

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA GÊNEROS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Vania L. R. Dutra (UERJ e UFF)

vaniardutra@uol.com.br

Gustavo Listo (UFF)

1. Introdução

Hoje, grande parte dos alunos que sai da escola apresenta muitos problemas em relação à leitura e à escrita. Resultados de avaliações oficiais têm comprovado essa afirmação: o Brasil ocupa, em relação mesmo a outros países da América Latina, uma das últimas posições no que se refere ao nível de conhecimento esperado de um aluno que conclui seus estudos no Ensino Fundamental e Médio. Esse quadro, que tantos prejuízos traz para toda a sociedade, não é absolutamente novo, conforme pode parecer. Ele vem de longa data, e, pelo que se percebe, a tendência é que se agrave cada vez mais, caso a Educação não venha a ser tratada como prioridade pelas autoridades de nosso país.

Apesar de todo o esforço dos professores, o resultado do trabalho desenvolvido nas escolas ainda está aquém do que se espera, tendo em vista o objetivo de formar leitores e produtores proficientes de textos. Certamente, uma das causas desse fracasso escolar¹ foi o entendimento equivocado, por parte dos professores, de uma forma geral, de que estudar a língua era estudar gramática. Essa era a visão acerca do trabalho com a língua na escola, uma visão restrita e reducionista. Hoje, entretanto, a perspectiva de trabalho é outra.

Com o avanço dos estudos linguísticos e, conseqüentemente, entre nós, com o advento dos PCN, o foco do trabalho foi modificado. O foco, agora, passa a ser o gênero, embora a filosofia de traba-

¹ Essa é uma causa interna ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Há muitas outras que poderiam aqui ser consideradas. A mais grave, entretanto, e a mais difícil de sanar – porque não está nas mãos dos educadores – diz respeito às políticas educacionais por que passamos ao longo dos anos, com uma progressiva e perversa desvalorização do Professor.

lho permaneça a mesma: continua-se a trabalhar metalinguisticamente. Só que, agora, estuda-se *sobre o gênero, sobre o texto* – sem se deixar de estudar, também, *sobre a gramática*. Seu uso – do gênero, do texto e da gramática –, entretanto, permanece à margem das aulas de língua.

O gênero passou, então, a ocupar o centro dos trabalhos nas aulas de Língua Portuguesa, esquecendo-se o professor de que não é o gênero que produz a língua, mas a língua que produz o gênero.

Nessa perspectiva, é nosso objetivo maior trazer de volta a língua para o lugar central de objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, é preciso considerar que os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2002) e que nem todos precisam ser objeto de análise na escola. É preciso que se possam distinguir, com segurança, os que devem lá estar, e quais deles devem ser objeto de leitura ou, conjuntamente, de leitura e de escrita. É preciso considerar, também, que os gêneros podem ser agrupados, numa perspectiva didática, com base na sequência textual (ADAM, 1992) que neles predomina – o que estabelece, para aquele agrupamento de gêneros, aspectos gramaticais a serem observados como característicos daquela sequência textual específica.

Essa perspectiva de trabalho com os textos possibilita uma organização diferente dos conteúdos programáticos da Língua Portuguesa e, especificamente, de gramática, que girarão em torno das sequências textuais e não dos gêneros propriamente ditos. Isso permitirá ao aluno perceber a aplicabilidade dos conhecimentos gramaticais adquiridos aos textos que lê e aos textos que escreve. Além disso, o aluno poderá perceber a relação íntima existente entre aspectos linguísticos e sequências textuais, transportando, automaticamente, os conhecimentos linguísticos adquiridos de um gênero para outro, desde que eles apresentem, em sua base linguístico-textual, a mesma sequência.

