



CONCEPÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS SOBRE O TRABALHO COM A ESCRITA: O CONTEXTO DAS ATIVIDADES REMOTAS

Fabio Colins ¹

Valéria Crístian Soares Ramos da Silva ²

RESUMO

O ensino de língua portuguesa, historicamente, perpassou por três perspectivas teóricas e metodológicas: a linguagem como expressão do pensamento (que concebia o ensino prescritivo da língua), a linguagem como instrumento de comunicação (a linguagem como código comunicativo) e a linguagem como forma de interação (a linguagem vista como lugar de interação entre falantes). Desse modo, a partir da perspectiva de linguagem como interação surgiu a proposta da escrita como atividade interativa. Desse modo, este artigo tem como objetivo analisar as concepções de professores que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo interpretativa a partir da análise crítica dos cadernos de atividades remotas elaborados por professores dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da rede municipal de São Francisco do Pará. Os docentes, durante o segundo semestre de 2021, elaboraram um total de doze cadernos. As atividades de produção de texto possibilitaram observar que muitas atividades se reduzem ao estudo da palavra solta, da frase descontextualizada e da produção de gêneros textuais sem organização prévia.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Escrita, Atividades Remotas, Linguagem e Interação.

INTRODUÇÃO

Quando as práticas da oralidade não deram mais conta das demandas sociais, o ser humano criou a escrita, uma invenção que foi bastante útil: registrar vendas, anotar encomendas, escrever fatos cotidianos, mandar recados (FARACO & TEZZA, 2010). Não obstante, quando a escrita ganhou os espaços de educação formal parece ter deixado de lado sua função social e assumiu uma perspectiva academicista.

O trabalho com a escrita deve ser explorada desde cedo na escola. Segundo Ferrarezi Jr. & Carvalho (2015, p. 15) afirmam que “a hora de aprender a escrever é no início da educação básica, nos primeiros cinco anos, quando apenas as quatro competências básicas da comunicação deveriam estar sendo exploradas de forma profunda”. Nesse sentido, o professor precisa compreender que escrever é um processo metódico e sistemático, que para isso requer

¹ Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado do Pará – PA, formador.ufpa@gmail.com

² Doutora em Ciência da Linguagem pela Universidade do Porto/Portugal, valeria.silva@uepa.br



tempo e dedicação para o aprofundamento dessa habilidade, no entanto, nem sempre é assim que a produção textual é abordada na escola.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de professores que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo interpretativa sobre a prática docente, ou seja, “uma possibilidade de associar o trabalho de pesquisa ao trabalho pedagógico, desenvolvendo uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33). Dessa forma, foram investigados 12 cadernos de atividades remotas construídos durante o primeiro semestre de 2021 para estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental (4º e 5º anos).

Os cadernos de atividades remotas foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Nesse método, todas as propostas de atividades de escrita passaram por um processo de pré-análise (conforme os critérios adotados para a seleção), de exploração do material empírico (momento de triangulação das informações) e de interpretação dos resultados obtidos (reflexões e análises a partir do referencial teórico).

Os resultados prévios apontaram para práticas didático-pedagógicas reducionistas ao estudo da palavra solta, da frase descontextualizada e da produção de gêneros textuais sem organização prévia. Por outro lado, a perspectiva do atual estudo considera a escrita como uma prática interativa de expressão da linguagem que se manifesta nos diversos gêneros textuais.

O TRABALHO COM A ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

O texto, segundo Marcuschi (2012), é uma unidade real, pois vai além de um aglomerado de palavras ou frases soltas. Mesmo que uma palavra (Pare!) dê origem a um texto, faz-se necessário saber o contexto de produção dessa palavra. Então, o texto é um “objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais” (KOCH & ELIAS, 2016, p. 15). Isso possibilita afirmar que não é suficiente ter somente conhecimento linguístico – por exemplo saber que o verbo “pare” é imperativo, logo indica uma ordem – mas mobilizar conhecimentos de mundo, de cultura.

