



## Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

---

### O gênero como instrumento para o ensino de Língua Portuguesa nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco

Gustavo Lima<sup>1</sup> (UFRPE)

**RESUMO:** O presente artigo é um recorte da nossa pesquisa de doutorado (2016X) e tem como objetivo analisar os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, especificamente no que concerne ao gênero como instrumento no ensino de língua portuguesa. Os pressupostos teórico-metodológicos aqui adotados têm como base os estudos da Escola de Genebra, especificamente a proposta de agrupamento e progressão de gêneros (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Os resultados evidenciam que os Parâmetros focalizam o gênero como instrumento para o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem ao longo do processo de escolarização, evidenciando, ainda, uma sintonia com o novo paradigma de ensino de língua, pautado nos usos e práticas sociais.

Palavras-chave: currículo; gênero; ensino.

### Introdução

Um estudo sobre o currículo de Língua Portuguesa no Brasil, realizado na última década, já sinalizava para uma mudança de paradigma nos documentos oficiais, o que ficou evidenciado pelo confronto entre antigas e novas concepções de ensino de língua, numa clara tentativa de demarcar um território conceitual, epistemológico e metodológico, por meio de remissões a um determinado domínio teórico e discussões sobre a natureza do saber e do fazer pedagógico (MARINHO, 2001). De lá para cá, outras pesquisas evidenciaram uma tendência das propostas curriculares a assumirem uma concepção de língua como interação, pautadas na diversidade textual (LIMA, 2010) e no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos (MAGALHÃES e FERREIRA, 2014).

---

<sup>1</sup> Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto dos Departamentos de Letras e Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. [ghlima.prof@gmail.com](mailto:ghlima.prof@gmail.com)

No Estado de Pernambuco, a necessidade de alinhar as políticas públicas de educação e avaliação locais com a concepção de língua vigente nos documentos oficiais e, ao mesmo tempo, atender a determinações de base legal, resultou na elaboração de uma Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco, a BCC-PE, e nas Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino de Língua Portuguesa (OTM), no ano de 2008; e, recentemente, no ano de 2012, nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE), os quais foram elaborados com o objetivo também de reorientar o fazer pedagógico nas redes públicas de ensino do referido estado a partir de um currículo único, pautado por competências e habilidades.

É importante frisar aqui que, ao nos inscrevermos no aporte teórico-metodológico do ISD e seus diálogos possíveis, estamos assumindo que o currículo é um pré-construído<sup>2</sup> (BRONCKART, 2006/2008) que se situa no primeiro nível de análise do agir humano, influenciando, por conseguinte, as situações de trabalho. Nessa perspectiva, considerando que os PCE são, hoje, o documento de referência para as práticas escolares de linguagem em Pernambuco, iremos analisar quais são os princípios a ele subjacentes e, de forma mais específica, como os gêneros são explorados como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Para tanto, o artigo está organizado em mais três seções. Na primeira, discutiremos sobre os pressupostos que orientaram a análise aqui realizada. Na seção subsequente, será focado, inicialmente, o processo de elaboração dos PCE e, num segundo momento, a análise do documento. Por fim, teceremos algumas considerações acerca dos PCE e das possíveis implicações de seus pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de língua materna nas escolas.

## 1 A proposta de progressão e agrupamento de gêneros

A ideia de organização e progressão curricular desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004) parte da premissa de que contemplar apenas a diversidade de gêneros na sala de aula não é condição suficiente para uma aprendizagem sistemática e significativa da escrita e da oralidade. Isso porque, na perspectiva desses autores, o foco não deve ser unicamente a apropriação do gênero, mas no ensino de capacidades de linguagem específicas a partir dos gêneros.

Na proposta genebrina, os gêneros são compreendidos como instrumentos semióticos de acesso às produções orais e escritas de prestígio na sociedade<sup>3</sup> e, nesse sentido, a seleção dos textos para sala de aula não deve ser feita aleatoriamente, mas de forma progressiva e sistemática, considerando os objetivos de ensino e aprendizagem previstos para cada nível/ano de escolaridade. Ainda de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros possuem especificidades que os distinguem uns dos outros, o que requer modos de ensinar diferenciados. Por outro lado, existem algumas dimensões do gênero que podem ser transpostas para outros gêneros em razão, por exemplo, das suas similaridades quanto às propriedades linguísticas e à finalidade comunicativa: argumentar, narrar, descrever, etc.

Assim, tomando por base os parâmetros acima elencados, os autores defendem que o agrupamento<sup>4</sup> dos gêneros “ensináveis” deve tomar como referência os seguintes critérios: a) a função social da escola e sua relação com as situações comunicativas em diferentes domínios discursivos da sociedade, como, por exemplo, o literário/ficcional, o jornalístico, o publicitário,

<sup>2</sup> o conjunto do que foi produzido socio-historicamente pela humanidade. Incluem-se, nessa dimensão, as *atividades coletivas*, as *formações sociais*, os *textos* e os *mundos formais de conhecimento* (BRONCKART, 2008).

<sup>3</sup> Os autores fazem referência aqui ao contexto suíço-francófono.

