; 2008) apresenta novos parâmetros para o estudo de produção de textos, os quais exercem influência sobre a forma como um texto se organiza. O contexto de produção bronckartiano pretende ter em conta os fatores de produção que funcionam como condições de possibilidade (lugares e tempo de produção, estatuto social do emissor e do receptor e objetivos da interação) que se apresentam ao agente no momento da realização de determinada ação de linguagem. Trata-se, portanto, de um modelo de análise que tem dado atenção à relação de interdependência entre, por um lado, as particularidades das situações de produção em que determinado texto é concebido e, por outro, as características do próprio texto.

Este estudioso organiza o contexto de produção textual em dois conjuntos de elementos: o

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

**www.conedu.com.br**

primeiro refere-se ao mundo físico, que segundo o autor, pode ser definido por quatro parâmetros: a) *lugar de produção* (o lugar físico em que o texto é produzido); b) *momento de produção* (corresponde a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido); c) *emissor* (a pessoa ou a máquina que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita); d) *receptor* (as pessoas que podem receber concretamente o texto). O segundo ao mundo sociossubjetivo, que também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: a) *lugar social* (em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, instituição, etc.); b) *posição social do emissor - recebe o estatuto de enunciador* (qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso – papel de professor, papel de pai, de amigo, de chefe, etc.); c) *posição social do receptor - recebe o estatuto de destinatário* (qual é o papel social atribuído ao receptor do texto – papel de aluno, de amigo, de subordinado, etc.); d) *objetivos da interação* (qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário)?

As representações sobre esses mundos são requeridas como *conteúdo temático*. O conteúdo temático de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas. Assim como os parâmetros do contexto, as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem.

As características do próprio texto estão representadas pelo que Bronckart (2007) denominou de arquitetura interna dos textos. Nesse modelo, a concepção de organização textual está constituída de três camadas superpostas: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Segundo o autor, essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual.

O nível *infraestrutura geral do texto* é constituído pelo *plano mais geral do texto*, pelos *tipos de discurso* que comporta, pelas modalidades de *articulação entre esses tipos de discurso* e pelas *sequências* que nele eventualmente aparecem. O *plano geral* refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. A noção de *tipo de discurso* refere-se à formas de organização linguística, em número limitado, com as quais são compostos, em diferentes modalidades (narração, discurso interativo, discurso teórico, dentre outros), todos os gêneros textuais. A *articulação entre tipos de discurso* podem tomar diferentes formas: encaixamento (conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação ao outro) e fusão (de dois tipos de discursos diferentes), por exemplo. A noção de *sequência* designa modos de planificação, mais especificamente, modos de planificação de linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, dentre outras).

Os *mecanismos de textualização* são articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Estes mecanismos explicitam ou marcam as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência do texto. Bronckart (*op.cit.*) reagrupa os mecanismos de textualização em três grandes conjuntos: a conexão - contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, a que chamamos de organizadores textuais; a coesão nominal- introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto, são realizados por um subconjunto que chamamos de anáforas; e a coesão verbal - estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas verbais.

Os *mecanismos enunciativos*, por sua vez, referem-se à clarificação dos *posicionamentos enunciativos* (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) assim como da explicação das *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) que se aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático, visando a orientar a interpretação do texto e de seus destinatários e pouco dependentes da organização linear do conteúdo. Tal como se apresentam na infraestrutura, esses mecanismos configuracionais traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto.

Alinhando-se a perspectiva sociointeracionista de escrita, encontramos o estudo sobre gêneros textuais, que tem sido amplamente investigado. Marcuschi (2002), por exemplo, defende que os gêneros textuais são: a) fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social de uma comunidade; b) fruto de trabalho coletivo, contribuindo para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia; c) entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa; d) eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

Nesse estudo, Marcuschi (2002) diferencia *gênero textual de tipo ou sequência textual*. Este último designa estruturas relativamente autônomas, dotadas de organização linguística típica (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), que abrangem as categorias clássicas da narração, descrição, argumentação, formas típicas de organização das informações nos mais variados gêneros, que podem ocorrer, não raramente, de modo combinado. Já o *gênero textual* se refere aos textos empíricos presentes nas práticas sociais cotidianas, com características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição típica (receita, carta eletrônica, conferência, etc.).