Os conceitos de sequência textual e de gênero textual assim considerados podem promover uma mudança relevante no trabalho com a leitura e com a escrita na escola, e, conseqüentemente, – acreditamos –, uma mudança no quadro desalentador que temos hoje: os alunos saem da escola, depois de, no mínimo, doze anos de escolaridade.

zação, sem o domínio básico da leitura e da escrita, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

2. Gêneros, tipos e sequências textuais

Sabe-se que a interação verbal realiza-se por meio de enunciados produzidos nas diferentes esferas da atividade humana socialmente organizada. Sabe-se, também, que esses enunciados são tão heterogêneos e complexos quanto o são os diversos campos dessas atividades. A esses tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos em cada esfera de troca verbal, no interior das atividades humanas, Bakhtin (2003) chama de *gêneros do discurso*. Para o autor, falamos por meio de gêneros dentro de determinada esfera da atividade humana. Não atualizamos simplesmente um código linguístico, mas moldamos a nossa fala aos parâmetros de um gênero no interior de uma atividade. Sendo assim, não se pode pensar o gênero em si mesmo ou em seus aspectos formais somente. Suas funções socioverbais e ideológicas são imprescindíveis para sua constituição.

Considerando-se que todos os textos – orais e escritos – materializam-se sempre na forma de um gênero, isto é, considerando-se que *possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo* (op.cit., p. 282), é fundamental que se busque conhecer o seu funcionamento visando a uma maior eficácia em sua produção e sua compreensão.

Sendo um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais (MEURER, 2000), o *gênero* passa a ser uma noção essencial para a definição da própria linguagem. Assim, ele possibilita diálogos entre estudiosos de diferentes áreas e traz elementos teóricos que provocam uma revisão de muitos conceitos até então estabelecidos – a noção de *tipo de texto*, por exemplo.

A tradição do ensino da redação na escola classificava os textos, de uma forma geral, em três “tipos”: descrição, narração e dissertação. Os professores propunham um tema e acrescentavam, à proposta de trabalho, o “tipo” de texto que deveria ser construído: descritivo, narrativo ou dissertativo (DUTRA, 2007).

Para Adam (1992), entretanto, os gêneros textuais são constituídos por *sequências textuais* – também chamadas *tipos textuais* (MARCUSCHI, 2002), entre outros. Essas *sequências* são “esquemas” linguísticos básicos cuja função, conforme Bronckart (1999), é organizar linearmente seu conteúdo temático, exercendo papel fundamental na organização infraestrutural mais geral dos textos.

Em Adam, os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero.

Desse modo, os *gêneros textuais* são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; são manifestações linguísticas concretas, constituindo textos empiricamente realizados que cumprem funções diversas em diferentes situações comunicativas. Por sua vez, as *sequências* são construtos teóricos semiotizados por meio de propriedades linguísticas específicas que planificam os diferentes gêneros. Enquanto os gêneros são inúmeros, as sequências são relativamente poucas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal (ADAM, *op.cit.*)².

Marcuschi – com base no que propõe Werlich (*apud* MARCUSCHI, 2002) –, por sua vez, apresenta cinco *tipos de textos*: ele não considera a sequência dialogal, chama de tipo expositivo³ a sequência explicativa de Adam e acrescenta o tipo injuntivo⁴.

É bastante comum que, no mesmo gênero textual, se realizem duas ou mais sequências, havendo sempre a predominância de uma sobre as demais. Um texto é, em geral, heterogêneo em relação às sequências textuais, mas caracteriza-se como um tipo de texto descritivo, narrativo, argumentativo etc. de acordo com a sequência que nele prevalecer. A sequência textual é caracterizada por um conjunto

² Embora sendo poucas, há divergências entre os tipos de sequências apresentadas pelos autores de uma forma geral. A questão, entretanto, não é meramente terminológica, mas de concepção teórica.

³ O expositivo é de natureza analítica, racional. O expositor analisa um tema objetiva e logicamente, expondo suas características. Ele se afasta do argumentativo, uma vez que neste o sujeito falante está comprometido com uma tese, buscando persuadir seu interlocutor.