<sup>4</sup> Embora a tipologia proposta pelos autores possa parecer simplista ou reducionista, se considerarmos o universo de textos que circulam socialmente, ela não tem a pretensão de limitar ou determinar quais gêneros devem ou não fazer parte do cotidiano escolar. O foco do agrupamento é no desenvolvimento de capacidades de linguagem.

etc. ; b) os tipos textuais já contemplados no currículo escolar: narração, descrição, etc.; e c) as capacidades de linguagem comuns aos gêneros.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.62), “a hipótese de trabalho subjacente é a de que há uma afinidade suficientemente grande entre os gêneros agrupados, para que transferências se operem facilmente de um a outro, [...]”. Nesses termos, a organização apresentada parte da premissa de que algumas capacidades psicológicas relacionadas à produção de um determinado gênero podem ser mobilizadas pelo indivíduo por ocasião da produção de outros gêneros com propriedades ou estruturas similares.

Um manual de instrução, por exemplo, tem como função prescrever uma ação a ser executada e, por essa razão, favorece o desenvolvimento da capacidade de **DESCREVER AÇÕES**, a qual pode ser transferida para a produção de outros gêneros da mesma natureza, como uma regra de jogo ou uma receita. De igual forma, a capacidade de **RELATAR**, que está relacionada à expressão das experiências vividas e situadas no tempo, pode ser desenvolvida por meio de um trabalho sistemático com gêneros como a notícia e o relato. Por sua vez, os gêneros da ordem do **NARRAR** possibilitam que os estudantes mobilizem o mundo do fantástico e do verossímil para se expressarem oralmente ou por escrito. Outra capacidade, a do **EXPOR**, contempla gêneros tipicamente escolares (Seminário) ou do domínio científico (Conferência) que favorecem a mobilização e a articulação de diferentes saberes para expressão oral ou escrita. Por fim, o agrupamento de gêneros do **ARGUMENTAR** potencializa a capacidade de os estudantes discutirem sobre temas sociais controversos da vida cotidiana.

Todavia, Schneuwly e Dolz (2004) reconhecem que “também há capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos e, logo, possibilidade de transferência transagrupamentos, [...]” (p.62). É o que ocorre, por exemplo, na produção de uma reportagem, cuja composição e o propósito não são apenas de relatar um fato, mas também revelar um posicionamento diante desse fato (SILVA, 2008). Nesse caso, a produção desse gênero contempla as capacidades de **RELATAR** e **ARGUMENTAR**.

Portanto, acreditamos que, conquanto alguns gêneros possam, sim, ser prototípicos de um agrupamento, outros se situam numa zona limítrofe e, sendo assim, podem favorecer o desenvolvimento de múltiplas capacidades de linguagem. Do ponto de vista didático, a ideia é situar os gêneros conforme suas dimensões em comum e suas propriedades ensináveis, de forma a contemplar o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem do oral e do escrito. Em síntese, “Trata-se, mais simplesmente, de dispor de um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão” (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p.122). Acreditamos, entretanto, que, no contexto educacional brasileiro, a lista dos gêneros contemplados em cada agrupamento pode se diferenciar um pouco da tipologia suíço-francófona em função do componente cultural local, aspecto que pretendemos explorar melhor em estudos posteriores.

No que concerne à progressão, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.122) alertam para a importância de levarmos em conta “as pesquisas em didática que consideram os limites da situação escolar e o currículo seguido pelos alunos”. Para tanto, os autores supracitados defendem que, durante as situações de ensino, o professor deve ter em mente as capacidades de linguagem iniciais dos alunos, os objetivos didáticos que precisam realmente ser atingidos, o enfrentamento das dificuldades, os fatores internos e externos que influenciam a aprendizagem dos estudantes, a utilização de recursos de apoio didático e a necessidade do suporte em sala de aula para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004).

Do ponto de vista metodológico, a progressão deverá contemplar os cinco agrupamentos propostos, de forma que o aluno possa desenvolver capacidades de linguagem distintas ao longo do processo de escolarização. Para tanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (op. cit.) sugerem uma

progressão “em espiral” para o trabalho com a diversidade textual. De acordo com essa proposta, gêneros pertencentes a cada um dos agrupamentos podem ser trabalhados de forma sistemática desde os primeiros anos e retomados em diferentes níveis/anos de escolaridade, com objetivos de aprendizagem graduais cada vez mais complexos. Essa compreensão parte da premissa de que “a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.125).

Nesse estudo, pretendemos compreender melhor as concepções e a lógica que regem a organização das práticas de ensino dos gêneros nas aulas língua materna das escolas públicas do Estado de Pernambuco. Para tanto, faremos, na seção a seguir, uma breve reflexão acerca das concepções e orientações sobre o ensino de gêneros presentes no currículo estadual, de forma mais específica, nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, doravante PCE. Atribuímos a necessidade de se analisar esse documento, dentre outros fatores, ao fato de que as prescrições nele contidas orientam, de alguma forma, o agir didático dos professores de Língua portuguesa nas escolas no que concerne ao trabalho com gênero na sala de aula.

## 2 Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PCE) foram publicados no ano de 2012 com o objetivo de “orientar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas em sala de aula” (PERNAMBUCO, 2012, p.13). O processo de elaboração desse documento foi resultante de uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco e levou aproximadamente seis meses (janeiro a junho de 2012) até a publicação da versão final dos Parâmetros. A ação, coordenada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (CAEd/UFJF), contou com a participação, por representação, de vários segmentos da sociedade comprometidos com a educação formal pública, a saber: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), universidades públicas locais (UFPE, UFRPE, UPE), além de professores da educação básica das redes estaduais e municipais de ensino do estado de Pernambuco. A ideia era “revisitar os documentos curriculares existentes e elaborar parâmetros curriculares para a rede pública do estado de Pernambuco” (PERNAMBUCO, 2012, p.17).