### **3 Análise dos parâmetros para a produção escrita no livro didático**

Na coleção *Trabalhando com a Linguagem*, há propostas de produção individual, em dupla ou em grupo que são apresentadas na seção *Você tece o texto*. Essa seção inclui propostas de produção de textos escritos, orais ou textos que apresentam diferentes linguagens, prevendo, para tanto, atividades de planejamento, execução, revisão e de autoavaliação das produções. As propostas estão relacionadas com os gêneros das unidades e os conteúdos focalizados nas demais seções, possibilitando, com isso, que os alunos disponham de modelos e de recursos para a sua escrita.

Selecionamos para análise apenas um exemplo de produção, por ser representativo dos demais, presente no livro do 9º ano, mais especificamente na Unidade 6 – Nós cidadãos. Esta unidade fala em direitos dos cidadãos, em cidadania, em igualdade para todos e também de estratégias de argumentação. Vejamos o exemplo que destacamos:



## VOCÊ TECE O TEXTO

### PRODUÇÃO ESCRITA: ENSAIO ESCOLAR

O ensaio escolar é um gênero textual no qual você pode expressar, de maneira consciente e crítica, seus posicionamentos em relação aos mais variados assuntos. Aproveite bem esta oportunidade para continuar progredindo na elaboração desse gênero.

Reúna-se com um(a) colega de sala e, em consenso, escolham um assunto ligado à cidadania que preocupa a dupla atualmente. Vocês poderão escrever o texto abordando um dos assuntos levantados no decorrer das atividades desta Unidade.

Cada um(a) produz seu texto, contendo uma reflexão particular e fundamentada sobre o assunto, objetivando levar o leitor a aderir ao ponto de vista defendido. Quando combinado, os integrantes da dupla trocam entre si as produções. Um lê o texto do outro e comenta se foi convencido ou não pelo colega, apresentando também os motivos de tal postura.

Você poderá desenvolver sua produção escrita em diferentes espaços: inicialmente em sala de aula — nesta fase do trabalho não mostre ainda seu texto ao colega que formou dupla com você — e em um momento posterior em casa. O(A) professor(a) estabelecerá o dia de entrega das produções.

De forma geral, aqui se expõe o gênero que o aluno deverá produzir: ensaio escolar. É sugerido ao aluno que ele pense, junto com um colega, o conteúdo temático que irá abordar em seu texto. Esse conteúdo poderá ser escolhido a partir das atividades da unidade (normas escolares, cidadania, direitos e deveres dos cidadãos). A produção escrita é individual e o aluno tem que se posicionar sobre determinado assunto e apresentar argumentos que sustentem a tese. O rascunho do texto poderá ser feito em sala de aula ou em casa. Essas orientações são gerais. A seguir, o livro orienta de forma mais pontual a atividade:

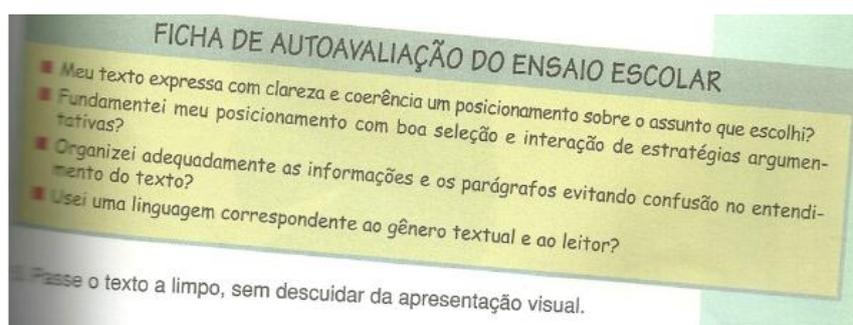
### Planejamento, execução e revisão do texto

A qualidade final de um ensaio escolar reflete o domínio e a consideração do autor sobre vários aspectos envolvidos no processo de produção. Entre eles, inclui-se o conhecimento do assunto, da língua escrita e dos procedimentos adequados à construção textual. Cuidar de todos esses aspectos é uma atitude que pode assegurar o sucesso do texto. Você pode elaborar seu ensaio considerando as seguintes orientações:

1. Cada autor deve acionar todos os meios — experiências guardadas na memória, novas leituras, diálogos com pessoas... — para se equipar de amplo estoque de informações sobre o assunto escolhido. É sempre bom lembrar que uma pessoa só consegue falar com segurança e propriedade de um assunto quando o conhece muito bem.
2. Para ter maior controle sobre o texto, faça um esboço contendo suas decisões sobre aspectos como: posição (favorável ou contra) que vai assumir diante do assunto, seleção e ordem das estratégias argumentativas, pessoa gramatical que será empregada (1ª ou 3ª), estilo que prevalecerá (formal ou informal).
3. Estabelecido o plano do texto, passe a desenvolver o rascunho, com atenção à organização textual (pode ser estruturado em introdução, desenvolvimento e conclusão) e ao arranjo de ideias, palavras, frases e parágrafos; e com emprego adequado dos elementos de coesão. Dê um título sugestivo ao texto.
4. Com o rascunho em mãos, analise-o criticamente, tendo por base as perguntas da ficha. Veja se ainda cabem aperfeiçoamentos no texto.

Aqui, são dadas ao aluno algumas orientações para a produção escrita propriamente dita: 1ª o acionamento das informações necessárias sobre o tema através de leituras diversas; 2ª a escrita de um esboço do texto, atentando para as estratégias argumentativas e o estilo; 3ª o desenvolvimento do rascunho atentando para a organização textual (parágrafos, frases, emprego adequado dos elementos coesivos, título) e 4ª análise crítica do rascunho com base nos critérios abaixo:

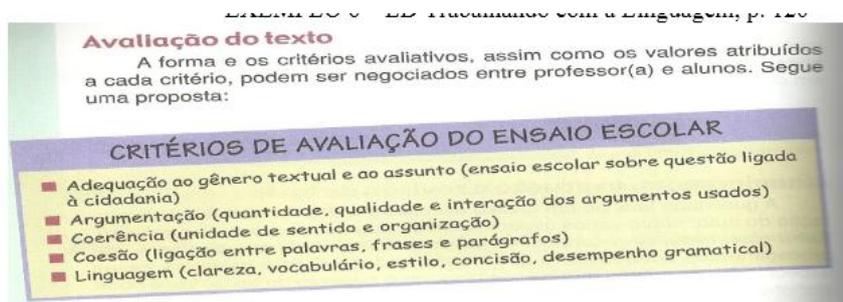
EXEMPLO 3– LD Trabalhando com a Linguagem, p. 119



Essa ficha de autoavaliação se mostra produtiva porque instiga o aluno a entender que a produção de um texto é uma atividade processual. O texto ainda permanece provisório enquanto aguarda o momento da reescritura. Nesse sentido, vemos aqui a oportunidade de o professor ensinar ao aluno que escrever é um processo que envolve idas e voltas, repetidas vezes, até o texto se apresentar satisfatório ao processo comunicativo. Isso aponta para a necessidade de que a reescritura textual seja uma prática exercida nas aulas de produção textual, pois representa um momento privilegiado de reflexão sobre o próprio texto.

Após essa análise atenta, o texto é passado a limpo e apresentado para avaliação do professor e dos colegas seguindo alguns critérios propostos:

EXEMPLO 4– LD Trabalhando com a Linguagem, p. 120



Os critérios de avaliação tratam de questões pertinentes à construção do texto: gênero, argumentação, mecanismos de textualização (coesão) e a linguagem. Esses mecanismos estão articulados à progressão do conteúdo temático, marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência do texto, segundo Bronckart (2007).

Nessa perspectiva, a avaliação do texto não se resume apenas a critérios gramaticais, a relação linguística que as palavras ocupam na frase, ao vocabulário, por exemplo, mas envolve elementos pragmáticos, discursivos, como determinantes das escolhas linguísticas dentro da arquitetura textual, uma vez que prioriza a adequação do gênero e do conteúdo temático, a interação dos argumentos usados, a unidade de sentido do texto. Assim, o sentido do enunciado não se dá apenas na relação que as palavras ocupam na frase, mas, sobretudo, na força comunicativa que ele apresenta, ou seja, no que está fora, nas condições de produção e nos sujeitos, pois são os elementos da situação – os pragmáticos, os discursivos, os culturais – que determinam nossas escolhas linguísticas, e não o contrário.