⁴ O tipo injuntivo associa-se à presença de verbos no imperativo e seus equivalentes semânticos, característicos de textos instrucionais.

de traços linguísticos que formam, de fato, um “segmento” de texto, não um texto – a não ser que essa sequência componha todo o texto. Assim, podem fazer parte da constituição de um mesmo texto sequências textuais diferentes, mas relacionadas entre si.

Diante do quadro teórico que apresentamos, para uma maior objetividade e clareza, e para escapar à confusão terminológica, esclarecemos quais são os termos com que trabalhamos para nomear os principais conceitos discutidos nesta seção – conceitos que, propomos, devem nortear o trabalho do professor na escola. Nossa escolha se dá com base nos objetivos do trabalho que, acreditamos, devam ser os das aulas de Língua Portuguesa: análise centrada principalmente na materialidade textual, embora considerando também a situação de produção dos textos e seu aspecto sócio-histórico. Optamos, então, pelas expressões *gênero textual* (texto empiricamente realizado), *tipo de texto* (de acordo com a sequência nele predominante) e *sequência textual* (segmento de texto específico), por fazerem mais diretamente referência à materialidade textual.

Os gêneros são considerados como componentes da interação social e as sequências, como organizações linguístico-formais em interação no interior de um gênero (ADAM, 1992). As sequências textuais se fundamentam em critérios intratextuais – linguísticos e formais. Os gêneros, por sua vez, em critérios extratextuais – sócio-comunicativos e discursivos.

No nível da oração, a relação que se constrói entre as partes é estrutural: é a organização de partes para formar um todo. É o caso da relação entre, por exemplo, substantivo e artigo para formar o sintagma nominal sujeito; da relação entre sujeito e predicado para formar o sintagma oracional. Numa análise gramatical de base funcional (HALLIDAY, 2002), isso significa uma configuração orgânica de elementos, em que cada um desempenha uma função específica em relação ao todo de que é parte integrante – é o sistema linguístico organizando-se em estruturas gramaticais.

Porém, como vêm apontando os estudos sobre gêneros textuais desenvolvidos pela Academia, existe estrutura para além do período, da frase. O texto também tem uma organização interna, mas não baseada na gramática. Sua organização é semântica e muito mais “livre” que a organização das unidades gramaticais.

À semelhança do que ocorre com a sílaba e com a oração, por exemplo, que têm, respectivamente, uma estrutura fonológica e uma estrutura gramatical previsíveis, o texto tem uma estrutura semântica, às vezes surpreendente. A ideia de estrutura aqui é a mesma – construto teórico criado a partir de elementos menores. A diferença está no modo como essa estrutura é “codificada”, ou seja, no modo como ela toma corpo. Um texto não é um somatório de frases; ele é constituído de elementos específicos, que variam de um gênero para outro, de uma sequência textual para outra – cada um deles com seus elementos e configurações próprios, cujos constituintes mínimos são as frases – períodos simples e compostos.

Para Halliday & Hasan (1977, p. 339), para um texto ser coerente, é preciso que ele seja coeso⁵ e que atenda às exigências do gênero a que pertence:

Para um texto ser coerente, ele deve ser coeso; mas ele precisa ir além. Ele deve empregar os recursos coesivos da maneira que requer o gênero de que é um exemplar; deve ser semanticamente apropriado, com realizações léxico-gramaticais a atingir (i.e., precisa fazer sentido); e deve ter estrutura. (tradução livre)⁶

Os textos socialmente considerados como representantes de determinado gênero têm características semelhantes, atribuídas a restrições genéricas: os gêneros têm identidade e nos condicionam a escolhas que não podem ser livres nem aleatórias. Segundo Bakhtin (2003), eles limitam nossa ação na fala e na escrita, organizando-a, assim como a gramática organiza as formas linguísticas.

Já as sequências textuais são organizações linguístico-formais que entram na configuração de um gênero textual para realizar objetivos discursivos por ele suscitados – como narrar, descrever, argumentar etc. Essas sequências atendem a critérios basicamente linguísticos e são descritas por meio dos elementos linguísticos e estruturas gramaticais característicos de sua constituição formal.