Situando, brevemente, o processo de elaboração dos PCE, essa ação teve início com a apresentação de uma versão preliminar do documento que foi produzida pelo grupo de consultores do CAEd/UFJF. Essa versão “zero” do documento foi submetida à apreciação de um grupo de especialistas de várias IES de Pernambuco, em uma oficina de 40 horas, no período de 16 a 20 de janeiro de 2012. Nesse momento, a dinâmica de trabalho consistiu na divisão dos especialistas por nível/modalidade de ensino. Cada grupo foi orientado por um consultor do CAEd, o qual conduziu as discussões a partir da versão apresentada. O objetivo era que, ao final do encontro, fosse produzida uma versão que contemplasse o olhar dos especialistas locais sobre as especificidades da educação pública do estado de Pernambuco.

Depois de pronta, essa versão (ou versão 1) do documento foi submetida à apreciação de aproximadamente 4.000 professores das redes municipais e estadual, distribuídos em oficinas realizadas em diferentes regiões do estado. A discussão junto ao corpo docente foi mediada por um monitor do CAEd previamente orientado e tinha como objetivo “analisar a Versão 1 e contribuir com sugestões: propondo alterações, exclusões e/ou complementos” (PERNAMBUCO, 2012, p.55). Já de posse da versão reformulada pelos professores (versão 2), o grupo de consultores e especialistas voltou a se reunir em novo encontro, com 16 horas de duração, entre os dias 28 e 29 de junho do mesmo ano. O objetivo, dessa vez, era consolidar as contribuições dos professores e elaborar a versão final dos PCE.



A versão final do documento para o componente curricular de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental e Médio) foi estruturada por eixos, evidenciando que “a organização e sistematização do trabalho com a linguagem na escola deve considerar o compromisso da disciplina com o desenvolvimento de capacidades linguísticas de leitura, escrita e oralidade (produção e recepção)” (PERNAMBUCO, 2012, p.15).

As Expectativas de Aprendizagem (EA) contidas nos PCE foram relacionadas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre a linguagem em suas diferentes manifestações. Assim, a abordagem sugerida é em espiral (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), uma vez que as competências propostas nos diferentes eixos de ensino deveriam ser retomadas e ampliadas em um grau maior de complexidade, na medida em que os alunos fossem avançando no processo de escolarização, de modo que todas as EA fossem consolidadas ao final da Educação Básica. Essa abordagem sistemática e gradual das capacidades de linguagem é apresentada graficamente no documento por meio de uma gradação de cores, tal como evidenciam as figuras abaixo:

FIGURA 01: A ABORDAGEM GRADUAL DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

• a cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;
• a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;
• a cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;
• a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Fonte: PERNAMBUCO (2012, p.16)

FIGURA 02: A ABORDAGEM GRADUAL DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM 2

ESCRITA – DISCURSO ARGUMENTATIVO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA17- Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requeiram o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate).												
EA18- Defender um ponto de vista utilizando diversos tipos de argumentos (evidências da realidade, dados estatísticos, argumento de autoridade, exemplificação, alusão histórica).												

Fonte: PERNAMBUCO (2012, p.116)

A apresentação gráfica das EA nas figuras acima facilita a compreensão, por parte do professor, em relação à proposta do documento, uma vez que permite identificar claramente o

momento a partir do qual a exploração de cada EA deve ser iniciada, o seu percurso de sistematização até o processo de consolidação.

Como podemos observar, a forma de apresentação gráfica e a organização das EA nos PCE indicam uma aproximação com os princípios de agrupamento e progressão propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para quem o ensino de língua deve favorecer o desenvolvimento de capacidades de linguagem de forma gradual e sistemática.

Nos PCE, são seis os eixos organizadores do ensino de língua portuguesa, a saber: 1. Apropriação do Sistema Alfabético; 2. Análise Linguística (eixo vertical); 3. Oralidade; 4. Leitura; 5. Letramento Literário; 6. Escrita. A opção metodológica de deslocar o eixo da Análise Linguística para o plano vertical está relacionada à concepção de língua defendida pelos PCE:

O Eixo 2, da Análise Linguística, ao ser colocado como eixo vertical, indica o deslocamento, para o segundo plano, daquilo que tradicionalmente constituiu o ensino de Português nas escolas brasileiras, pelo menos até a década de 70, sem muito questionamento: o trabalho com a metalinguagem” (PERNAMBUCO, 2012, p.15).

Nessa perspectiva, a ideia defendida pelo documento é a de que os fenômenos linguísticos e os elementos gramaticais não devem ser explorados de forma isolada, por meio de classificações ou exercícios de memorização, mas de forma integrada aos demais eixos de ensino. Isso implica, necessariamente, numa abordagem docente em sala de aula que leve em consideração os efeitos de sentido decorrentes dos recursos linguísticos utilizados nos textos orais ou escritos, em contextos interlocutivos diversos. Assim, “as práticas de ensino de linguagem articulam, portanto, atividades que contemplam os usos da língua e atividades de reflexão sobre esses usos” (PERNAMBUCO, 2012, p.16).