Essa discussão sobre o texto como ferramenta de interação não é nova. No livro *O Texto na Sala de Aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984, já traz uma coletânea que discute aspectos pedagógicos sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio dos textos, e no seu arcabouço destaca, entre outros, a produção de textos na escola. A obra provoca diversas



reflexões sobre as concepções de linguagem e de ensino de Português, por exemplo, Geraldini (2012, p. 39) afirma que

Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na 'era da comunicação', há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar linguisticamente uma sentença: as redações dos vestibulandos.

Esse tipo de afirmação provoca repensar o papel da escola e das práticas de ensino de Português, porque quando o aluno não consegue se expressar por meio da escrita percebe-se o fracasso da escola, mesmo que essa não seja uma responsabilidade exclusiva do professor de Língua Portuguesa.

Outra obra que corrobora com *O Texto na Sala de Aula* é o livro de Faraco e Tezza (2010) intitulado *Oficina de Texto*. Neles, os autores apresentam propostas de atividades com foco na escrita: variedade linguística; texto escrito; noção de parágrafo; comentários sobre textos escritos. Para os autores, o texto escrito surgiu no momento em que a oralidade/fala não deu mais conta de resolver problemas cotidianos relacionados à comunicação. Nesse sentido, nota-se certa valorização da escrita em detrimento da oralidade, pois se atribui diversas funções à escrita e motivos para sua criação.

Mas todos esses motivos particulares pelos quais escrevemos podem ser explicados por uma razão geral: escrevemos para resolver problemas que a fala, a linguagem oral, não consegue resolver. Podemos até dizer que o homem inventou a escrita quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades (FARACO & TEZZA, 2010, p. 9-10).

A visão apresentada pelos autores (FARACO & TEZZA, 2010) coloca em xeque o importante papel da oralidade. Na contramão dessa perspectiva, Marcuschi & Hoffnagel (2007, p. 87) afirmam que “ninguém mais duvida que a invenção da escrita trouxe indiscutíveis benefícios para a humanidade, mas ninguém pode negar que, mesmo assim, a maior parte de nossas atividades continua oral”. Dessa forma, compreende-se que a escrita exerce um papel fundamental nas culturas grafas, mas não é a única e principal forma de interação social, mesmo em sociedades letradas.

Sobre a importância do papel da escrita, nota-se que as suas vantagens não podem ter fins nela mesma, contudo nas possibilidades de práticas sociais de letramento sistematizadas, como encaminhar um *e-mail* ou uma mensagem de texto a alguém que se encontra muito longe de seu interlocutor. Dominar a escrita possibilita, sobretudo, enfrentar as imposições sistemáticas e obrigatórias das principais instituições de letramento e ensino: escolas, universidades, centros de pesquisas, entre outras. Por outro lado, essas mesmas agências de letramento, como a escola, não explora a funcionalidade dos gêneros textuais, pois muitas vezes utilizam os textos como pretexto para ensinar nomenclaturas ou classificações de palavras.



Nesse contexto, Antunes (2003, p. 26) discute sobre o uso de textos organizados em torno de práticas de uma escrita “sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”. Nestes termos, a escola ainda oferece aos estudantes atividades sem planejamento, sem revisão da escrita e, sobretudo, sem considerar as situações reais de uso da escrita.

Para dar sentido ao trabalho com a escrita, o estudante precisa saber que quando escreve tem-se uma finalidade, seja cumprir exigências escolares; publicar uma ideia nas redes sociais, ou simplesmente registrar tais ideias; propiciar prazer estético e intelectual; ajudar pessoas; comunicar um assunto etc. Identificar essas finalidades antes do ato de escrever já mobiliza diversos saberes: conhecer o contexto de produção, selecionar as informações, escolher o meio de veiculação, determinar o leitor.

Em uma sociedade letrada a interação através da escrita dar-se por meio dos diversos tipos e gêneros textuais. No entanto, segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 23), “a escolha do gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”. Tal escolha é definida pelos seguintes parâmetros: função, assunto, destinatário e lugar social. Portanto, o professor precisa levar em consideração esses aspectos, haja vista que a escrita deve cumprir distintas funções comunicativas.