⁵ Estudos mais recentes esclarecem que a coesão é um dos fatores que concorrem para a coerência, podendo haver sequências sem coesão e mesmo assim coerentes, e vice-versa.

⁶ *For a text to be coherent, it must be cohesive; but it must be more besides. It must deploy the resources of cohesion in ways that are motivated by the register of which it is an instance; it must be semantically appropriate, with lexicogrammatical realizations to match (i.e. it must make sense); and it must have structure.*

Um *gênero* pode ter – e geralmente tem –, em sua constituição, mais de uma *sequência textual*. E, quando isso acontece, aquela que predomina é, normalmente, a que caracteriza o *tipo textual* a que aquele exemplar do gênero pertence.

2.1. A sequência narrativa

Adam (*op.cit.*), inspirado principalmente em Labov & Waletzky (1967), caracteriza a *sequência narrativa* como composta por seis macroproposições: situação inicial, complicação, (re)ações, resolução, situação final e moral. A situação inicial e a situação final representam os momentos de equilíbrio da ação e têm uma base mais descritiva. A complicação, as (re)ações e a resolução é que caracterizam o esquema narrativo em si: um fato ocorre, quebrando o equilíbrio inicial e desencadeando (re)ações; essas (re)ações forçam uma resolução, que cria uma nova situação de equilíbrio. A moral – quando explicitamente apresentada, como no caso de grande parte das fábulas – é uma reflexão acerca dos fatos narrados e é de responsabilidade do narrador.

Essa ordem de apresentação das macroproposições da narrativa é normalmente fixa, obedecendo à linearidade temporal⁷. Por isso essa sequência é considerada a mais apropriada para, a partir dela, por exemplo, se apresentar aos alunos a relação entre os tempos pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito do indicativo, discutindo seu emprego e suas funções no texto. Além desse, há outros aspectos linguísticos que são característicos da constituição da sequência narrativa, assim como há outros que são mais determinantes na constituição de cada uma das demais sequências.

3. *Desdobramentos didáticos*

Para demonstrar a viabilidade da proposta aqui desenvolvida, descrevemos, na sequência, a organização do trabalho que propomos para o gênero conto – que, claro, pode ser reduplicada com outros

⁷ Referimo-nos, aqui, à estruturação das narrativas lineares tradicionais.

gêneros. Vale dizer, também, que vimos trabalhando nessa linha e que os resultados têm-se apresentado encorajadores.

3.1. O gênero conto – uma análise

O conto caracteriza-se por ser uma narrativa em prosa de fatos fictícios. Costuma apresentar uma ação central ou núcleo narrativo, e outro(s) núcleo(s) narrativo(s) secundário(s) diferente(s) – dependendo de sua extensão –, mas que mantêm, entre si, uma relação causal.

Os núcleos narrativos central e secundários colocam em ação personagens que realizam suas “cenas” em um determinado espaço e um determinado tempo. O conto, ao apresentar as características dessas personagens e caracterizar o espaço e o tempo da narrativa, recorre a recursos descritivos.

Como já fora salientado aqui, os gêneros normalmente são constituídos por sequências textuais diferentes, embora uma predomine sobre as demais. Nesse caso, a sequência descritiva é comum no início do texto, quando são apresentadas as personagens, o tempo e o espaço. E pode retornar à cena a qualquer momento em que se fizer necessária a apresentação de um elemento novo. As sequências argumentativa e dialogal também são frequentes nesse gênero. Entretanto, prevalece, no conto, a *sequência narrativa*. Por isso sua caracterização como um *gênero narrativo*.

3.2. Aspectos linguístico-gramaticais característicos da sequência narrativa

Um recurso frequente de que lança mão o escritor do conto é a apresentação do diálogo que se dá entre as personagens – o chamado discurso direto, que traz à baila questões de pontuação, uso e função do vocativo, emprego de letra maiúscula, por exemplo, a depender do nível dos alunos com que se esteja trabalhando.