Ao analisarmos as EA do eixo da Análise Linguística que atravessarem verticalmente os demais eixos de ensino no documento, observamos que as expectativas previstas se relacionam, de modo geral, a um trabalho articulado aos elementos gramaticais do texto ou a produção de efeitos de sentido. As EA desse eixo que enfocam um trabalho mais específico com o gênero são encontradas apenas na relação com os eixos da Oralidade e da Escrita. Vejamos:

EA1 – Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.

EA3 – Elaborar planos de trabalho para a produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra) (PERNAMBUCO, 2012, p.60).

EA6 – Integrar recursos verbais e não verbais na produção de textos de diferentes gêneros (PERNAMBUCO, 2012, p.112).

EA8 – Empregar regras de concordância verbal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.

EA10 – Empregar regras de concordância nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.

EA12 – Empregar regras de regência verbal e nominal, dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos.

EA13 – Empregar regras de colocação pronominal dos gêneros da esfera pública na produção de textos escritos (PERNAMBUCO, 2012, p.113).

No primeiro bloco (EA1 e EA3), as EA enfocam o planejamento dos gêneros orais, cujo processo de elaboração está diretamente vinculado ao contexto físico de interação, aos objetivos

comunicativos pretendidos e a posição dos interlocutores envolvidos. Ou seja, o objetivo aqui é fazer com que o aluno compreenda, a priori, que a modalidade oral, assim como a escrita, é planejada. Além disso, ao propor que o aluno desenvolva a capacidade de realizar previamente as escolhas linguísticas que servirão de base para a produção do gênero oral em função dos determinantes externos implicados no contexto em que geralmente esses gêneros circulam (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), os PCE evidenciam uma clara preocupação com o “saber o que falar” e “como falar”.

Já no segundo bloco (EA6 a EA13), as EA se articulam ao eixo da Escrita e contemplam, em sua maioria, a utilização de normas gramaticais na produção de gêneros mais formais da esfera pública. A capacidade de o aluno articular a linguagem verbal e não verbal (multimodalidade) na produção de textos escritos é contemplada apenas em uma expectativa (EA6).

No que concerne ao eixo Letramento Literário, a ideia inicial era que ele fosse parte integrante do eixo de leitura. Entretanto, por considerar que existem características que são peculiares ao texto literário, a opção metodológica dos especialistas de língua portuguesa foi a de considerá-lo como um eixo em separado, mas sem perder de vista a sua relação com o eixo da leitura para a formação do leitor literário. “Portanto, ao listarmos, no quadro anterior – eixo da leitura – expectativas de aprendizagem de leitura, estamos contemplando, particularmente nos discursos narrativo e poético, a formação do leitor de literatura” (PERNAMBUCO, 2012, p.85).

Nesse eixo de ensino, as EA que contemplam o trabalho com os gêneros ocupam-se exclusivamente da dimensão estética e plurissignificativa dos gêneros do domínio ficcional, tais como fábulas e contos de naturezas diversas:

EA1 – Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as

EA2 – Interagir com narrativas lidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as (PERNAMBUCO, 2012, p.100)

Quanto ao eixo da leitura, os PCE defendem uma perspectiva de ensino que leve em consideração as práticas sociais de uso da linguagem fora da escola. Sob essa perspectiva, a leitura é concebida no documento como um processo interativo de construção de sentidos que envolve tanto a dimensão subjetiva como social. Do ponto de vista metodológico, essa concepção requer do professor uma postura colaborativa, ou seja, de um mediador capaz de promover a negociação de significados na sala de aula. Ademais, para que o processo de leitura seja, de fato, significativo, faz-se necessário que a seleção dos textos leve em consideração os contextos de interação situados fora da escola. Nesses termos,

deve-se buscar também oportunizar aos estudantes o contato com grande variedade de gêneros (notícias, artigos de opinião, contos, textos de informação, manuais, poemas etc.) e suportes textuais (jornais, livros, revistas, *sites*, *blogs* etc) (PERNAMBUCO, 2012, p.65).

Assim, percebemos que o princípio da diversidade textual perpassa a proposta dos PCE para o trabalho com a leitura na escola. Portanto, há no documento um indicativo de que a escola deve possibilitar o contato dos alunos com uma gama de textos em circulação como forma de favorecer a inserção destes em diferentes espaços sociais: “a escola deve esforçar-se por aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura, fazendo sentido dessa atividade” (PERNAMBUCO, 2012, p.66).

Todavia, cabe aqui ressaltar que apenas o acesso à diversidade não é garantia para o desenvolvimento da proficiência leitora, fazendo-se necessário um trabalho sistemático que objetive o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, em conformidade com o gênero a ser abordado na sala de aula. Por essa razão é que os PCE propõem os seguintes tópicos estruturantes para o trabalho com a leitura, a saber: 1. Gêneros Textuais e funções comunicativas; 2. Procedimentos de leitura em diferentes discursos; 3. Organização temática e 4. Sequências Textuais.

O primeiro tópico reúne EA que dizem respeito a conhecimentos sobre os diferentes gêneros textuais, seus objetivos comunicativos e seus suportes, sobre os contextos sociocomunicativos de produção dos diferentes gêneros e sobre sua forma de estruturação” (PERNAMBUCO, 2012, p.71). Com isso, espera-se que, ao final de um ciclo de aprendizagem, o aluno seja capaz de identificar não só os elementos estruturantes de diferentes gêneros e suas esferas ou meios de circulação, mas também reconheça as finalidades comunicativas desses mesmos gêneros, suas condições de produção, etc.

