

OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LEITURA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO NÍVEL SUPERIOR

Adriana Morais Jales de LIMA – UERN

0. Introdução

Nas últimas duas décadas, os estudos acerca dos gêneros textuais têm avançado muito em nosso país e vem contribuindo para que se abram novas perspectivas para as práticas de leitura e de produção de texto nas escolas da Educação Básica e no Ensino Superior, assim como contribuíram para a inclusão dessas reflexões nos documentos oficiais dos governos para a educação. Souza (1998; 2000; 2005b), Antunes (2002; 2003; 2005), Biasi-Rodrigues (2002), Lima (2007) entre outros podem ser citados como exemplos de trabalhos na área. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), por exemplo, têm se constituído como um documento oficial de ensino que traz, no seu eixo, orientações teórico-metodológicas contemporâneas que norteiam o ensino básico. Em tais orientações, já podemos observar, portanto, reflexões acerca da necessidade de se trabalhar o ensino da leitura e da produção de textos com base na teoria dos gêneros textuais.

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa intitulada “A função social dos textos trabalhados no ensino de língua materna e estrangeira: um estudo acerca dos gêneros discursivos adotados no Ensino Médio e Superior”, financiada pelo CNPq/UERN, coordenada pelo professor Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN). Como profissionais do Ensino Superior, engajados nos estudos do discurso e do texto, pretendemos investigar, nesta pesquisa, o trabalho realizado com os gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira no Ensino Superior, mais especificamente nas aulas de leitura e de produção de texto escrito, focalizando: os gêneros que circulam nas aulas de leitura e de produção escrita e como os professores conduzem essas aulas.

Para fundamentar nossa análise, usamos como referencial teórico autores como Bakhtin (2003), Swales (1990), Paltridge (2001), Marcuschi (2006; 2008), Antunes (2003), entre outros.

1. Referencial teórico

Na última década, mais especificamente, depois da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estudos acerca dos gêneros textuais começaram a ecoar em pesquisas desenvolvidas no campo da Linguística de Texto, em nosso país, focalizando as relações com o ensino e com a aprendizagem de línguas. Tais estudos contribuíram para priorizar a interação real e o trabalho significativo com os textos no processo ensino-aprendizagem de línguas, como também trouxeram propostas didáticas com abordagens baseadas nos gêneros.

No ensino de escrita com os gêneros, ressaltamos que é de fundamental importância orientar nossas atividades educacionais partindo do pressuposto de que nossos alunos estarão produzindo textos que materializam discursos vivos, interagindo verbalmente com o outro, por meio de enunciados e não por meio de frases isoladas ou palavras soltas. Como afirma Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”.

Scheneuwly e Dolz (2004, p.74), autores que também associam a teoria de gênero ao ensino de línguas, partem da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. É assim, também, que acreditamos que deve ser concebido o papel real dos gêneros textuais nos trabalhos realizados com eles na sala de aula. Esses autores afirmam, ainda, que o espaço educacional é um local propício para tornar autênticas as situações de produção e de recepção de textos. Entretanto, sabemos que é um desafio tornar as produções textuais de nossos alunos, sejam elas orais e/ou escritas, em situações autênticas. Uma carta

ao editor que não será enviada, um artigo para um *site* que não será publicado, dentre outros casos, são situações comuns nas salas de aula e que vão de encontro à teoria dos gêneros textuais.

Muitos autores propõem o uso de uma abordagem baseada em gêneros, como, por exemplo, Meurer (1997), Paltridge (2001), Antunes (2002), Biasi-Rodrigues (2002), Cristóvão (2002), entre outros. De acordo com Cristóvão (2002), quando o trabalho tem como base o “modelo didático de gêneros”, os alunos e os professores podem envolver-se em ações reflexivas, tais como: analisar o contexto em que se está inserido, descrever ações pedagógicas, informar o que está subjacente a essas ações, confrontar as escolhas feitas e, assim, reconstruir a prática da sala de aula.