A coerência temporal é um aspecto a ser observado com muito cuidado, pois a manutenção da linha temporal é, normalmente, um ponto frágil na produção de texto dos alunos. Os tempos e modos

verbais desempenham um papel importante na leitura (compreensão) e na escrita (produção) dos textos de uma forma geral, mas, principalmente, dos gêneros constituídos basicamente por sequências narrativas. Assim, é fundamental discutir com eles, observando o texto que se está lendo, se o autor mantém a linearidade temporal da narrativa – quais os elementos gramaticais que ele utiliza para isso e de que forma – ou se opta por romper essa linearidade voltando ao passado ou projetando acontecimentos no futuro. É esse o momento de investir na análise dos tempos e modos, e na forma como eles se relacionam uns com os outros.

O emprego dos artigos definido e indefinido também merece atenção especial aqui. Conforme Kaufman (1995, p. 22), *a apresentação das personagens ajusta-se à estratégia da definibilidade*. As personagens são apresentadas, pela primeira vez no texto, por meio de um sintagma nominal introduzido por um artigo indefinido (ou outro elemento a ele equivalente). Quando essa personagem é novamente referida no texto, o artigo indefinido é substituído pelo definido ou por um nome, pronome etc.

As relações semânticas mais frequentes que se estabelecem entre as diferentes partes do texto – orações, frases, parágrafos – são as de tempo e as de causa. É fundamental, então, que se investiguem, com os alunos, os conectivos que explicitam tais relações nos contos que estão lendo. Esses conectivos podem se afigurar como conjunções, locuções prepositivas, locuções adverbiais, marcadores discursivos, entre outros. Isso será de grande valia para a ampliação do repertório de que lançam mão para construir tais relações nos textos que escrevem.

Por último – mas não esgotando todas as possibilidades de exploração dos aspectos linguísticos da sequência narrativa –, é preciso observar como o autor dos textos em análise constrói o ponto de vista da narrativa. O narrador é uma “entidade” criada pelo autor do texto para narrar os fatos que constituem o enredo do texto lido. É a voz que guiará o leitor na construção do sentido do texto. Essa voz pode-se apresentar em primeira pessoa ou em terceira pessoa, e faz parte da coerência do texto a manutenção do ponto de vista adotado desde o início da narrativa. É uma oportunidade para mostrar aos alunos a função e o uso textual dos pronomes pessoais e demonstrati-

vos, para que eles possam usá-los com mais propriedade em seus próprios textos.

3.3. Análise e reflexão linguística

A reflexão sobre os aspectos linguísticos enumerados no item anterior, e sua exploração nos textos lidos em sala, suscita a necessidade de uma sistematização mais detalhada de cada um deles. Essa sistematização se dá, necessariamente, fora do texto. Decide-se, então, que tema linguístico-gramatical será tratado a partir de cada um dos textos a serem lidos, planejando-se uma rotina de trabalho com alguns contos.

Essa sistematização não dispensa a apresentação dos conceitos e das nomenclaturas dos itens estudados, mas, principalmente, pressupõe a apresentação de seus usos e suas funções. Na sequência, *exercícios de uso* são propostos aos alunos para que eles tenham a oportunidade de automatizar o emprego daqueles elementos linguísticos em sua prática linguística tanto oral quanto escrita.

3.4. Produção de textos

Após o trabalho assim desenvolvido com cada um dos contos, uma proposta de escrita de texto é apresentada. Solicita-se aos alunos que escrevam um conto, com base em uma temática específica, correlata ao tema do conto lido, mas não necessariamente a mesma.

Essa prática propõe que os alunos redijam para colocar em prática, efetivamente, o que se discutiu, tanto em termos do gênero conto – com suas características formais de superestrutura e sua função social –, como em termos das estruturas linguísticas dele características, que são a base para a sua construção.

O que se tem afigurado como resultado dessa prática tem nos estimulado a continuar investindo nela. Os textos produzidos pelos alunos têm apresentado um nível cada vez melhor em relação a sua estruturação linguística. São textos coerentes e mais próximos de uma escrita proficiente.