Já o segundo tópico contempla “os procedimentos gerais de leitura, constitutivos dos processos de produção de sentido [...]” (PERNAMBUCO, 2012, p.72). Ou seja, as competências nele elencadas buscam favorecer o desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão de textos de modo geral. O terceiro tópico, intrinsecamente relacionado ao segundo, é destinado a distinguir “expectativas de aprendizagem relacionadas à organização temática do texto” (p.72). Enquadram-se, nesse tópico, as EA que contemplam exclusivamente a macroestrutura textual, ou seja, a coerência global do texto, o conjunto das partes (parágrafos, tópicos,...) que o constituem e as relações de sentido que se estabelecem entre elas.

Por fim, o último tópico compreende a organização estrutural do texto. As EA nele propostas são agrupadas em uma tipologia de textos composta por diferentes sequências textuais (narração, argumentação, exposição, injunção, descrição, discurso de relato e discurso poético). De acordo com os PCE, essas sequências “são também critério para organizar os objetivos do ensino, pois levam em conta as especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros textuais” (PERNAMBUCO, 2012, p.67). Percebemos aqui que a forma de organização curricular presente nos PCE se aproxima, mais uma vez, da proposta de agrupamento de gêneros elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Em relação às EA que enfocam diretamente o trabalho com gêneros, observamos que, no geral, elas visam não só o desenvolvimento de habilidades como identificar o conteúdo temático ou os elementos linguísticos presentes na superfície do texto, mas também a capacidade de perceber como esses elementos linguísticos, a depender do gênero, produzem efeitos de sentido diversos e/ou remetem a discursos já materializados em outros textos. Vejamos:

EA8 - Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros.

EA11 – Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais.

EA23 – Inferir o sentido global ou ideia central em determinados gêneros.

EA25 – Identificar as vozes que se manifestam nos diversos gêneros textuais literários e não literários. (PERNAMBUCO, 2012, pp. 74-75).

Também foram encontradas EA que se relacionam à análise, ao reconhecimento e/ou caracterização de gêneros pertencentes a diferentes esferas de circulação, com base em seus elementos composicionais, linguísticos e/ou sociodiscursivos, como em:



EA2 – Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção.

EA3 – Identificar o gênero de um texto, considerando a situação discursiva.

EA4 – Analisar textos de ambientes virtuais reconhecendo marcadores, estratégias e recursos discursivos pertinentes aos gêneros digitais.

EA5 – Estabelecer relações entre diferentes gêneros considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas.

EA6 – Comparar uma mesma informação divulgada em diferentes gêneros e/ou meios de comunicação. (PERNAMBUCO, 2012, p.73).

Por fim, as EA abaixo compreendem especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos: os da ordem do narrar (EA43), do argumentar (EA55 e EA56), do transmitir conhecimentos (EA68) e da ordem do relatar (EA88):

EA43 – Reconhecer procedimentos descritivos e sua função em gêneros do narrar (PERNAMBUCO, 2012, p.77).

EA55 – Reconhecer a defesa de pontos de vista em textos da ordem do argumentar, como propagandas e cartazes de publicidade (PERNAMBUCO, 2012, p.78).

EA56 – Reconhecer em diferentes textos argumentativos (artigo de opinião, carta do leitor, reclamação, editorial, propaganda, campanhas publicitárias): tese, hipótese, argumentos, conclusão (PERNAMBUCO, 2012, p.79).

EA68 – Apropriar-se de conhecimentos a partir da leitura de gêneros da ordem da construção e da transmissão de saberes, tais como de curiosidades científicas e textos didáticos (PERNAMBUCO, 2012, p.80).

EA88 – Reconhecer especificidades composicionais de gêneros do relatar (título, subtítulo, lide, corpo do texto, conclusão) (PERNAMBUCO, 2012, p.83).

No que concerne ao trabalho com a escrita, os PCE orientam-se por uma abordagem interacionista, segundo a qual a escrita é concebida, tal qual a leitura, “em sua dimensão discursiva, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas, em função das quais se constrói o sentido para o que se escreve” (PERNAMBUCO, 2012, p.104). Desse modo, o ato de escrever na escola não deve prescindir de uma *representação da situação de comunicação* na qual devem ser levados em consideração os papéis e as intenções dos interlocutores envolvidos e o propósito comunicativo, pois são esses elementos que, grosso modo, definirão o gênero a ser produzido (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Nessa perspectiva, os gêneros devem ser tomados como referência para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas ao eixo da escrita.

Partindo, portanto, do pressuposto de que os alunos já possuem uma relação com a escrita que é anterior ao processo de escolarização, os PCE propõem que o ponto de partida para as primeiras produções escritas na escola seja o reconhecimento de que esse repertório existe e

que é a partir dele que novos conhecimentos sobre a escrita devem ser agregados de forma sistemática e progressiva. Nos termos do próprio documento,

a apropriação dos gêneros textuais se dá à medida que os estudantes vivenciam situações mediadas pelo texto escrito e são levados a refletir sobre essas situações e a estrutura dos textos nelas produzidos (PERNAMBUCO, 2012, p.107).

