


## **Escrita/reescrita do gênero dissertação escolar por meio da metodologia sequência didática**


### ***Writing/rewriting of the school dissertation genre through the didactic sequence methodology***

### ***Escritura/reescritura del género disertación escolar a través de la metodología de la secuencia didáctica***

Antonia Luziane Silva Castro<sup>1</sup>

 0000-0001-6138-5723

Paulo da Silva Lima<sup>2</sup>

 0000-0003-2083-9236

**RESUMO:** O presente trabalho trata do processo de escrita/reescrita de textos a partir do gênero dissertação escolar, adotando a metodologia da sequência didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como parâmetro para o processo de produção textual. Nosso objetivo é demonstrar que a SD, como processo de intervenção nos textos escolares, pode estabelecer um momento de interlocução entre alunos e professores, além de dar aos estudantes orientações sobre as questões micro e macro textuais. Para isso, desenvolvemos uma sequência didática em torno do gênero dissertação escolar, buscando proporcionar uma verdadeira situação de interação verbal. Assim, nos embasamos, principalmente, na teoria textual de Bronckart (2007) e Bakhtin (2010) e nos estudos de Dolz (2004) a respeito da didatização de gêneros textuais. Nosso trabalho foi realizado com alunos do Ensino Médio de uma escola pública, em que foram analisadas as habilidades linguístico/discursivas desenvolvidas por eles durante o processo de desenvolvimento da SD. Ao final do estudo, pudemos constatar que houve uma evolução entre a primeira e a última produção dos alunos e que a SD conscientiza o educando a respeito da importância da reescrita para uma produção textual mais proficiente. Além disso, a intervenção da SD ajudou os estudantes a internalizar as principais características e funções sociocomunicativas do gênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência didática; Gêneros textuais; Dissertação escolar; Escrita; Reescrita.

**ABSTRACT:** The present study examine the process of writing/rewriting texts from the school dissertation genre, adopting the didactic sequence (SD) methodology as a parameter

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras. Universidade Federal do Maranhão (UFMA/BACABAL).ORCID: 0000-001-6138-5723 Link do e-mail: luzianecastro.ma@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Linguística. Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/BACABAL). ORCID: 0000-0003-2083-9236. link do e-mail: paulo.sl@ufma.br

for textual production. Our objective is to demonstrate that SD, as a means of intervening in school texts, can establish a dialogue between students and teachers, while also providing students with guidance on micro and macrotextual issues. To achieve this, we developed a didactic sequence focused on the school dissertation genre, seeking to provide a true situation of verbal interaction. Thus, we drew mainly on Bronckart's (2007) and Bakhtin's (2010) textual theory, as well as Dolz' (2004) research regarding the didacticization of textual genres. Our work was conducted with high school students from a public school, in which the linguistic/discursive skills developed by them during the DS development process were analyzed. We observed an improvement in the students' writing from the first to the last production, and that the SD makes the student aware of the importance of rewriting for a more proficient textual production. Furthermore, the DS intervention helped students internalize the main characteristics and sociocommunicative functions of genre.

**KEYWORDS:** Following teaching; Textual genres; School dissertation; Writing; Rewrite

**RESUMEN:** El presente trabajo aborda el proceso de escritura/reescritura de textos del género disertación escolar, adoptando la metodología de la secuencia didáctica (SD) como parámetro para el proceso de producción textual. Nuestro objetivo es demostrar que la SD, como proceso de intervención en los textos escolares, puede establecer un momento de diálogo entre alumnos y docentes, además de orientar a los alumnos sobre cuestiones micro y macrotextuales. Para ello, desarrollamos una secuencia didáctica en torno al género disertación escolar, buscando brindar una verdadera situación de interacción verbal. Así, nos basamos, principalmente, en la teoría textual de Bronckart (2007) y Bakhtin (2010) y en los estudios de Dolz (2004) sobre la didacticización de los géneros textuales. Nuestro trabajo se llevó a cabo con estudiantes de secundaria de una escuela pública, en el que se analizaron las habilidades lingüístico-discursivas desarrolladas por ellos durante el proceso de desarrollo de la SD. Al final del estudio pudimos ver que hubo una evolución entre la primera y la última producción de los estudiantes y que la SD sensibiliza al estudiante sobre la importancia de la reescritura para una producción textual más competente. Además, la intervención de la SD ayudó a los estudiantes a interiorizar las principales características y funciones sociocomunicativas del género.

**PALABRAS CLAVE:** Después de la enseñanza; Géneros textuales; Disertación escolar; Escritura; Volver a escribir.

## Introdução

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que se refere a seu ensino no contexto escolar brasileiro. Essa questão, começou a ter destaque a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). A partir de sua publicação em 1998, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças, principalmente na concepção de linguagem e língua materna abordada no cenário educacional. Nesse sentido, a partir do PCNLP, o ensino de gêneros textuais passou a ter destaque como uma possibilidade para as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, para sua efetivação, o ensino de línguas precisou ser direcionado a partir

do texto, tendo em vista que, o falante se comunica através de textos, sejam eles falados ou escritos (BAKHTIN, 2010 apud LIMA, 2014).

É importante mencionar que as orientações que eram dadas no espaço escolar, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), que trabalhava o ensino de gêneros textuais, pautado em atribuí-lhes apenas uma classificação tipológica (narrativo, descritivo e argumentativo), foi modificado por uma percepção discursiva, dando lugar aos gêneros discursivos e o diálogo na sala de aula.