Nestes termos, “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (ANTUNES, 2003, p. 48). Dessa forma, por meio dos gêneros textuais, a escrita torna possível a realização de diversas tarefas sociocomunicativas: enviar um e-mail, comunicar um anúncio, fazer uma crítica, defender um ponto de vista etc. E na escola essa ideia precisa ser fomentada, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa, desde os anos iniciais de escolarização.

O CAMINHO INVESTIGATIVO

A atual pesquisa, que teve como objetivo *analisar as concepções de professores que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita*, assumiu uma abordagem qualitativa (BORTONIRICARDO, 2008), pois tratou-se de um processo investigativo que se aprofundou dos significados das ações realizadas pelos sujeitos no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas. Em termos procedimentais, a pesquisa é do tipo interpretativa, pois segundo Bortoni-

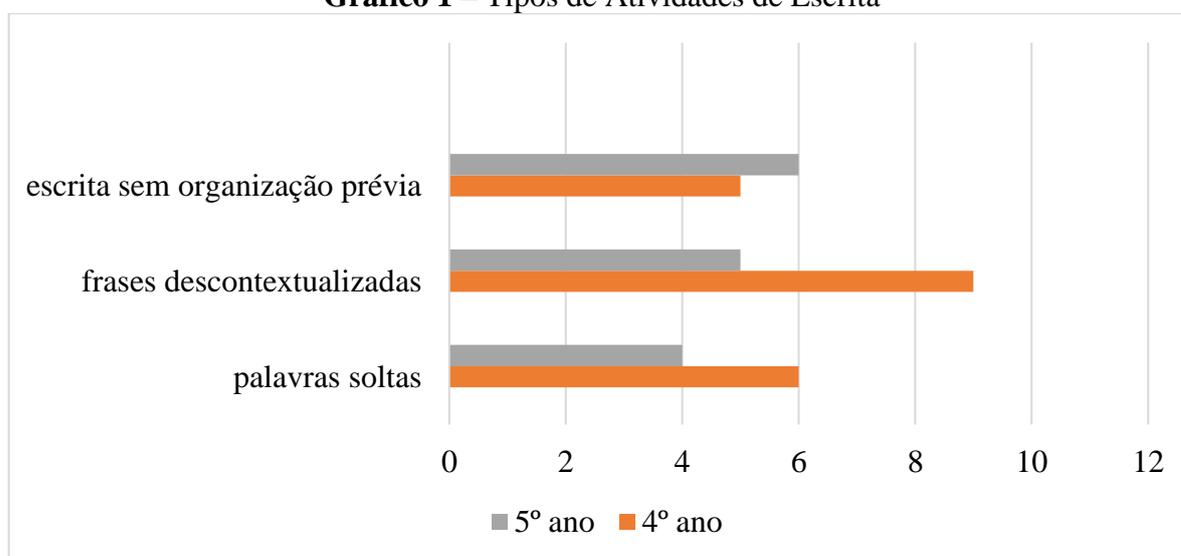
Ricardo (2008, p. 32), é aquela que possibilita ao pesquisador “observar o mundo a partir das práticas sociais e dos significados vigentes. Ademais compreender os significados como um observador ativo”. Nesse sentido, consiste na observação e na análise de informações construídas no decorrer do processo investigativo.

A pesquisa teve como contexto de investigação ou campo de pesquisa um grupo de professores de uma escola pública da rede municipal de São Francisco do Pará que ministram aulas nos 4º e 5º anos, ou seja, 2º ciclo do Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido no segundo semestre de 2021, durante a elaboração dos cadernos de atividades remotas para os anos iniciais de escolarização. O foco da investigação foram as tarefas voltadas para a escrita. Portanto, um processo de reflexão e análise dos materiais produzidos pelos participantes da pesquisa.