A abordagem baseada em gêneros começou a ser implementada, mais consideravelmente, pelo menos em alguns estabelecimentos de ensino e/ou por alguns professores, depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, embora as discussões sobre gêneros textuais já ecoassem no campo da Linguística, sobretudo da Linguística de Texto. Apesar de não trazerem uma discussão mais profunda acerca dos gêneros textuais, os PCN (1998) reconhecem a necessidade de se ter conhecimento sobre a função social e a organização de textos orais e escritos, tal como são usados nas rotinas interacionais das pessoas, marcadas pelo mundo social que as cerca.

Apesar dessas orientações e de muitos professores afirmarem ensinar de acordo com tais pressupostos, há opiniões de que o que é encontrado, nas salas de aula, não são mudanças tão significativas. Segundo Antunes (2002, p.67), na escola, “continuou-se a fazer mais ou menos o que se fazia antes. Só que agora, as palavras e as frases estudadas já não eram trazidas ao acaso, mas retiradas de textos (...)”. Dessa forma, servem apenas de pretexto para se ensinar as mesmas coisas de antes: dígrafos, substantivos etc. No ensino de língua estrangeira, não é muito diferente. Os textos servem apenas como uma ponte para o professor abordar os tópicos gramaticais.

Diante de tal argumento, a autora elenca alguns benefícios de se ensinar tomando como ponto orientador os gêneros textuais. Assim, ao ensinarmos adotando uma abordagem com base nos estudos do gênero, favorecemos:

- a) a apreensão dos “fatos lingüístico-comunicativos” e não o estudo de “fatos gramaticais”, difusos, virtuais, descontextualizados, objetivados por determinações de um “programa” previamente fixado e ordenado desde as propriedades imanentes do sistema lingüístico;
- b) a apreensão de estratégias e procedimentos para promover-se a adequação e eficácia dos textos, ou o ensino da língua com o objetivo explícito e determinado de ampliar-se a competência dos sujeitos para produzirem e compreenderem textos (orais e escritos) adequados e relevantes;
- c) a consideração de como esses procedimentos e essas estratégias refletem-se na superfície do texto, pelo que não se pode, inconseqüentemente, empregar quaisquer palavras ou se adotar qualquer seqüência textual;
- d) a correlação entre as operações de textualização e os aspectos pragmáticos da situação em que se realiza a atividade verbal;
- e) a ampliação de perspectivas na compreensão do fenômeno lingüístico, superando-se, assim, os parâmetros demasiados estreitos e simplistas do “certo” e do “errado”, como indicativos da boa realização lingüística (ANTUNES, 2002, p. 71).

Antunes ressalta assim aspectos que devem ser considerados pelo professor no ensino de língua, como os fatos lingüístico-comunicativos e o trabalho com o texto na perspectiva de se ampliar a competência textual do falante.

A proposta de Antunes (2002, p. 72-73) para o ensino dos gêneros textuais parece-nos pertinente. Ela sugere uma seleção dos itens e conteúdos para cada unidade trabalhada no ano letivo, com base em um “determinado gênero, que seria objeto central dos momentos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização lingüística em sala de aula.” A seleção dos gêneros deveria seguir os parâmetros sociais e culturais dos aprendizes. Dessa forma, no final do semestre ou no final do ano, os aprendizes teriam tido a chance de estudar diferentes gêneros.

Tal proposta, segundo a autora, não descarta o trabalho com outros gêneros e pode estender-se a vários níveis de ensino, inclusive ao Ensino Superior. Para Antunes (2002, p. 73), é inteiramente pertinente que o ensino de língua favoreça “o exercício da interação humana, da participação social, como forma de ser e estar realizado, apesar dos inevitáveis conflitos e mal-entendidos, no mundo da

natureza e da cultura, onde tudo recobra significação e relevância”. Isso, didaticamente, só pode ser possível se se atribuir importância ao trabalho com os gêneros textuais.