Portanto, observa-se que a abordagem dada ao ensino de línguas, a partir do PCNLP, fez com que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente a inserção dos gêneros como um aliado para práticas discursivas, assumissem novas perspectivas no espaço escolar. Com isso, pode-se situar que os gêneros textuais são excelentes aliados para o ensino de língua, uma vez que eles são a forma como esses “textos” (a língua) se organizam nas inúmeras situações interativas que vivemos no dia a dia (LIMA; LIMA, 2016).

Outro documento orientador que possibilita a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aborda o ensino de Língua Portuguesa como um meio de possibilitar aos estudantes, experiências que lhes proporcionem aprimorar o letramento, de forma que haja, nas diversas práticas sociais, uma participação crítica e efetiva desses alunos. Seja por meio da oralidade, escrita ou por qualquer outra forma de linguagem.

Considerando esses princípios, a BNCC aborda eixos integradores que permitem aos educandos ampliarem suas capacidades linguísticas, dentre elas o uso da língua/ linguagens em práticas situadas na leitura e produção textual. Dessa forma, é válido destacar que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), os eixos de integração considerados de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os

modos de organização e os elementos de outras semioses).

Dessa forma, o eixo leitura, abordado na BNCC, compreende as práticas de linguagem que se desenvolvem na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador, sendo sucedidas pela conexão com os textos escritos, orais e multissemióticos e suas interpretações. Nesse sentido, podemos ter, por exemplo, leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018).

É importante destacar, que no contexto da BNCC, a habilidade de leitura não é desenvolvida genericamente, mas de forma contextualizada, abarcando textos pertencentes aos diversos campos das atividades humanas. Nesse sentido, para a BNCC, a leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018).

No eixo da produção de textos, a Base Nacional Comum Curricular, concebe a produção escrita como uma prática de linguagem que deve envolver não só a interação, mas efetivar a autoria do texto escrito, seja ele individual ou coletivo. Dessa forma, a produção escrita passa a assumir diferentes finalidades e projetos enunciativos. Dentre essas finalidades, temos, por exemplo: “construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões e vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; dentre outros” (BRASIL, 2018, p. 77).

Em relação ao eixo oralidade, abordado na BNCC, pode-se dizer que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização, com ou sem contato face a face, como por exemplo, aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, dentre outros.

Ainda na perspectiva da BNCC, cabe mencionar que a primeira fase do aprendizado da Língua Portuguesa, passa-se a realizar a partir da efetivação da verdadeira atuação dos estudantes nas práticas linguísticas que envolvem a leitura,

a escrita e a produção de texto (orais, escritos e multissemióticos), em campos de atuação específicos. Enquanto isso, a outra fase, deriva da reflexão/análise da própria experiência de realização dessas práticas, que para a BNCC, define-se como análise linguística/semiótica.

Desse modo, o eixo da análise linguística/semiótica, reúne objetivos de aprendizagem voltados para os conhecimentos gramaticais, levando em consideração as regras e convenções de uso formal da língua, dando assim suporte aos eixos leitura, escrita e oralidade. Além disso, os objetivos deste eixo integrador, abarcam, entre outros aspectos, todos os campos, os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos); além da fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, e elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2018).

## **Gêneros textuais: teorias que organizam as práticas de linguagem**

A produção de um texto encontra-se diretamente relacionada aos interesses e às necessidades das atividades de linguagem do ser humano. Em tais atividades, em contextos diversificados, ocorre a interação por meio de textos, também diversificados. Tais textos, que possibilitam a interação entre os indivíduos de acordo com os propósitos enunciativos estabelecidos para cada contexto de uso, a linguística tem denominado como gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é novo, já tem pelo menos vinte séculos, se levarmos em consideração que sua observação teve início em Platão. Dessa forma, o que se tem hoje é uma nova visão do mesmo tema. Diante disso, Marcuschi (2008, p. 147) situa que:

A expressão gênero esteve, na tradição ocidental, ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Para Swales (1990), conforme citado por Marcuschi (2008, p. 147), “a noção

de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, pois, hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Dessa forma, a noção de gênero textual é usada na etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística.

Partindo das fronteiras de Platão e Aristóteles para a linguística, em particular as perspectivas discursivas, temos várias tendências no tratamento dos gêneros textuais. A exemplo disso, podemos citar: a linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação de Vygotsky e pelo socioconstrutivismo da Escola de Genebra representada por Schneuwly e Dolz; a perspectiva Swalesiana, influenciada pelos estudos de John Swales (1990); uma linha marcada pela perspectiva sistêmico funcional da Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesse na análise linguística dos gêneros; e, pela quarta e última perspectiva, com influências de Bakhtin, Adam e Bronckart, além dos norte-americanos Charles Bazerman, Carolyn Miller (MARCUSCHI, 2008).

De maneira geral, o que se tem notado no Brasil são estudos responsáveis pela proliferação de trabalhos com influências de Bakhtin, sendo ele considerado por Marcuschi (2008), o representante de uma espécie de bom senso em relação às teorias e concepções de linguagem, o que o leva a ser acionado ao se delinear um aparato teórico-metodológico que envolva a análise de gêneros em trabalhos científicos.

Nesse sentido, quando tratamos neste estudo sobre a ampliação da noção de gênero - englobando todas as produções verbais organizadas – é para permitirmos compreender o que defende Bakhtin (2010) em suas postulações sobre gênero textual, ao dizer que o conceito de gênero textual passou a configurar desde textos escritos consagrados, como o romance e o artigo científico, até produções de textos orais, como palestras e a conversa do dia a dia.

