

O GÊNERO DISCURSIVO COMO PRÁTICA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Anderson Barboza da Silva*
Vanuza de Paula Siqueira**
Wendell Fiori de Faria***

Resumo: As constantes discussões levantadas sobre o tradicional ensino de Língua Portuguesa arraigado em um método normativista que não contempla as diversidades linguísticas, sociais e históricas que compõem a esfera escolar do ensino de língua materna, são fundamentais para construir uma prática de ensino-aprendizagem que tenha como pilar justamente o aspecto *sociointeracionista* do ensino. O presente trabalho traz reflexões que corroboram com essas discussões e ainda apresenta a prática do ensino com Gêneros Discursivos como aliado na busca pela educação inclusiva e verdadeiramente formadora de sujeitos dotados de competências e capacidades de se apropriarem da língua como hábeis participantes em interação com o mundo.

Palavras-chave: gêneros; ensino de língua portuguesa; compreensão textual.

EL GÉNERO DISCURSIVO COMO PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA

Resumen: las constantes discusiones levantadas sobre la tradicional enseñanza de Lengua Portuguesa arraigada en un método normativista que no contempla las diversidades lingüísticas, sociales e históricas que componen la esfera escolar da enseñanza en lengua materna, son fundamentales para construir una práctica de enseñanza y aprendizaje que tiene como fundamento justamente el aspecto socio interaccionista de la enseñanza. El presente trabajo trae reflexiones que corroboran con esas discusiones y también presenta la práctica de la enseñanza con Géneros Discursivos como aliado en la búsqueda de la educación inclusiva y verdaderamente formadora de sujetos dotados de habilidades y capacidades de apropiarse de la lengua como participantes expertos en interacción con el mundo.

Palabras-clave: géneros; la enseñanza del idioma portugués; comprensión textual.

Introdução

Questionar o ensino de língua portuguesa parece ser uma questão meramente de posicionamento pessoal. Mas, na verdade requer uma reflexão sobre as fragilidades encontradas em um ensino que se vale de um método pouco eficaz e

* Graduando em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

** Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia.

*** Professor Adjunto pela Universidade Federal de Rondônia. Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense.

descontextualizado, no qual a concepção de texto é estanque e fragmentada. Tal concepção baseia-se, normalmente, em uma visão estruturalista que descarta as situações de produção desses textos/discursos, desvinculando as contribuições dos aspectos sócio-históricos, culturais e ideológicos. Esse tipo de visão origina-se no pensamento de Saussure (2006 [1916]), que apregoa à língua um caráter sistemático, isolando-a dos aspectos sociais relativos e atribuindo-lhe uma *imutabilidade* pela qual a ação isolada do sujeito não poderia exercer nenhuma força nem modificação sobre a língua. Contrapondo-se a tais pressupostos, esse artigo pretende justamente destacar a necessidade de um ensino-aprendizagem *dialógico*¹ que converse e contemple a múltipla diversidade linguística, social e histórica de uma sociedade em plena mudança como a atual. Um ensino pautado no uso dos Gêneros Discursivos como “entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, p. 156) na prática de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, garantiria uma maior imersão nas reais situações interativas discursivas que uma sociedade em constante mudança proporciona aos seus usuários.

Essa reflexão, que tem em Bakhtin o seu fio condutor, pauta-se em teóricos que se valem dos estudos bakhtinianos para ratificarem suas reflexões, nos estudos *sociointeracionistas* da linguagem (focalizando, aqui, a língua materna), assim como nos documentos oficiais nacionais que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A pretensão não é esgotar o assunto nem simplesmente criticar ou anular a validade do método estruturalista, mas instigar o sentimento de que algo precisa ser feito para garantir a formação de hábeis participantes dos processos de interação social e não meros espectadores. Pois, formar leitores capazes de identificar questões relevantes que levarão ao amadurecimento de sua consciência linguística e cidadania crítica é urgente para garantir uma sociedade plena e capaz de pensar, refletir e agir.