A proposta de vincular as práticas de escrita na escola às situações da vida cotidiana e, sobretudo, às esferas públicas da vida social requer uma abordagem integrada com outros eixos organizadores do ensino de língua (leitura, oralidade, análise linguística), de forma que se possa, efetivamente, estudar a língua em uso, em suas diferentes manifestações sociais e discursivas. Para tal, os PCE sugerem que os professores considerem essa articulação durante a elaboração do planejamento, pois só assim será possível “pensar uma abordagem dos gêneros orais e escritos baseada, ao mesmo tempo, num reconhecimento das situações sociais que dão origem a esses gêneros e de sua estrutura linguística.” (PERNAMBUCO, 2012, p.108).

Concebendo, portanto, que o ensino de língua materna deve abranger esses eixos de ensino de forma concomitante, os PCE propõem duas formas de organização para o trabalho sistemático e gradual com a escrita na escola: as sequências didáticas e os projetos de trabalho.

Na primeira, o documento inscreve-se abertamente na perspectiva teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), segundo a qual as sequências didáticas consistem em um conjunto de atividades encadeadas e articuladas entre si em torno da produção um gênero textual oral ou escrito. Para isso, se faz necessário que o professor leve em consideração alguns critérios para a seleção, agrupamento e progressão dos gêneros que se tornarão objeto de reflexão mais sistemática na escola (PERNAMBUCO, 2012).

Já a proposta de produção escrita a partir de Projetos de Trabalho é pautada na pedagogia por projetos de Dewey (1947) e tem como foco o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir de situações concretas que levem em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista prático, esses projetos “requerem a organização do espaço da sala de aula de modo a favorecer o contato com diferentes gêneros textuais e o compartilhamento das produções e descobertas dos estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p.109).

Entretanto, é importante destacar que o documento ainda deixa aberta a possibilidade de o docente optar por outras formas de organização do trabalho pedagógico com a escrita na sala de aula, pois isso “dependerá da identificação do professor com uma ou outra metodologia de trabalho e com as necessidades e interesses que ele percebe entre os estudantes” (PERNAMBUCO, 2012, p.109). Em razão disso, as expectativas para o eixo da escrita relacionadas diretamente à produção de gêneros diversos enfocam aspectos que vão desde o planejamento da escrita do gênero, passando pela construção textual (paragrafação, pontuação,...), até os elementos do contexto de interlocução.

Assim, tal como ocorre no eixo da leitura, no eixo da escrita as EA também são agrupadas em tópicos. O primeiro contempla os procedimentos de escrita comuns aos diferentes textos; e o segundo, as especificidades de produção escrita em diferentes sequências textuais. Vejamos, inicialmente, as EA relacionadas ao primeiro grupo:

EA1 – produzir textos que circulam nas diferentes esferas da vida social, considerando os interlocutores, o gênero textual, o suporte e os objetivos comunicativos (listas, *slogans*, legendas, avisos, bilhetes, receitas, anotações em agendas, cartas, notícias, reportagens, relatos biográficos, instruções, textos ficcionais, gêneros digitais, dentre outros) (PERNAMBUCO, 2012, p.112).

EA5 – Produzir efeitos de sentido desejados a textos de diferentes gêneros pelo uso de sinais de pontuação.

EA6 – Construir parágrafos que apresentem unidades de sentido de acordo com as especificidades do gênero.

EA7 – Articular na construção de textos de diferentes gêneros ideias centrais e secundárias.

EA8 – Elaborar títulos adequados às especificidades do gênero (PERNAMBUCO, 2012, p.113).

EA10 – Produzir texto, na modalidade escrita, por meio de retextualização em diversos gêneros (PERNAMBUCO, 2012, p.114).

Conforme podemos observar acima, as EA propostas compreendem desde objetivos de produção mais gerais (EA1), os quais devem ser gradativamente consolidados ao longo do processo de escolarização, como EA que enfocam a produção de efeitos de sentido em gêneros diversos (EA5, EA6, EA7 e EA8), além de procedimentos de produção de outros gêneros a partir de um dado gênero (EA10). Já no segundo grupo, encontramos as seguintes EA:

EA14 – Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo – na produção de gêneros textuais, tais como contos e textos ficcionais diversos.

EA15 – Construir de forma adequada os elementos da narrativa – personagem, tipo de narrador, espaço, tempo, enredo, na produção de crônicas.

EA16 – Produzir textos narrativos de gêneros diversos que apresentem as partes estruturantes do enredo: introdução, complicação, desfecho (PERNAMBUCO, 2012, p.115).

EA17 – Expressar opinião na produção de gêneros textuais que requeiram o uso de estratégias de convencimento do leitor (propagandas, resenhas, cartas de leitor, editorial, artigo de opinião, debate) (PERNAMBUCO, 2012, p.115).

EA25 – Analisar conceitos e/ou ideias na produção de textos ou sequências expositivas. (verbete, artigos de divulgação científica, texto de livro didático, relatório, resumo, sinopse, folder, comunicado escolar).

EA26 – Sintetizar conceito e/ou ideias na produção de textos ou sequências expositivas (verbete, artigos de divulgação científica, texto de livro didático, relatório, resumo, sinopse, *folder*, comunicado escolar).

EA28 – Elaborar resumos e esquemas de artigos de divulgação científica, textos didáticos etc (PERNAMBUCO, 2012, p.117).

EA29 – Ordenar sequencialmente prescrições de comportamentos ou ações na produção de textos ou sequências injuntivo/instrucionais (regras em geral, acordos didáticos, “combinados”, regras de jogo, manuais de instrução, receitas culinárias, regulamentos) (PERNAMBUCO, 2012, p.118).