Em razão disso, admitimos, através das postulações bakhtinianas, que toda atividade humana está relacionada ao uso da língua, sendo efetivada através de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, que se originam dos integrantes das esferas da atividade humana. Dessa forma, podemos dizer que esses

enunciados são constituídos por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional, sendo ele por um todo, composto pela aglutinação desses três elementos é determinado por cada contexto comunicativo (BAKHTIN, 2010 *apud* LIMA, 2014). Portanto, pode-se considerar que a comunicação discursiva acontece através dos enunciados entre os indivíduos, sendo assim realizados em diferentes gêneros do discurso.

Para deixar alguns conceitos claros nesta exposição, destacamos que para Adam (1999, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 83), o gênero textual pode ser entendido como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” e “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Dessa forma, reforçando esse conceito, Marcuschi (2008, p. 81-82) comenta:

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Ao identificar o texto como objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de comunicação, Adam (1999), reforça a articulação do discursivo com o textual, distinguindo ambos de maneira sensível (MARCUSCHI, 2008). Para tanto, Adam (1999) recorre a Maingueneau (1996, p. 82), ao dizer que “ao falarmos de discurso articulamos o enunciado sobre uma situação de enunciação singular; ao falar texto, colocamos o acento sobre aquilo que lhe confere uma unidade, que o torna uma totalidade e não um simples conjunto de frases”. Nesse sentido, a ideia de visão complementar, não frisa apenas um dos lados do funcionamento da língua.

De maneira geral, um dos pontos centrais a serem defendidos neste estudo, diz respeito a entendermos que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, bem como também é impossível não se comunicar por algum texto, assim como defende Marcuschi (2008). Para tanto, cabe dizer que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).



## Sequência didática como ferramenta de ensino

Os gêneros textuais, assim como definido por Bakhtin (2010), são formas relativamente estáveis de enunciados, usadas no dia a dia como modelos textuais para as pessoas se comunicarem. São, portanto, os gêneros que possibilitam a interação entre os indivíduos a partir do seu propósito enunciativo em diferentes contextos. Para Lima e Sousa (2016, p. 173), “é nessa perspectiva que devem ser utilizados em sala de aula, ou seja, os gêneros devem proporcionar situações reais de interação no espaço escolar”. Tendo em vista que, conforme situa Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros, do ponto de vista da aprendizagem, podem ser considerados um megainstrumento para a atividade nas situações comunicativas, além de referência para os aprendizes.

Entretanto, para que a sala de aula seja um local de interação verbal, faz-se necessário que os alunos tenham contato com gêneros que sirvam de incentivo para as produções textuais. Para tanto, o ensino precisa ser coordenado modularmente, ou seja, possibilitando aos educandos avaliar seu desempenho ou sua progressão ao longo do trabalho. Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor, segundo Dolz (2004, p. 82) é:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Para que todas essas possibilidades possam ser desenvolvidas de maneira eficaz, propiciando ao aluno o uso da linguagem de forma consciente em variados contextos discursivos, temos a ferramenta de ensino da sequência didática (SD), que permite ao professor o trabalho com os gêneros textuais.

De acordo com Dolz (2004, p. 82), a sequência didática configura-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, para Lima e Sousa (2016), ela se apresenta como um instrumento, por meio do qual, o professor poderá levar seus



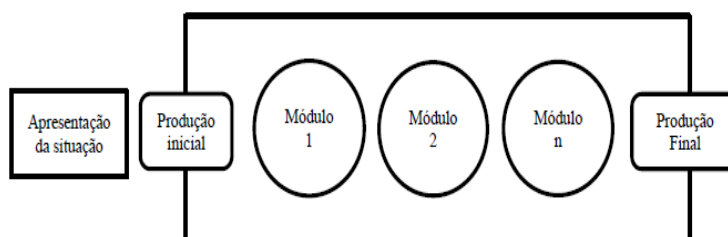
alunos a empregarem com mais eficiência os gêneros textuais a serem didatizados.

A metodologia da sequência didática, permite ainda que os educandos produzam textos orais e escritos com mais adequação, tendo em vista que pode ser utilizada em contextos variados de práticas de linguagem. Além disso, para Lima e Sousa (2016, p. 174), por meio dessa ferramenta didática:

É possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes.

Observemos, portanto, a estrutura básica de uma sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

**Figura 1 - Esquema da SD**



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A parte inicial de uma sequência didática, denominada como apresentação da situação, é importantíssima, pois evidencia a importância do trabalho que será realizado; além de mostrar para os estudantes, como será desenvolvida a atividade comunicativa a ser concretizada, de forma real, na produção final. Para Lima (2014, p. 130), “é nessa fase que os alunos são preparados para a produção inicial, sendo esta considerada a primeira tentativa de escrita do gênero que será didatizado”. Sendo, o primeiro texto, considerado o ponto de partida para que sejam trabalhados os problemas iniciais em forma de módulos.

Essa primeira etapa da SD, considerada fundamental e trabalhosa, permite fornecer aos alunos, todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado, conforme situa Dolz (2004). Sendo assim, a apresentação da situação é constituída

por duas dimensões: apresentação de um problema de comunicação bem definido e preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos.