Além da proposta de Antunes, outra proposta que merece destaque nesta perspectiva de ensino é a elaborada por Paltridge (2001). Para o autor, o conhecimento acerca do gênero textual pode fornecer aos aprendizes de língua os saberes e as habilidades que eles precisam para se comunicar com sucesso em comunidades discursivas particulares, além de propiciar o acesso às diferentes formas da língua na sociedade.

De acordo com a concepção de Paltridge (2001), o gênero textual pode ser o princípio organizador para o desenvolvimento de programas de ensino de línguas. Nessa perspectiva, o autor aponta algumas peculiaridades da abordagem em questão. Nela, por exemplo, as unidades não são nem tão curtas, como as de um programa de base estrutural ou funcional, nem tão longas, como as de um programa baseado em habilidades. Para o autor, uma abordagem baseada nos gêneros textuais:

- enfatiza os propósitos comunicativos;
- apresenta modelos típicos de organização textual e de organização lingüística;
- possibilita um planejamento curricular que agrupa textos com propósitos, organização e audiência similares;
- proporciona aos aprendizes os saberes necessários para que eles possam organizar seus textos, seja no ambiente acadêmico, seja no ambiente profissional;
- abrange o domínio da organização das unidades além dos limites gramaticais e lexicais, mas não as exclui do programa global;
- desenvolve-se com base em um gênero, como o direcionamento global do programa, mas também inclui outros aspectos da língua, tais como gramática, funções, vocabulário e habilidades lingüísticas e comunicativas. (PALTRIDGE, 2001, p. 3-4)

Assim, acreditamos que a associação desses princípios às discussões acerca dos propósitos comunicativos dos gêneros textuais, ao contexto em que eles ocorrem, à sua organização estrutural, aos seus suportes, entre outros aspectos, ajuda os aprendizes a entender por que os gêneros são escritos ou falados do jeito que são e quais seus papéis na sua comunidade discursiva.

Os benefícios de uma concepção de ensino de gêneros que considera os propósitos comunicativos desses gêneros e as demais características que lhes são constitutivas vão muito além da visão de produzir protótipos de gêneros com sucesso. Essa concepção propõe desenvolver nos aprendizes a capacidade de entender suas escolhas objetivando interagir eficazmente nos contextos em que cada um atua, ou seja, propõe desenvolver nos aprendizes o que Bhatia (2000 *apud* PALTRIDGE, 2001) chama de “competência genérica”.

Assim, é importante que os professores percebam “que eles estão ensinando tendências e não modelos fixos de forma” (PALTRIDGE, 2001, p. 5), estão desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de compreender as práticas comunicativas do mundo real e participar ativamente delas, pois, como bem lembra Swales (1990, p. 45), “é possível o uso dos gêneros para propósitos de ensino sem reduzir os cursos a um prescritivismo ou formalismo estreito e sem negar aos aprendizes oportunidades para a reflexão sobre escolhas retóricas e lingüísticas”.

De acordo com Freedman (1994), é pertinente que os gêneros sejam ensinados, mas se exige também uma análise daqueles gêneros usados nos ambientes profissionais onde os alunos atuam. Desse modo, a aprendizagem dos gêneros será útil, segundo a autora, se, entre as motivações para o processo de aprendizagem e as necessidades reais na vida profissional ou acadêmica, houver uma convergência que justifique tal ensino. Daí a importância de procurar escolher os gêneros de forma cuidadosa de modo que os alunos os associem à sua vida pessoal e/ou profissional.

Se consideramos, como afirma Bakhtin (2003), que a vontade discursiva do falante se realiza na escolha dos gêneros, é preciso que, no trabalho didático com os gêneros textuais, o professor tenha clareza dos propósitos comunicativos dos gêneros a serem trabalhados e da vontade discursiva de seus alunos.