A inserção no ambiente de pesquisa deu-se semanalmente e durante todo o segundo bimestre de 2021, e teve autorização dos docentes e da coordenação pedagógica, pois foi informado a todos a intenção do estudo desenvolvido. Periodicamente, a coordenação pedagógica reunia com os professores para estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no intuito de compreender as habilidades e os objetos de conhecimento a serem trabalhados nos cadernos de atividades remotas. Os cadernos eram planejados, elaborados e entregues aos alunos a cada 30 dias, logo foram produzidos, somente no primeiro semestre, quatro cadernos.

O contato com os docentes possibilitou o acesso a um total de oito cadernos de atividades remotas, dos quais foram destacadas cerca de trinta e cinco de atividades de produção textual, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Tipos de Atividades de Escrita



Fonte: Cadernos de Atividades Remotas, 2021.

O gráfico 1 mostra, além do quantitativo de atividades, os tipos de propostas de produção textual: escrita de palavras soltas; escrita de frases descontextualizadas; e escrita de textos sem organização prévia. Portanto, todas as tarefas de produção textual foram selecionadas, e a avaliação prévia do material empírico serviu de base para a triangulação das fontes de pesquisa, ou seja, “a comparação dos diferentes tipos de atividades com o objetivo de confirmar ou não uma asserção” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 61). Esse processo de triangulação permitiu a organização das categorias de análise.

A organização prévia das atividades de escrita auxiliou na sistematização e na coerência do processo de análise, portanto, na medida em que os cadernos eram lidos, surgiam as seguintes possibilidades de categorias de análise: *Atividades de Palavras Soltas*; *Atividades com Frases Descontextualizadas*; e *Atividades de Escrita sem Organização Prévia*. Essa etapa de categorização facilitou a escolha, conforme o objetivo da pesquisa, do método de análise. A partir do material empírico, adotou-se o método de Análise de Conteúdo, ou seja,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Nesse método, todos os cadernos passaram por um processo de *pré-análise, exploração do material empírico e interpretação dos resultados obtidos*. Na fase de pré-análise, conforme os critérios adotados para a seleção, foi avaliado o que fazia sentido ser analisado e se ainda necessitava selecionar mais cadernos, assim, foram realizadas as seguintes ações: leitura do material, escolha das atividades, organização do *corpus* de análise, levantamento de hipóteses, preparação dos textos para análise propriamente dita. Na fase de exploração do material empírico, deu-se o momento de triangulação das informações, a fim de estabelecer as categorias de análise a partir da frequência de propostas de produção textual. Por fim, na fase de interpretação dos resultados obtidos, realizou-se as inferências, ou seja, as reflexões e as análises a partir de interpretações fundamentadas no referencial teórico.

A partir destas considerações sobre a metodologia da pesquisa e seus procedimentos de análise, e com base na discussão tecida sobre as concepções didático-pedagógicas acerca do trabalho com a escrita no Ensino Fundamental, o trabalho propõe-se analisar dois aspectos ou categorização das práticas de escrita que emergiram da leitura dos cadernos de atividades remotas: **Escrita de frases descontextualizadas** (prática didático-pedagógica de escrita artificial e inexpressiva, ou seja, atividades de criação de lista de palavras para formar frases); e **Escrita sem organização prévia** (prática didático-pedagógica desvinculada de qualquer

contexto comunicativo ou com a utilização vazia de gêneros textuais, sem função e improvisada).

ATIVIDADES DE ESCRITA DE FRASES DESCONTEXTUALIZADAS E TEXTOS SEM ORGANIZAÇÃO PRÉVIA

O processo de investigação possibilitou inferir que os professores não consideram a escrita como um processo de interação entre autor e leitor, isto é, a ideia de que os textos devem exercer alguma função e que podem ser lidos ou ouvidos por outras pessoas que não sejam o escritor. Desse modo, a figura 1 ilustra uma prática de escrita de frases descontextualizadas.

Figura 1 – Atividade de Escrita

b) Observe os desenhos que duas crianças fizeram do dia e da noite. Embaixo de cada desenho escreva o que foi representado.



Fonte: Cadernos de Atividades Remotas do 4º ano, 2021.