Na primeira dimensão, deve ser escolhido um gênero como modelo para uma situação de prática de linguagem, sendo importante a proposta de um projeto coletivo de produção textual. Dessa forma, deve ficar explícito para os alunos o porquê da produção, ou seja, qual é o problema de comunicação que eles devem procurar elucidar por meio de um texto. Nesse sentido, para Dolz (2004), é preciso que, nessa fase, sejam dadas indicações que levem os estudantes a responderem algumas questões que os farão apropriarem-se da razão do projeto comunicativo. Assim, conforme Lima e Sousa (2016, p. 175):

Podem, por exemplo, ser feitas indagações a respeito de qual gênero será abordado, podendo ser um artigo de opinião a ser publicado no jornal da escola ou da cidade, uma receita culinária que será divulgada no mural da escola ou numa rádio, uma resenha a ser veiculada no blog da escola ou de uma outra instituição. Para que os alunos possam assimilar bem a proposta, pode-se fazer alguma atividade que permita a eles ler ou escutar o gênero em questão. As possibilidades são muitas, mas o importante é que as produções se tornem, de fato, uma situação real de comunicação.

A segunda dimensão da apresentação da situação, que visa preparar os conteúdos que serão produzidos, objetiva mostrar para os estudantes a importância desses conteúdos e quais deles serão mais relevantes para o desenvolvimento do projeto de produção textual. Ou seja:

Caso o gênero proposto seja um debate, pode-se ler alguns textos ou mostrar vídeos de tomadas de posição para que os estudantes apreendam os prós e os contras a respeito do assunto sobre o qual vão se posicionar. Se a atividade de linguagem tiver como modelo o gênero dissertação escolar, o professor pode reunir um conjunto de textos (aqui também podem ser usados filmes, documentários, gravação de programas.), que versam sobre o tema proposto e fazer leituras e discussões com os alunos, preparando-os para se posicionarem em sua produção. (LIMA; SOUSA, 2016, p. 175-176).

Na segunda etapa da sequência didática, definida como *primeira produção*, é o momento em que os alunos produzem a primeira versão de seu texto. Para tanto, nessa etapa, o professor precisa ser visto como um leitor mais experiente capaz de ajudar o aluno a melhorar sua produção que será veiculada ao final do projeto; não

como alguém que irá apenas apontar os possíveis problemas e dar uma nota ou conceito.

Cabe destacar que a primeira produção textual, pode apresentar uma série de inadequações em relação ao gênero didatizado. Por isso, é importante que durante a apresentação da situação, os objetivos propostos sejam claros e explícitos, possibilitando que os textos da primeira versão se tornem equivalentes aos objetivos visados, mesmo que alguns alunos não consigam respeitar todas as características do gênero modelado.

Nesse sentido, Lima e Sousa (2016, p. 177), afirmam que:

Esse trabalho inicial funciona também como regulador, conduzindo as ações dos professores e dos alunos dentro do desenvolvimento de uma sequência didática. Por isso, quando o aluno escreve seu texto pela primeira vez, tem a possibilidade de pôr em prática as orientações ocorridas na apresentação da situação, além de poder identificar o que já sabem e o que carecem saber a respeito do protótipo comunicativo. Para o professor, a versão inicial funciona como um diagnóstico por meio do qual será conduzida a sequência do projeto.

É com base nos resultados da primeira produção, que é possível diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já dominam, bem como aquelas que ainda precisam melhorar em relação ao gênero. Diante disso, o professor poderá definir, precisamente, os pontos em que há mais necessidade de intervenção e como poderá ser feito. Além disso, de acordo com Lima (2014, p. 134), “tal diagnóstico também serve para o educando compreender que ainda precisa aperfeiçoar sua produção em determinados aspectos, servindo isso até de motivação para as produções futuras”.

Tomando como ponto de partida os pontos evidenciados na primeira produção, temos os parâmetros para articulação da terceira etapa da SD, denominada como *módulos*. Segundo Dolz (2004, p. 87), nos módulos “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Dessa forma, essa fase da SD auxilia na correção das inadequações apresentadas inicialmente nos textos escolares, para que sejam pontualmente trabalhadas.

Nessa perspectiva, Lima e Sousa (2016, p. 178), asseveram que:

Ao procurar superar as dificuldades aparecidas na produção inicial, de forma modular, o professor tem uma gama de possibilidades para realizar exercícios e atividades relacionados à leitura e à escrita/oralidade que podem enriquecer suas práticas pedagógicas. Por meio dessa variação de atividades, os alunos poderão compreender melhor as noções e instrumentos capazes de levá-los a ser mais proficientes em sua produção.

Portanto, podemos afirmar que durante o desenvolvimento dos módulos, os alunos adquirem conhecimentos que lhes permitem falar sobre os gêneros, ou seja, no dizer de Dolz (2004, p. 89), “eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros”.

Na última etapa da SD, temos a *produção final*, que se caracteriza como o momento em que o estudante colocará em prática tudo o que aprendeu durante a realização dos módulos. Nessa fase, espera-se que o aluno tenha controle do seu processo de aprendizagem, percebendo o que já aprendeu e o que ainda precisa aprender. É também na etapa final, que conforme Lima (2014, p. 137), “o professor poderá, de acordo com suas pretensões, realizar uma avaliação somativa, estabelecendo, numa escala, o desempenho do aluno ao longo do desenvolvimento da sequência didática”. Com isso, esse processo de avaliação pode torna-se um ato de comunicação e troca entre o aluno e o professor.