EA30 – Apresentar propriedades, qualidades, elementos caracterizadores de personagens, espaços, em sequências descritivas de gêneros como: contos, fábulas, lendas, narrativas diversas, biografia, biografia

romanceada, notícia, reportagem, rótulos, currículo, fichas de inscrição, formulários (PERNAMBUCO, 2012, p.118).

EA31 – Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em um determinado tempo e/ou lugar, em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório (PERNAMBUCO, 2012, p.119).

EA32 – Expressar sentimentos, emoções, visões de mundo a partir da construção de poemas (poesia popular, meia quadra, quadrinhas, parlendas, acrósticos) e poemas de verso livre (PERNAMBUCO, 2012, p.119).

Verificamos aqui que, assim como no eixo da leitura, as EA acima compreendem especificidades estruturais e linguístico-discursivas dos gêneros pertencentes aos diferentes agrupamentos, como os da ordem do narrar (EA14 a EA16), do argumentar (EA17), do expor (EA25 a EA28), do descrever ações (EA30) e da ordem do relatar (EA31).

Outro aspecto relevante da proposta dos PCE é o caráter de transversalidade curricular que o eixo da escrita deve assumir. Ou seja, é importante que as EA do eixo da escrita “sejam objeto de trabalho de todas as disciplinas que compõem o quadro curricular, que oferecem situações didáticas adequadas à produção de vários gêneros: relatórios, resumos, folhetos explicativos, glossários, [...]” (PERNAMBUCO, 2012, p.110). Isso implica, dentre outros aspectos, uma compreensão de que o trabalho com a escrita na escola não é exclusividade do professor de língua materna, sendo, portanto, uma tarefa cuja responsabilidade deve ser assumida e compartilhada por todo corpo docente.

Sobre o eixo da oralidade, os PCE entendem que a abordagem do oral na sala de aula deve considerar práticas de uso da linguagem situadas e mais elaboradas. Assim, “ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados” (PERNAMBUCO, 2012, p.53). Em vista disso, é possível depreender que os gêneros orais do cotidiano dos alunos não precisam ser alvo de reflexão mais sistemática, uma vez que a apropriação deles ocorre de forma espontânea, em contextos informais de interação, como, por exemplo, nas rodas de conversas entre amigos e na família. Por outro lado, para que esses mesmos alunos possam interagir em instâncias formais em que o oral é requerido, como em uma palestra, um seminário ou uma entrevista de emprego, por exemplo, eles precisam dominar algumas capacidades específicas, de modo que a sua expressão oral possa atender às convenções e normas sociais preestabelecidas para os gêneros da esfera formal pública. E isso é dever da escola (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Sob esse viés, os PCE recorrem a uma perspectiva de contínuo para defender que abordagem do oral na sala de aula precisa considerar a fala e a escrita numa relação de complementaridade, pois é assim que, de fato, elas se manifestam na vida real. Desse modo, “as práticas escolares devem estar também voltadas para a sistematização de conhecimentos sobre a língua oral e sobre as relações entre fala e escrita” (PERNAMBUCO, 2012, p.56). Sendo assim, devido a uma interface maior com os gêneros mais elaborados da escrita, os gêneros orais formais devem assumir lugar de destaque nas práticas de ensino como objeto de reflexão contínua e sistemática não só para o reconhecimento de especificidades da modalidade oral, mas também para o desenvolvimento de habilidades que contemplem a produção e a compreensão oral nos mais variados eventos comunicativos formais.

No que concerne aos anos finais do ensino fundamental, os PCE sugerem que, no eixo da oralidade, sejam contemplados aspectos relacionados à variedade linguística e à adequação ao contexto. Nesse sentido, “são propostos gêneros orais de forma mais sistematizada, aliando as



etapas de preparação, produção e avaliação” (PERNAMBUCO, 2012, p.58). Para cumprir esse objetivo, propõem a realização de atividades de retextualização como forma de o aluno desenvolver a consciência linguística no que tange à relação entre fala e escrita e também o aprofundamento da discussão sobre questões de retórica, com vistas à exploração mais sistemática de elementos como entonação, ritmo, postura corporal etc. Além disso, faz-se necessária a elaboração de critérios e a simulação de situações didáticas que possibilitem a verificação das aprendizagens (PERNAMBUCO, 2012).

No âmbito do Ensino Médio, etapa final do processo de escolarização, a expectativa dos PCE é que os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à modalidade oral da língua já estejam suficientemente consolidados, de modo que eles possam ser capazes de se expressar oralmente em contextos de interlocução que exijam uma postura e uma linguagem mais formais. Em vista disso, “é essencial que haja um refinamento de habilidades de uso e compreensão do texto falado” (PERNAMBUCO, 2012, p.59), por meio de atividades em sala de aula que favoreçam a retomada e a lapidação das habilidades orais que foram sistematicamente trabalhadas ao longo de todo o processo de escolarização.

Assim, do ponto de vista organizacional, as EA para o eixo da oralidade encontram-se distribuídas em três tópicos: 1. oralidade – produção oral; 2. oralidade – escuta; 3. oralidade – relações oral/escrito. No que concerne às EA que se ocupam especificamente dos gêneros orais, a ênfase recai no planejamento e no reconhecimento das características composicionais e sociodiscursivas desses. Vejamos:

EA1 – Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).

EA2 – Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-língua).

EA3 – Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens).

EA4 – Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas).

EA5 – Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos).

EA6 – Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista)

(PERNAMBUCO, 2012, p.60).