A figura 1 projeta uma ideia de que para produzir um texto não há a necessidade de um planejamento da escrita, pois a atividade pede para o aluno observar os desenhos e, em seguida, realizar uma descrição da imagem. Nesse sentido, Porto (2009, p. 29) discute que “o trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial”, pois devem substituir as atividades de produções “livres”, sem direcionamento, sem planejamento e funcionalidade comunicativa. Portanto, percebeu-se que apesar de os cadernos darem ênfase, principalmente, nas atividades de escrita, ainda há diversos problemas que merecem destaque.

Para Antunes (2003, p. 25) as atividades escolares em torno da escrita ainda apresentam tarefas “mecânicas e periféricas, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante, na memorização pura e simples de regras ortográficas”. Nessa

perspectiva, a pesquisa apontou atividades com frases descontextualizadas ou de produções de pseudotextos, como na figura 2.

Figura 2 – Atividade remota com (pseudo)texto

Texto:

A BOLA DE BETO

Beto tem uma bola.
Beto adora jogar com seus amigos.
Beto chuta a bola.
A bola rola e vai direto para o gol.



Fonte: Caderno de Atividades Remotas do 4º ano, 2021.

A atividade da figura 2 pode ser considerada como um pseudotexto, pois não há elementos da textualização (princípio de situacionalidade; princípio de informatividade; princípio de coesão, princípio de intencionalidade etc.). O texto da figura 2 ilustra uma prática de escrita artificial e inexpressiva de frases isoladas, por exemplo, basta inverter algumas sentenças para perceber tal aspecto, troquemos as frases das linhas dois e quatro: *Beto adora jogar com seus amigos/ Beto tem uma bola/ A bola rola e vai direto para o gol/ Beto chuta a bola*. Nota-se que esse tipo de atividade não apresenta a qualidade essencial a todos os textos, a textualidade.

As atividades investigadas possibilitaram a reflexão sobre a importância de o professor trabalhar com textos que propiciem a interação entre o aluno e as práticas sociais de letramento linguístico. Desse modo, é primordial que o docente perceba a relevância da realização de produções textuais significativas e coerentes, entretanto a pesquisa apontou que a escola ainda enfatiza exercícios de classificações de palavras, conforme ilustrado na figura 3.

Figura 3 – Atividade de Escrita

Atividade 8: AO ESCREVER UMA CARTA PARA O PRESIDENTE DO NOSSO PAÍS, DEVEMOS USAR O PRONOME DE TRATAMENTO:

- SENHORA. VOSSA SANTIDADE.
 VOSSA EXCELÊNCIA. VOCÊ.

Fonte: Cadernos de Atividades Remotas do 5º ano, 2021.

Observa-se na figura 3 a exploração de atividades de escrita sem uma real intenção comunicativa, sem um planejamento textual. Na verdade, essa atividade exercita a classificação de pronomes de tratamento. Em outras palavras, o uso de uma suposta produção de uma carta direcionada a uma autoridade política sem um conteúdo textual definido. Nessa proposta

didática nota-se, conforme discute Antunes (2003), o uso do texto como pretexto para o estudo de uma nomenclatura gramatical (pronome de tratamento) desvinculada da atribuição de sentido. Corroborando com essa reflexão, destaca-se que “é fundamental uma análise linguística que mostre o uso funcional, isto é, que reflita sobre os elementos gramaticais que organizam e garantem a coesão e coerência no interior do texto (PORTO, 2009, p. 29). Para isso, o professor precisa apresentar aos estudantes uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e seu uso por meio de um trabalho que os conduza à reflexão para somente depois realizar um trabalho sistematizado acerca dos aspectos da gramática normativa.

Além disso, a pesquisa analisou atividades de escrita sem organização prévio, conforme ilustrado na figura 4 abaixo.

Figura 4 – Atividade de Escrita
ATIVIDADES

Gênero Textual
Poema

ATIVIDADE 01: Escreva com a ajuda de seus pais um pequeno poema:

Fonte: Cadernos de Atividades Remotas do 4º ano, 2021.