## **Desenvolvimento da sequência didática e análise dos textos: dissertação escolar**

Finalizadas as reflexões acerca da metodologia de ensino da sequência didática, apresentaremos a SD elaborada e desenvolvida por um professor de Língua Portuguesa de uma escola pública da cidade de Bacabal – MA. Para o planejamento da SD, organizaram-se atividades práticas de leitura e escrita, utilizando o gênero dissertação escolar. Uma vez que, segundo Lima (2014), esse gênero textual possibilita aos alunos emitir um juízo de valor a respeito de um tema questionável na sociedade; além de ser bastante cobrado no Ensino Médio, já que é o mais solicitado aos que pretendem ingressar no ensino superior e em outros

processos seletivos.

Outro ponto positivo do trabalho com a dissertação escolar, diz respeito ao seu uso como objeto de ensino da produção escrita, tendo em vista ser um gênero pertencente ao domínio discursivo, cuja função é o desenvolvimento da competência comunicativa e da capacidade de argumentar dos estudantes. Em outras instâncias, conforme Lima (2014), a dissertação escolar tem sido considerada parâmetro de avaliação das competências linguísticas/discursivas dos indivíduos, independentemente, que sejam concluintes do ensino médio ou tenham um grau de escolaridade superior.

Cabe destacar que no desenvolvimento da SD, tivemos a participação de 35 alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo que para o desenvolvimento da SD, foram realizadas 15 horas/aulas distribuídas em 7 momentos, tempo estipulado para concretização das atividades relacionadas ao estudo.

A fim de melhor compreender como as aulas foram desenvolvidas, apresentaremos no quadro 1 um esquema que sintetiza a SD desenvolvida.

**Quadro 1** - Síntese de como foi desenvolvida a sequência didática<sup>3</sup>

Gênero narrativo: Dissertação Escolar	
Turma: 3º ano do Ensino Médio	
Disciplina: Língua Portuguesa	
Tempo estimado: 18 horas/aula	
Situação comunicativa pretendida: produção de um texto dissertativo argumentativo.	
Apresentação da situação	
1º momento (1 aula)	Apresentar a proposta de produção textual para os alunos, bem como explicar a organização da SD, deixando claro que na etapa produção inicial, será produzido de forma individual um texto dissertativo argumentativo a partir de um tema específico. Realizar com os alunos um levantamento dos conhecimentos prévios que eles possuem sobre o gênero dissertação escolar e sua estruturação.
2º momento (2 aulas)	Apresentar aos alunos os objetivos da escrita do gênero dissertação escolar, situando-os dentro de uma situação específica de ação da linguagem as características e estrutura do gênero proposto. Apresentar a temática da produção textual, promovendo um momento de diálogo sobre o tema a ser abordado, internalizando assim, os argumentos necessários para a etapa seguinte (produção inicial). Para tanto, será apresentado durante a aula duas matérias jornalísticas, a primeira sobre manipulação de imagem na internet e a segunda sobre realidade ficcional promovida pelo uso excessivo das redes sociais.

<sup>3</sup> Atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, sem finalidade de pesquisa científica.

3º momento (2 aulas)	Desenvolver um exercício para a turma, objetivando que as questões propostas possam promover um momento de reflexão, bem como auxiliá-los em suas produções escritas. Para tanto, serão questionados os seguintes pontos: É válida a afirmativa de que somos manipulados pelas redes sociais? O vício das redes sociais e a dependência química se equivalem? Como as redes sociais podem afetar nosso bem-estar? Na sua opinião, por que as pessoas buscam alterar virtualmente o que não consideram satisfatório na vida real? Como proteger a saúde mental das armadilhas das redes sociais? Como é sua relação com o celular e as redes sociais? Mediante a resolução das questões, as respostas dadas serão explanadas em sala, possibilitando assim um momento de diálogo entre todos os alunos da turma.
Produção inicial: Produção da primeira versão do gênero proposto	
4º momento (2 aulas)	Solicitar que os alunos produzam de forma individual sua primeira produção escrita, seguindo as mesmas orientações da etapa construção conjunta. Cabe destacar que ficará a critério de cada aluno escolher para sua produção individual o título, bem como os argumentos necessários para construção de seu texto, partindo da seguinte temática: <i>Os malefícios da manipulação de imagem nas redes sociais e seus danos para a saúde mental.</i> Cabe destacar que nessa etapa, o professor aplicador da SD, fica responsável por auxiliar os alunos a não fugirem da temática proposta; bem como, verificar se o texto produzido está sendo desenvolvido a partir de ideias e argumentos sobre o assunto em questão.
Módulos	
1º módulo	
5º momento (4 aulas)	Realizar um estudo destinado à construção do período, aplicando atividades que abranjam conteúdos apropriados e previsto no currículo escolar, sendo tais conteúdos, relacionados à função sintática dos operadores argumentativos; elementos linguísticos contribuintes para referência do texto; concordância nominal e regência na construção do texto; elementos referentes à coesão e à coerência; identificação de períodos, orações e conectivos que estabeleçam relação de coordenação e subordinação; análise dos tempos verbais e seus efeitos para constituição do texto.
2º módulo	
6º momento (2 aulas)	Realizar um estudo destinado à construção do período, aplicando atividades que abranjam os sinais de pontuação mais recorrentes, explicando a finalidade de cada sinal para o texto. Além disso, trabalhar com os alunos, dificuldades ortográficas em relação ao uso das letras e distinção entre letra-fonema.
Produção final	
7º momento (2 aulas)	Solicitar que os alunos reescrevam suas produções textuais elaboradas na produção inicial, corrigindo o necessário e adequando a linguagem.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Vale ressaltar que para trabalhar gêneros textuais em sala de aula, o professor precisa conhecer bem o gênero a ser didatizado, tendo em vista que, o docente não deve frisar apenas os aspectos estruturais ou superficiais do gênero, mas também os de ordem discursiva, que conforme destaca Bronckart (2007), contemplam três capacidades de linguagem: a capacidade de ação; a capacidade discursiva; e a capacidade linguística-discursiva.