EA8 - Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas-redondas) (PERNAMBUCO, 2012, p.61)

No primeiro grupo, à exceção da EA1, que enfoca o papel dos interlocutores envolvidos, dos objetivos pretendidos e do suporte de circulação na produção de gêneros orais, todas as outras – EA2 a EA8 – correspondem a expectativas visando produção oral de gêneros no âmbito do agrupamento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse caso, cada agrupamento é contemplado com apenas uma EA. Já no segundo grupo, a única EA proposta recai na capacidade de escuta, ou seja, de o aluno saber reconhecer gêneros orais específicos.

Abaixo, elaboramos uma tabela para sintetizar a distribuição das EA relacionadas ao trabalho com o gênero nos PCE:

TABELA 1: OS GÊNEROS NOS PCE

EIXO DE ENSINO	TOTAL DE EA	QUANTITATIVO DE EA RELACIONADAS AO GÊNERO	PERCENTUAL DE EA RELACIONADAS AO GÊNERO	EA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA RELACIONADAS AO GÊNERO
LEITURA	94	14	14,9 %	-
ORALIDADE	16	07	43,7%	02
ESCRITA	32	16	50%	05
LETRAMENTO LITERÁRIO	31	02	6,4%	-
<b>TOTAL</b>	<b>173</b>	<b>39</b>	<b>19,6%</b>	<b>07</b>

Como podemos observar, de modo geral, não há uma distribuição equitativa de EA por eixo organizador do ensino, sendo privilegiados nos PCE os eixos da leitura (94), seguido pelos eixos da escrita (32) e do letramento literário (31) e, por fim, o eixo da oralidade, com apenas 16 expectativas. É evidente a disparidade de EA no eixo da leitura, se compararmos aos demais eixos de ensino, o que, talvez, possa ser explicado pela centralidade que esse eixo de ensino assume na proposta. “A leitura é o eixo central desta proposta curricular. Saber ler é condição fundamental para o exercício da cidadania e para a construção de um posicionamento mais autônomo no mundo” (PERNAMBUCO, 2012, p.63).

Já no que concerne às EA relacionadas ao trabalho com o gênero, o eixo da escrita é o que apresenta maior quantitativo (16), seguido pelos eixos da leitura (14), oralidade (07) e letramento literário (02). Isso talvez seja um indício da preocupação dos PCE em fazer com que os alunos leiam e produzam textos autênticos na sala de aula. Por fim, as EA concernentes ao eixo da Análise Linguística, que pouco se articulam à dimensão do trabalho com o gênero, contemplam, em sua grande maioria, aspectos relativos à norma e à produção de efeito de sentido nos textos.

### Considerações finais

Vimos que os PCE apresentam, em seus pressupostos, uma perspectiva de língua como prática social, segundo a qual o gênero é concebido como instrumento para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

Em relação ao eixo da leitura, por exemplo, a proposta também defende que o aluno possa, de forma gradual, desenvolver a proficiência em leitura a partir da exploração sistemática das dimensões composicional, temática e sociodiscursiva dos mais variados gêneros em circulação. No que concerne à escrita, a proposta dos PCE converge para uma perspectiva metodológica que contempla objetivos concretos de aprendizagem, os quais favorecem o desenvolvimento amplo, sistemático e gradual da escrita do aluno, tomando por base a produção de textos reais de diferentes esferas de circulação social, sobretudo os pertencentes à esfera pública formal. Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de o professor estar sempre atento ao papel que a revisão e a reescrita assumem nesse processo. (PERNAMBUCO, 2012). Também observamos que, de modo geral, há uma tentativa dos PCE em contemplar a capacidade de o aluno produzir e compreender gêneros do oral que circulam em esferas discursivas formais.

Por fim, esperamos que a leitura que realizamos dos princípios e orientações dos PCE possa lançar novos olhares sobre como as prescrições oficiais estão sendo ressignificadas no agir didático dos professores, uma vez que tais documentos têm como objetivo orientar as ações docentes na sala de aula.

## **Genre as instrument to the Portuguese Language teaching in the curricular parameters of Pernambuco**

ABSTRACT: This article fits within our thesis research (XXX) and aims at investigating the genre as instrument to the Portuguese Language development in the curricular parameters of Pernambuco. The theoretical framework used in the present work is based on the works by Geneva school, specifically the part which handles the curricular progression and the grouping genres (DOLZ, NOVERRAZ and SCHNEUWLY, 2004). The results have revealed the genre as an instrument for the development of different language capacities throughout the school levels. It also have showed some alignment to the new paradigm of language teaching, which is based on social practices.

Keywords: curriculum; genre; language teaching

### **Referências**

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.

XXX. *O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa*. Tese de Doutorado em Letras (Linguística). Recife: PPGL/UFPE, 2016.

LIMA, Leila Britto de Amorim. *Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no Livro Didático de Língua Portuguesa: encontros e desencontros*. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: PPGE/UFPE, 2010.

MAGALHÃES, Tânia Guedes de e FERREIRA, Fernanda Cristina. Proposta Curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documentos da cidade de Juíz de Fora (MG). In: *Revista Signum: Estudos da Linguagem*. n.17/2., p.92-119, dez. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva et al (orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. *Oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2001.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. *Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco – Língua Portuguesa*. Recife: SEE, 2012. 129p.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Fátima Soares da. *A reportagem em livros didáticos de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Educação. Recife: PPGE/UFPE, 2008.