2. Metodologia

Para a realização de nosso trabalho, adotamos como procedimentos metodológicos aplicação de questionário e elaboração de notas de campo. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e comparativo, para a qual utilizamos a técnica de pesquisa de campo.

Nosso universo de estudo é formado por: alunos regularmente matriculados no 7º Período do Curso de Letras/CAMEAM, ano letivo de 2008, e por seus respectivos professores.

Dessa forma, os instrumentos de pesquisa e estratégias de ação utilizadas são os seguintes: **questionários** com questões abertas e fechadas aplicados aos: alunos matriculados regularmente no 7º Período do Curso de Letras/CAMEAM/UERN, Semestre 2008.1, e aos seus respectivos professores; **observações diretas com elaboração de notas de campo** feitas mediante visitas às salas de aula de língua estrangeira das disciplinas de Formação Geral e Básica ofertadas no 7º Período do Curso de Letras/CAMEAM, com a finalidade de observar, *in loco*, que gêneros são trabalhados nas aulas e que metodologia é utilizada no trabalho com esses gêneros.

3. Análise dos dados

Com base nos questionários dos alunos e dos professores do Ensino Superior, apresentaremos, conforme gráficos abaixo, os gêneros textuais trabalhados nas aulas de leitura e de produção escrita.

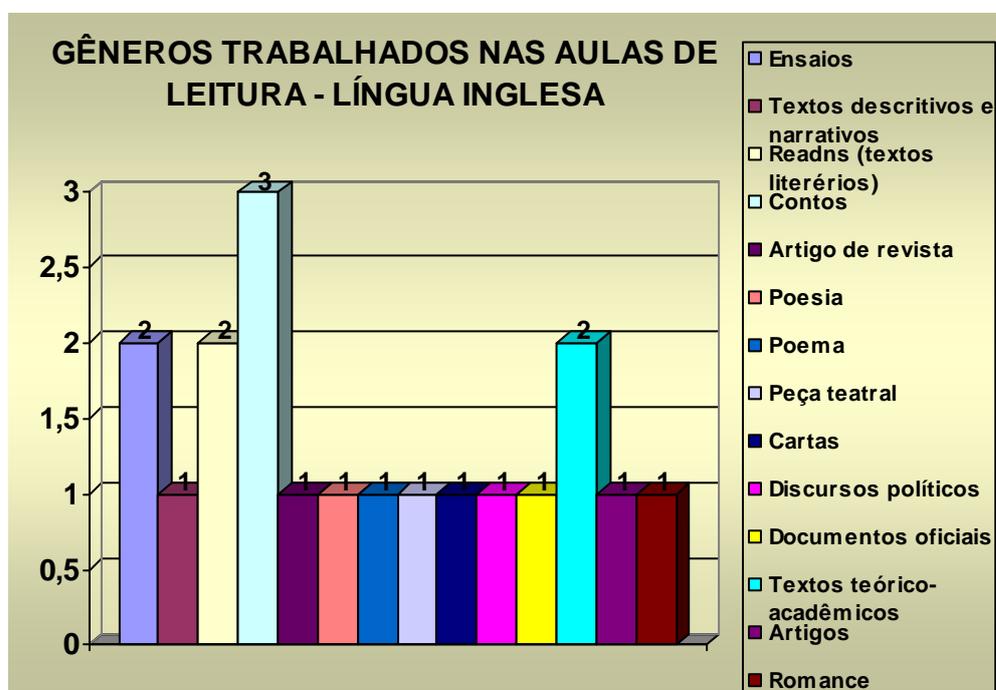


Gráfico 1: Gêneros trabalhados nas aulas leitura – Língua Inglesa

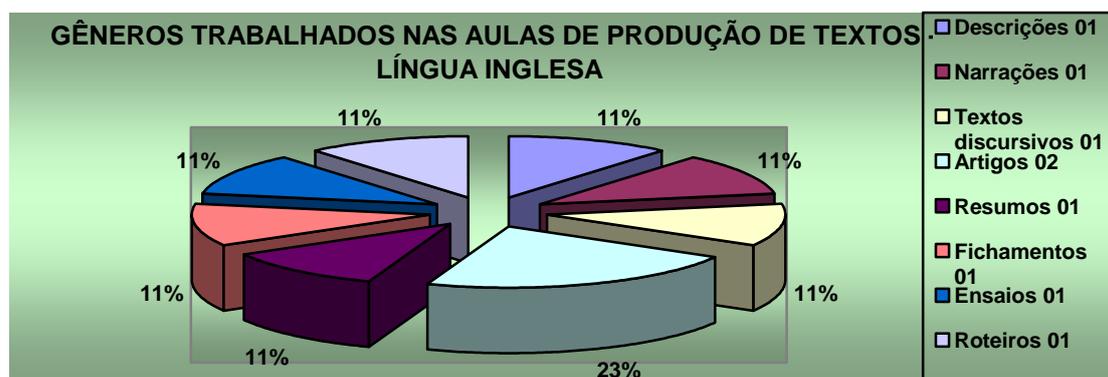


Gráfico 2. Gêneros trabalhados nas aulas de produção de texto escrito – Língua Inglesa

No gráfico 1, gêneros trabalhados nas aulas de leitura, temos um total de 14 indicações, sendo que os mais citados são os gêneros da esfera literária. No gráfico 2, gêneros trabalhados nas aulas de produção escrita, os participantes elencaram 08, sendo que o mais citado é o gênero artigo. Os participantes ainda mencionaram: descrições, narrações, textos discursivos, resumos, fichamentos, ensaios e roteiros.