Ancorado nos pressupostos teóricos de Bronckart (2007), Lima (2014) situa que as três capacidades de linguagem (a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguística-discursiva), configuram a estrutura semiótica de um ato de comunicação. Assim, dentro das *capacidades de ação* discutimos sobre o contexto físico e sociosubjetivo de produção. Nas *capacidades discursivas*, fazemos considerações sobre o plano geral do texto e as sequências linguísticas que o compõem. Nas *capacidades linguístico-discursivas*, abordamos os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2007).

Levando em consideração os resultados obtidos, através do desenvolvimento da SD, obtivemos a coleta de todas as produções iniciais e finais dos 35 alunos que participaram do desenvolvimento da SD. Cabe destacar que todas as produções textuais iniciais coletadas, foram analisadas e devolvidas aos alunos, para que após a sistematização das atividades pertinentes aos *módulos 1 e 2* -, pudessem ser adequadas e reescritas.

O uso do termo reescrita, pode ser justificada em Jesus (1995), ao compreendê-la não apenas como um processo de higienização<sup>4</sup> da superfície linguística, como normalmente ocorre em contexto escolar de ensino aprendizagem da escrita. Nesse sentido, através da reescrita, há um trabalho em que as alterações realizadas no texto, geralmente com mediação do outro, considerem, primeiramente, instâncias enunciativas, ou seja, a expansão do desejo de dizer, de se fazer enunciar (JESUS, 1995). Enquanto, a refacção é compreendida não como mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, em que o produtor possa refazer seu texto sem mediação, conforme podemos verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN.

O processo de reescrita, ainda, conforme situa Gonçalves e Bazarim (2013, p. 10), “permite contemplar as atividades de mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas poroutro sujeito que não o produtor do texto”. Ou seja, a reescrita contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outrem.

Para tanto, levando em consideração o processo de reescrita das produções iniciais desenvolvidas na SD, será possível realizar uma análise comparativa entre

---

<sup>4</sup> De acordo com Jesus (1995, p. 54), higienização do texto é compreendida uma “operação limpeza”, cujo objetivo é eliminar as “impurezas” previstas pela “profilaxia linguística”.



os textos produzidos na etapa da produção inicial e os reescritos após a sistematização das atividades dos módulos. O que torna possível, avaliar como o desenvolvimento da SD, com base no gênero textual dissertação escolar, pode contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para este primeiro momento, apresentaremos um recorte de duas produções escritas, uma elaborada na produção inicial e outra reescrita após a sistematização dos módulos 1 e 2 da SD. Vale ressaltar que todos os textos foram digitados seguindo rigorosamente a escrita do aluno, aqui denominados como A-1. Cabe destacar que nossa análise, pauta-se, principalmente, nas capacidades de linguagem, conforme Bronckart (2007), sendo assim analisadas as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (planificação do texto) e as capacidades linguístico discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Dessa forma, seguimos como nossas análises:

**Quadro 2 - Produção inicial – aluno A-1**

	O poder das mídias e suas influências na saúde mental
1	É preciso reconhecer o poder das mídias e
2	suas influências na saúde mental de seus
3	usuários. Atualmente quase toda a população
4	tem acesso a internet e em razão
5	disso acessa também os padrões de beleza
6	que a mídia divulga. Muitos deles fora
7	da realidade, ignorando por completo
8	os traços étnicos das diferentes comunidades.
9	Diante disso é crescente o uso de usuários
10	das redes sociais que buscam seguir
11	os padrões de beleza mostrados diariamente
12	nas redes sociais. Muitos tentam se igualar
13	ao que vem através dos filtros que
14	alteram a imagem para a forma
15	como a pessoa deseja se ver.
16	Em razão disso temos a grande ocorrência
17	de procedimentos estéticos, estes
18	cada vez mais frequentes e que em
19	alguns casos tem trago grandes problemas
20	a saúde. Tudo em razão da mídia
21	que mostra soluções milagrosas para
22	que as pessoas possam se encaixar
23	nos padrões de beleza.
24	Portanto, notamos cada vez mais o
25	aumento de casos de depressão que se

26	originam muitas das vezes através da
27	baixa autoestima provocada pela
28	influência de imagem, pela
29	influência do que é belo, do corpo e
30	rosto perfeito.

Fonte: os autores

No que diz respeito a produção inicial do aluno A-1, observamos que ele busca estruturar seu texto, seguindo as definições necessárias para construção do gênero dissertação escolar. Temos, portanto, um agente-produtor que define o contexto de produção de seu texto, levando em consideração o poder exercido pelas mídias e as influências exercidas por ela à saúde mental de seus usuários. Dessa forma, seu papel social de produtor desempenha-se ao defender sua tese com base em argumentos internalizados durante o desenvolvimento das atividades pertinentes à metodologia desenvolvida em sala, bem como, a partir de outros conhecimentos pertinentes ao seu meio social. Dessa forma, de acordo com o visto com texto, notamos que o aluno A-1, defende a sua tese, no entanto, esperava-se que pudesse apresentar argumentos ainda mais fortes, capazes assim de conseguir a adesão de seu leitor.