Por fim, a unidade instiga a circulação do texto:

#### EXEMPLO 5 – LD Trabalhando com a Linguagem, p. 120

##### Circulação do texto

Levar as produções da turma para exposição em instituições governamentais e não governamentais que trabalham pela promoção da cidadania (Fórum, OAB, Delegacia de Defesa dos Direitos Humanos, Secretaria Municipal de Promoção Social, Órgão de Defesa do Consumidor...) é um exemplo de iniciativa viável para promover o diálogo com a comunidade extraescolar.

Aqui, cabe citar Antunes (2005) que nos lembra de que escrever é uma atividade intencionalmente definida, em que cada texto cumpre um determinado objetivo. Infelizmente, o aluno aprendeu que a função da escrita escolar é demonstrar suas habilidades para o professor avaliá-las. Esse tipo de atitude leva-o a crer que a escrita serve unicamente para ganhar a aprovação de uma autoridade, o que o deixa com medo de ser corrigido. Desse modo, “a escrita estudantil pode se tornar vazia, dizendo nada a ninguém, por nenhuma razão em particular” (BAZERMAN, 2006, p. 15).

Escrever para avaliação tolhe a capacidade do aluno que é agente da sua própria vida e ações. Por essa razão, não é surpreendente que a maioria do alunado, após terminar os estudos, escreva tão pouco e com tantas lacunas. Dessa forma, consideramos importante mostrar para o aluno que ao escrevermos, precisamos aprender a pensar onde, quando, com quem, para quem e para quê escrevemos? Nessa perspectiva, fazer o texto do aluno ir além das “gavetas do professor” é uma tarefa que exige clareza no momento do planejamento e execução da atividade escrita.

Por fim, os parâmetros para a produção textual presentes no livro *Trabalhando com a Linguagem*, como planejamento, execução, revisão e circulação, dão ao aluno assessoramento para que ele perceba que escrever é uma atividade que envolve várias etapas e que por isso o texto não está pronto numa primeira e única versão.

#### 4 Considerações finais

Entendemos que um modelo de ensino de produção de texto, conforme as orientações teórico-metodológicas aqui assinaladas, deverá contemplar, de forma mais incisiva, situações de práticas socialmente situadas da escrita, em que os textos solicitados ao aluno sejam realmente utilizados em situações reais, a partir da experiência do aluno com os gêneros que circulam no espaço escolar e extraescolar, favorecendo um vínculo com o domínio de uma situação comunicativa real.

Concebemos, aqui, a ideia de que a produção de textos é uma atividade social, tendo o produtor como um ser ativo, que empreende esforços para atingir objetivos. Assim sendo, produzir textos implica desenvolver estratégias para causar efeitos nos interlocutores. Essa busca por dirigir-se ao destinatário implica em mobilizar conhecimentos diversos que são agregados para a construção da textualidade.

Assim, defendemos que não basta apenas os alunos serem expostos a uma gama considerável de gêneros e tipos textuais. Entendemos que é fundamental levá-los a refletir sobre as finalidades e esferas sociais em que os diversos textos circulam. Assim, o trabalho com o gênero resenha escolar (caso apresentado no livro *Trabalhando com a Linguagem*), por exemplo, favorece um vínculo com o domínio de uma situação comunicativa real e o objetivo da sala de aula é tornar viva esta agência para o aluno, colocando-o em situações de comunicação que sejam o mais próximo possível da situação real de comunicação, para que possa perceber que a escrita é uma poderosa ferramenta para a formação e o desempenho de intenções em todas as atividades. Nesse sentido, Bazerman lembra que “não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir” (2006, p. 24).

#### 5 Referências

ANTUNES, I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo; Parábola, 2005.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos (PNLD)- Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2011.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

\_\_\_\_\_. As condições de produção dos textos. In: BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2007, p. 91-100.

\_\_\_\_\_. Nossa abordagem das condições de produção e da estrutura dos textos/discursos. In: BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos*

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 86-92.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S; CELANI, M.A.A. (orgs). Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

GIVAN FERREIRA. et al. Trabalhando com a Linguagem 9º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (org.). Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) Por uma linguística indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-275.