Percebe-se, também, uma modificação na disposição do aluno para a escrita de textos na escola. A maioria dos alunos escreve e até demonstra prazer em fazê-lo. Isso se deve, talvez, ao fato de se explorar o gênero de forma a que ele não seja uma incógnita para o aluno. O aluno-escritor já sabe o que é um conto, como ele se estrutura, qual a sua função social e quais os elementos linguísticos de que precisará lançar mão para que ele seja “bem escrito”, cumprindo seu objetivo comunicativo.

4. Considerações finais

É muito importante que o aluno perceba a relação entre o gênero que está sendo estudado e os aspectos gramaticais abordados, que devem ser trabalhados de forma associada, por meio da sequência textual nele predominante. Assim ele reconhecerá esses elementos linguísticos e identificará sua função nos textos que lê, e os usará com adequação nos textos que escreve, a serviço da concretização de sua intenção comunicativa.

Estudar gramática a partir do texto é essencial para que o aluno não fique com a impressão equivocada de que texto é uma coisa e gramática é outra, e que um nada tem a ver com o outro. Não há texto sem gramática. Essa verdade torna-se ainda mais concreta para o aluno quando ele percebe que o conhecimento gramatical adquirido e reconhecido nos textos que lê é aplicado, com mais segurança e proveito, nos textos que escreve. Para isso, a sistematização das estruturas gramaticais e os *exercícios de uso* dessas mesmas estruturas, que se fazem fora do texto, são muito relevantes – e, diríamos, até essenciais –, principalmente para os alunos das classes mais populares, que podem não ter – e normalmente não têm – tais estruturas como características da variedade de língua que usam em seu dia a dia.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, é na produção de textos que o professor poderá de fato verificar se os conteúdos trabalhados foram significativos para os alunos, se eles se apropriaram desse conteúdo, aplicando-o adequada e estrategicamente nos textos que produzem a partir de então.

Ao jogar o foco do trabalho gramatical sobre as sequências textuais, ou seja, ao se eleger uma sequência textual como unidade

de trabalho, elegem-se, também, os conteúdos gramaticais que serão trabalhados na mesma unidade. Abre-se, assim, o leque dos gêneros textuais que poderão fazer parte das leituras eleitas para o mesmo período e para as propostas de escrita.

As estruturas gramaticais emanadas da sequência textual narrativa, objeto de análise nas “aulas de gramática”, estarão presentes em todos os gêneros em cuja constituição tal sequência predominar. Portanto, o professor poderá transitar entre contos, crônicas narrativas, fábulas, romances, notícias de jornal, relatos históricos, entre outros gêneros considerados narrativos, pois o conhecimento adquirido pelos alunos a partir do conto será naturalmente transposto para a leitura e a produção dos demais gêneros, graças à semelhança estrutural que há entre eles – semelhança essa que o professor fará com que os alunos percebam e usem a seu favor na leitura e na escrita.

Para terminar, vale dizer, ainda, que não é nossa intenção propor outra terminologia – que os conceitos de gênero, tipo e sequência textuais aqui tratados podem sugerir –, a ser levada à sala de aula para se juntar à terminologia gramatical já existente proposta pela NGB. Quem precisa dominar essa teoria e essa nomenclatura, além da teoria e da nomenclatura gramatical, é o professor. Conhecendo tudo isso é que o professor poderá dimensionar o verdadeiro lugar da Gramática nas aulas de Língua Portuguesa e produzir material didático adequado para trabalhar o *uso da língua*, principalmente na modalidade escrita e na variedade padrão, que é o que a sociedade espera que a escola faça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- DUTRA, Vania L. R. *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 2002.

HALLIDAY, M. A. K & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1977.

KAUFMAN, A. M. & RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LABOV, W. & WALWTSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal narratives. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 1967.

MARCUSCHI, L. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. e outros (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis: Insular. 2000.