Em relação às capacidades discursivas, observamos que em seu texto o aluno A-1, desenvolve seus argumentos situando-os no “mundo do expor autônomo”, defendido por Bronckart (2007), como textos constituídos pela combinação do discurso teórico e a narração. Assim, percebe-se que ao mesmo tempo em que no texto há argumentos que expõe sua tese, há também abordagens que justificam tais afirmações, como podemos observar em: [...] *temos a grande ocorrência de procedimentos estéticos, este cada vez mais frequentes [...]*, linhas (16, 17, 18); e, [...] *tudo provocado em razão das mídias que mostram soluções milagrosas para que as pessoas possam se encaixar nos padrões de beleza [...]*, linhas (20, 21, 22, 23).

No que diz respeito à estrutura composicional do texto, observamos que o aluno tenta seguir os padrões canônicos do gênero dissertação escolar, no entanto, na etapa do desenvolvimento, ele poderia ter acrescentado mais declarações que concretizasse as informações feitas na introdução, ou seja, construí-la de forma a

apresentar argumentos claros e pertinentes.

Na produção escrita, analisando as capacidades linguísticas-discursivas, verificamos o uso de verbos no tempo presente, apresentando-se de forma temporal, como observamos em: [...] *é crescente o número de usuários das redes sociais que buscam seguir os padrões de beleza mostrados diariamente [...]*, linhas (09, 10, 11). Assim, podemos dizer que este tipo de verbo (ser), estabelece uma relação entre argumentos e uma dada conclusão, conforme situa Souza (2007).

O texto, como um todo, está escrito na norma-padrão da língua, mas apresenta algumas inadequações a esse respeito, como ausência de vírgulas em: [...] *atualmente quase toda população [...]*, linha 03; [...] *Diante disso é crescente o número de usuários [...]*, linha 09; [...] *Em razão disso temos a grande ocorrência [...]*, linha 16. Há ainda, problemas de concordância em [...] *alguns casos tem trago grandes problemas [...]*, linha 19, quando o particípio do verbo trazer está incorreto; além de ainda na linha 19, conjugar erroneamente o verbo (ter). E ainda, inadequações nas linhas 28 e 29, quando o substantivo *influência* e substituindo *influência* do verbo influenciar.

Vista a análise da primeira versão, passaremos, na sequência, às considerações sobre o texto final do aluno A-1.

### Quadro 3 - Produção final – aluno A-1

	O poder das mídias e suas influências na saúde mental
01	A manipulação de imagem até pouco
02	tempo estava restrita apenas a grandes
03	especialistas de imagem digitais. Entre-
04	tanto com o avanço da tecnologia
05	isso mudou. Propriiciando que qualquer
06	pessoa que tenha um celular possa sozinha
07	editar fotos. Tal facilidade vem
08	trazendo grandes perigos pois cada
09	vez mais é difícil diferenciar o
10	real do que é montagem.
11	Além disso, temos ainda acompanhado
12	o avanço tecnológico das mídias que
13	vem cada vez mais vem influenciando a saúde
14	mental de seus usuários, que através do
15	acesso a internet vem cada vez mais
16	tendo acesso aos padrões de beleza das grandes
17	mídias, muitos deles fora da realidade e que

18	ignoram por completo os traços das dife-
19	rentes comunidades. Assim tentando se
20	igualar ao que vem as pessoas usam
21	cada vez mais os filtros que alteram
22	a imagem, principalmente os do Instagram
23	buscando um rosto perfeito.
24	Portanto é necessário ter muito cuidado
25	com o que a mídia mostra em relação
26	aos padrões de beleza pois é por
27	essas influências e por não se encai-
28	xarem em padrões que as pessoas buscam
29	cada vez mais procedimentos estéticos ou
30	soluções milagrosas e quando não
31	conseguem entram em crise de
32	auto-estima ou até mesmo depressão,
33	que segundo a OMS é o problema
34	mais comum entre as pessoas.

**Fonte:** os autores

Na versão final, podemos observar que o aluno A-1, mantém o contexto de produção da primeira versão do texto, trazendo informações sobre o poder exercido pelas mídias e as influências exercidas por ela na saúde mental de seus usuários. No entanto, ele acrescenta novos argumentos para fortalecer a tese defendida, como por exemplo, quando situa o leitor sobre o avanço da tecnologia e em que isso influencia nas manipulações de imagem, para, então, depois destacar como tais avanços vêm prejudicando a saúde mental da população. Assim, ele internaliza tanto os argumentos vistos durante o desenvolvimento das atividades pertinentes a SD, quanto os conhecimentos adquiridos em seu meio social.

Diante disso, podemos dizer que em relação ao contexto sociosubjetivo, temos como papel social o produtor, desempenhado pelo aluno, que a partir de uma temática específica e por meio de argumentos plausíveis, defende sua tese direcionando-a ao seu leitor. Aqui, exercido pelo professor aplicador da SD, responsável pelo primeiro momento dialógico, bem como pelo desenvolvimento das competências comunicativas do aluno.