A figura 4 reforça a ideia de que o trabalho pedagógico com a estrutura do texto merece uma atenção dos professores, principalmente, caso seja explorado o gênero poema, pois esse gênero textual apresenta aspectos linguísticos distintos (rimas, versos, estrofes, metáforas) em relação a outros textos da esfera social. Sobre isso, Porto (2009, p. 29) sugere um trabalho com análise linguística, pois assim “o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza, a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios, pronomes) se dá a costura entre as partes”. Então, o aluno pode, por exemplo, realizar um trabalho de desconstrução e reconstrução de poemas e como se dá a tecitura desse gênero textual, identificar seus elementos de coerência e coesão, compreender sua função sociocomunicativa e, sobretudo, perceber a flexibilidade da língua. Logo, “é preciso mostra que um texto não é um amontoado



de frases soltas” (PORTO, 2009, p. 29), contudo um todo semântico em que seus elementos linguísticos constituintes se complementam durante sua tecitura e que os elementos linguísticos e extralinguísticos devem se referir mutuamente.

Nesse contexto, o trabalho com poemas é possível e desejável nas aulas de produção textual, pois favorece que se criem situações didáticas com o uso de textos significativos e contribui para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na medida em que os aspectos sonoros, a linguagem usada, o aspecto formal, assim como a literalidade e a fixação desse tipo de texto, possibilitam que as crianças reflitam sobre as relações entre o oral e o escrito. Assim, esse tipo de prática pedagógica possibilita ao estudante compreender e apreender a linguagem dos textos poéticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou analisar, a partir dos cadernos de atividades remotas, as concepções dos professores que ensinam Língua Portuguesa nos 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o trabalho didático-pedagógico com a escrita. Desse modo, um aspecto que merece destaque é que muitas atividades consideraram o processo de aquisição da escrita como uma prática periférica, centrada, sobretudo, em habilidades pseudolinguísticas.

Por outro lado, parte-se do pressuposto de que as atividades de escrita devem centrar-se em uma perspectiva interacional da linguagem, ou seja, uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal das ideias e de sentimentos que os alunos possam partilhar, pois “a visão interacionista da escrita supõe ainda que existe outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita” (ANTUNES, 2003, p. 46). Então, quem escreve, escreva para um leitor/ouvinte, isto é, precisa ter intencionalidade, evitando a improvisação justificada pelas atividades de “livre produção” de textos.

As reflexões tecidas apontaram para uma possibilidade de contribuir com a melhoria do trabalho com a escrita na escola. Desse modo, sugere-se ao professor atividades do tipo: dividir a turma em pequenos grupos (no máximo quatro alunos), em seguida, recortar de revistas e jornais muitas palavras e colocar vinte em cada envelope, aleatoriamente. Em seguida, distribuí-las um envelope para cada grupo e propor a construção de um texto criativo. Assim, o grupo pode escolher quantas palavras vai usar, e completar o texto com outras palavras escritas a mão. Pode ocorrer de algumas frases saírem meio desajeitadas, mas nada que a criatividade não possa resolver. Depois de pronto ele pode ficar assim:

Figura 5 – Poema Fatiado



Fonte: Sorrenti, 2009, p. 133

Portanto, a produção textual da figura 5 ilustra uma sugestão de trabalho com a escrita a partir de um olhar interacionista sobre a linguagem, ou seja, uma escrita com autoria, pois ao escreverem seus poemas os alunos sentem-se sujeitos de sua própria escrita. Dessa forma, podem aprender que a escrita tem uma funcionalidade diversificada. Assim, cada forma diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica por sua finalidade comunicativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. TEZZA, Cristovão. **Oficina de Texto**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERRAREZI Jr, Celso. CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir Textos na Educação Básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.



MARCUSCHI, Luiz Antônio. HOFFNAGEL, Judith. A escrita no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a escrita. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 85-104.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarará, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola: reflexões, comentários e dicas de atividades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.