Esses dados revelam que o ensino de línguas leva em conta a variedade de gêneros para o trabalho de leitura e de produção escrita em sala de aula. No entanto, percebemos ainda, conforme o que foi citado por professores de língua inglesa, a recorrente confusão terminológica entre gênero e tipo textual. As seqüências textuais narração e descrição são citadas como sendo gêneros. Esse fato mostra uma falta de clareza da noção de gênero por parte de alguns professores do Ensino Superior.

Mesmo com todo o avanço nas questões relacionadas aos estudos do texto, alguns professores ainda não têm uma concepção aprofundada acerca dos gêneros textuais e conseqüentemente, ainda não fazem uso de ações didáticas concernentes a essas concepções. Em uma tentativa de explicação para esse fato podemos dizer que, apesar dos vários trabalhos publicados na área de gêneros, ainda há uma grande carência no que se refere ao acervo bibliográfico nacional específico na área do ensino dos gêneros, como bem frisa Marcuschi (2008) e de sua exploração nas salas de aula. Se nem as noções de gênero de texto e tipo de texto ainda não estão claras na universidade, ambiente no qual são formados os profissionais da educação, imaginemos como a natureza interativa da linguagem pode está sendo explorada em outras instituições de ensino, no Ensino Básico, por exemplo – ambiente onde normalmente os graduados no curso de licenciatura em Letras trabalham.

Para obtermos as respostas para a segunda parte do questionário, perguntamos aos alunos e aos professores que metodologias eram utilizadas nas aulas de leitura e de produção de texto escrito. Seguem nos quadros abaixo as respostas de ambos. Fizemos a análise das respostas dos alunos e dos professores aos questionários. Utilizamos também as notas de campo para complementar as nossas observações. Para distinguir alunos e professores, usamos as siglas ANS (Aluno Nível Superior) para os alunos e PNS (Professor Nível Superior) para os professores com sua respectiva numeração.

Como os professores trabalham esses gêneros nas aulas de leitura?