Em relação ao objetivo da produção, diferentemente da produção inicial, podemos observar que o aluno conseguiu cumpri-la, tendo em vista que de acordo com Lima (2014), tal afirmativa pode ser confirmada à medida que o agente-produtor, consegue persuadir seu destinatário por meio de argumentos

coerentes. Assim, fazendo uma comparação entre a primeira e a segunda versão do texto, verifica-se que o aluno A-1 consegue ampliar suas capacidades argumentativas, expondo mais informações ao texto. No entanto, cabe destacar que tais informações poderiam ser ainda mais organizadas, tornando o texto mais coerente.

Levando em consideração as capacidades discursivas definidas por Bronckart (2007), verificamos que o aluno, assim como na primeira versão do texto, desenvolve seus argumentos situando-os no “mundo do expor autônomo”, assim, ao mesmo tempo em que expõe sua tese através do discurso teórico, traz abordagens que justificam suas afirmações, como podemos observar em: [...] *é necessário ter muito cuidado com o que a mídia mostra em relação aos padrões de beleza [...]*, linhas (24, 25, 26); [...] *pois é por essas influências e por não se encaixarem em padrões que as pessoas buscam cada vez mais procedimentos estéticos [...]*, linhas (26, 27, 28).

Com relação às vozes enunciativas, identifica-se no texto a voz da Organização Mundial da Saúde (OMS), quando o aluno traz para sua produção escrita informações sobre a depressão. Assim, cabe destacar que às vozes enunciativas, podem ser expressas tanto através do autor, quanto das vozes sociais. Para Bronckart (2007), a voz do autor é oriunda diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém para comentar alguns aspectos do que é enunciado; enquanto, as vozes sociais são as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores, mencionadas no texto para justificar o conteúdo temático. Essas vozes, podem ser ainda encontradas isoladas ou juntas, originando um caráter polifônico, definido por Ducrot (1987) como o encontro de várias vozes em um só texto.

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, no que diz respeito, aos mecanismos de conexão, observa-se que o aluno desenvolve em seu texto os operadores lógico-discursivos de forma mais organizada, diferente de sua primeira produção, estabelecendo, assim, a relação entre frases e parágrafos e guiando a constituição do texto, como podemos observar em: [...] *entretanto [...]*, linha 03; [...] *além disso [...]*, linha 11; [...] *assim [...]*, linha 19; [...] *portanto [...]*, linha 24.

As observações destacadas nas duas análises servem para mostrar que a

produção inicial e final do aluno A-1 apresenta melhorias significativas em relação à organização e estruturação do gênero trabalhado na SD. Além disso, o desenvolvimento da SD, contribuiu para que o aluno A-1 tivesse mais clareza e assim pudesse compreender as capacidades de linguagem relacionadas ao gênero textual trabalhado.

Observamos ainda que houve progressos significativos em relação à produção textual reescrita, tendo em vista observarmos uma escrita mais proficiente do gênero. Verificamos ainda que as atividades desenvolvidas ao longo da SD ajudaram o aluno A-1 a aprofundar alguns conhecimentos em relação às capacidades de linguagem ligadas ao conteúdo temático, ao plano discursivo e às operações linguístico-discursivas do gênero proposto.

## **Considerações finais**

Podemos concluir que, ao realizarmos uma análise comparativa entre as duas produções textuais (inicial e final), tivemos uma evolução significativa entre o primeiro e o último texto, algo que permite avaliar a produção final como adequada ao processo interativo da linguagem, bem como os propósitos de ensino/aprendizagem propostos para este estudo. Tais pressupostos são confirmados à medida que, por meio do processo de comparação, entre a produção escrita desenvolvida na etapa inicial da SD e a reescrita do texto realizada após etapa dos módulos, podemos notar mudanças significativas quanto à estrutura e à construção dos textos. O que possibilita perceber que após o processo de revisão, as produções escritas apresentaram novas ideias e argumentos, bem como, coesão e coerência, fatores contribuintes para o processo de escrita.

Como visto, a partir da análise das produções textuais, pôde-se perceber que o desenvolvimento da metodologia sequência didática (SD), pode modularmente proporcionar aos alunos a produção de textos mais proficientes em uma situação específica de linguagem. Nesse sentido, quando adotamos a SD, desenvolvendo também o processo de reescrita de textos, proporcionamos o ensino da produção textual, em que o texto não é visto como um produto pronto e acabado, mas sempre

sujeito a modificações que o possa tornar cada vez mais coeso e coerente dentro do seu contexto de produção.

Nesse sentido, o trabalho com a sequência didática torna-se um dos caminhos para que a escola e seus docentes consigam cumprir seu papel social, promovendo a interação sociocomunicativa entre seus membros e ajudando os estudantes a assumirem uma postura crítica como cidadãos.

Vale ressaltar ainda, que neste estudo, com a proposta da sequência didática, não objetivamos ensinar os alunos participantes do estudo, a produzirem um texto excelente, mas incentivá-los a observar a produção textual como um prática de aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que ao exercerem o processo de escrita, posteriormente, conseguirão desenvolver produções com mais autonomia.

## Referências

ADAM, J. M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.



GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

JESUS, C. A. Reescrita: para além da higienização. 1995. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras Português) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381>. Acesso em: 4 fev. 2023.

LIMA, P. S. *A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas*. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

LIMA, P. S.; LIMA, L. Q. Ferramentas didáticas na re (escrita) de resenha de filme em sala de aula. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 199-228

LIMA, P. S.; SOUSA, I. V. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, M. T. (org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 167-198.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual?. In: DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. (org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Recebido em: 11 dez.2022.  
Aprovado em: 26 fev.2023.

Revisora de língua portuguesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz  
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