Respostas	Alunos	Total
Aulas expositivas	ANS1, ANS3, ANS4, ANS5	04
Através de atividades de compreensão	ANS2, ANS4, ANS5	03
Discussões	ANS3, ANS6	02
Seminários	ANS1	01
Leitura prévia	ANS1	01
Leitura	ANS6	01

Como os professores trabalham esses gêneros nas aulas de escrita

Respostas	Alunos	Total
Como forma de avaliação	ANS3, ANS6	02
Leitura	ANS1, ANS3	02
Discussões	ANS1	01
Produção de textos em casa	ANS1	01
Leitura de um teórico para trabalho (não especificado) escrito	ANS2	01
Produção textual simulada	ANS4	01
Solicita a produção de gêneros acadêmicos antes da explicação de um texto	ANS5	01
Solicita produção de artigo e relatório de acordo com a temática trabalhada	ANS5	01
Solicita produção de redação a partir de um texto de um filme ou de um termo exposto na sala	ANS5	01

Cite no mínimo duas metodologias utilizadas nos trabalhos realizados no ensino de leitura.

Cód.	Resposta
PNS2	As abordagens descendentes (top down) e a ascendentes (button up)
PNS3	Análise de contos e discussão (a partir de ângulos/focos diferenciados – literário – social – histórico), leitura comparativa e comentário de informações centrais.
PNS6	A leitura do texto literário depende das especificidades da obra. No geral são analisados os recursos estilísticos, ou seja, o uso da linguagem, as estratégias narrativas utilizadas pelos autores enquanto elementos responsáveis pela produção de sentidos realizados na sala de aula.

Cite no mínimo duas metodologias utilizadas nos trabalhos realizados no ensino de produção de texto.

Cód.	Respostas
PNS2	O uso do “freeback”; a abordagem processual
PNS3	Produção de análises escritas de textos, focalizando pontos específicos; “freedbak” das produções e refacção.
PNS6	Desenvolvimento de tópicos relacionados às obras literárias lidas em forma de pequenos ensaios ou artigos. Sempre fazemos uma explanação sobre as características próprias desses gêneros.

Segundo os entrevistados, as aulas de leitura eram desenvolvidas através de aulas expositivas, atividades de compreensão, discussões, seminários, utilização das abordagens ascendentes e descendentes (*top down/botton up*), análise de contos, leitura comparativa e comentários. Em nenhum momento, nem os alunos e nem os professores, mencionaram ler os gêneros verificando a forma e a função desses, nem muitos menos na utilização dessa leitura para auxiliar a produção de texto escrito.

Quanto ao desenvolvimento das aulas de escrita, os participantes responderam que as aulas eram conduzidas como forma de avaliação, de discussões, ou como outras atividade do tipo produção de texto em casa, leitura de um teórico para trabalho escrito, produção de gêneros acadêmicos, de um artigo e/ou de um relatório de acordo com a temática trabalhada, produção de redação a partir de um texto de um filme ou de um termo exposto na sala, *feedback* dos textos produzidos e desenvolvimento de tópicos relacionados às obras literárias lidas em forma de pequenos ensaios ou artigos. Somente um professor mencionou que fazia uma explanação sobre características próprias dos gêneros antes de propor qualquer produção. Observamos também, através das anotações das visitas *in loco*, que os professores propõem a produção de textos simulados (situações fictícias, com interlocutores e objetivos fictícios).

Percebemos com esses dados que as formas como são conduzidas as aulas de leitura e escrita são bem diversificadas. Percebemos também que não há uma correlação nas aulas entre as habilidades de leitura e de escrita, com exceção daquelas da esfera literária. O que se propõe em uma aula de leitura não está relacionado ao que se propõe em uma aula de escrita. Ou seja, ao propor a produção de um artigo, o professor não solicitou a leitura de exemplares desse gênero. O trabalho com a leitura de certos gêneros pode ser de grande auxílio quando solicitamos a produção desses por escrito, pois, desse modo, os professores podem explorar as especificidades dos gêneros, principalmente suas funções e sua forma composicional e facilitar a produção escrita desses.

Outra forma que poderia facilitar a leitura e a escrita seria um diagnóstico sobre o grau de familiaridade que os alunos têm a respeito dos gêneros propostos, para que assim os professores possam explorar de forma significativa esse gênero nas suas aulas.

4. Considerações finais

De acordo com os dados obtidos, analisamos que nas aulas de leitura e de produção escrita há uma diversidade de gêneros textuais nas propostas solicitadas. Percebemos ainda, conforme os gêneros citados por professores de língua inglesa, a recorrente confusão terminológica entre gênero e tipo textual. As seqüências textuais narração e descrição são citadas como sendo gêneros. Esse fato mostra uma falta de clareza da noção de gênero por parte de alguns professores do ensino superior.

Podemos observar com isso que o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua estrangeira, embora já se faça presente com algumas indicações de gênero, ainda é insatisfatório.

Muitos professores ainda carecem de uma formação mais aprofundada em relação às questões textuais e o trabalho com a leitura e com a produção de textos nas aulas de língua inglesa.

Quanto à condução das aulas, em geral, os informantes responderam que os gêneros são trabalhados nas aulas de leitura através de aulas expositivas e discussões. Quanto à produção escrita, os informantes responderam que os gêneros são solicitados como tarefa de casa com o intuito de discutir seu conteúdo nas aulas. A produção de textos escritos também é solicitada através de criação de situações fictícias, com interlocutores e objetivos fictícios, como forma de melhorar o desempenho na língua alvo. Constatamos que não há uma correlação entre o trabalho com a leitura e a escrita e o trabalho com as especificidades dos gêneros ainda revela sérias preocupações.

Com isso, compreendemos que apesar de o espaço de sala de aula no Ensino Superior propiciar um trabalho com os gêneros na leitura e na escrita, o ensino de línguas através dos gêneros no Ensino Superior ainda se ressentem da falta de um trabalho sistemático explicitamente firmado na teoria dos gêneros textuais, pois estes, apesar de serem requisitados, ainda não estão sendo explorados nas aulas considerando as suas especificidades.

Referências

- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação – v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. p. 49-64.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) **Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 31-73.
- FREEDMAN, Aviva. ‘Do as I say’: the relationship between teaching and learning new genres. In: FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter (Orgs.) **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994.
- LIMA, Adriana Moraes Jales de. **Os gêneros textuais e o ensino da produção de texto: análise de propostas em livros didáticos de língua inglesa**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará – UECE, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz & BRITO Karim Siebeneicher (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 23-36.
- _____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MEURER, José Luiz. Genre and language competence. Anais do **Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa** (ENPULI), 14, Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- PALTRIDGE, Brian. **Genre and the language learning classroom**. Michigan University Press, 2001.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 71-91.
- SOUZA, Gilton Sampaio & SÁ, Maura Cavalcante Moraes de. **O ensino da produção de textos em sala de aula: relações conflituosas**. Trabalho apresentado na XVI Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE. Fortaleza: UFC, de 02 a 04 de setembro de 1998.

_____. O livro didático e o ensino de língua materna: uma análise das redações escolares. In: SOARES, M. E.; ARAGÃO, M.S.S. de (orgs). **XVII jornada de estudos lingüísticos: anais**. v. II. Fortaleza: Editora da UFC, 2000, p. 63-67.

_____ (Coord.). **Relatório técnico parcial de atividades:** Pesquisa “Os Gêneros do discurso nas aulas de língua materna do Ensino fundamental e Médio: um estudo sobre o ensino da leitura e produção de textos”. 37 p. Departamento de Letras do Campus Avançado “Profª Mª Elisa de Albuquerque Maia”, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN. Pau dos Ferros: UERN, 2005b. (Apoio: CNPq/FAPERN).

SWALES, J. M. **Genre Analysis:** english in Academic and Research Settings. Cambridge, 1990.