O uso dos gêneros discursivos na prática do ensino de língua portuguesa

No Brasil, a partir do final do século XX, as discussões sobre o ensino de língua portuguesa vêm sendo pautadas principalmente pelos direcionamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - doravante PCNs - (BRASIL, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - doravante PCNEM - (BRASIL, 2000),

¹ O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, Bakhtin (1997, p. 404), [grifos do autor].

influenciados principalmente pelos estudos de Bakhtin (1997 [1952-53]). Com isso, o ensino da língua portuguesa começa a assumir um caráter *sóciointerativo*, segundo Marcuschi (2008, p. 163), por meio do qual a língua não é mais vista como objeto *imutável*, mas como parte da estrutura que modifica e é modificada pelos seres que a utilizam. Nesse sentido, a escola deve adquirir um ensino que priorize uma aprendizagem de língua dentro dos usos reais da comunicação garantindo assim, a inserção e ação nas mais diversas atividades de interação social.

Persistindo nessa concepção, a escola é o lugar social onde se aprendem os conhecimentos acumulados pela humanidade e é o lugar ideal para a formação de sujeitos sociais intelectualmente capazes (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Ler não é simplesmente decodificar sinais gráficos:

ser letrado e ler na vida e na cidadania [...]: é escapar da literalidade dos textos é interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 2).

A leitura necessita de diversas capacidades e habilidades para que o sujeito construa uma compreensão textual bem estabelecida e precisa. O contato com textos de circulação social, mais amplos e de usos públicos, é uma maneira de garantir a imersão no que Bakhtin (1997, p. 353) chama de “enunciados reais da comunicação discursiva”. Nesse sentido, os PCNs trazem direcionamentos que reafirmam essas diretrizes:

É preciso que as situações de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 2001, p. 24).

Sendo assim, como a vivência humana está sempre composta na diversidade e a sociedade faz cada vez mais exigências dos seus membros, garantir que o ensino contemple o máximo da variedade dos discursos é garantir que o domínio da participação também seja o maior possível.

O que se vê ainda em muitas aulas de língua portuguesa, principalmente no campo da alfabetização, é o que os PCNs classificam de "ensino aditivo" (p. 35), no

qual o foco é o ensino de letras para criar sílabas e de sílabas para formar palavras, de palavras para frases e, finalmente, de frases para formar textos, num método sintético de alfabetização.² A questão é justamente esta: como formar leitores capazes de identificar questões relevantes que levarão ao amadurecimento de sua consciência linguística e cidadania crítica se o processo inicial trabalha justamente contra? Esse trabalho só consegue atingir o grau de decodificação de sinais gráficos, já que os textos didáticos são um amontoado de frases que não estimulam e existem somente dentro da esfera escolar.

A ação do ensino através da linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar um conjunto organizado de discursos/textos orais e escritos a fim de desenvolver o conhecimento das particularidades do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio dos PCNs, apresenta uma orientação embasada no trabalho com gêneros discursivos, defendendo logo no seu início que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL/MEC, 2001, p. 15).

Dominar a língua, portanto, é realizar objetivos específicos exigidos pelo processo de comunicação, estimulando novos processos interativos que garantam uma participação social plena de cidadania.

Para acessar esses saberes linguísticos e garantir a plena cidadania que o MEC orienta, é preciso entender a leitura não como um processo simplista de mera repetição, mas como um ato de compreensão que envolve conhecimentos de mundo e das práticas sociais, e conhecimentos linguísticos muito além de fonemas ou grafemas (ROJO, 2004). A leitura e a compreensão devem ser vistas como um processo de reflexão sobre discurso/texto, fazendo relação com outros discursos, formando novas reflexões e, conseqüentemente, novos discursos/textos, habilidades essas que são "altamente

² Ensina-se partindo das letras (ou sons) para a criança formar sílabas e só mais tarde formar palavras, e, o pior, palavras que só tem função de fixar as letras estudadas. São apresentadas de uma forma isolada. A criança permanece horas repetindo uma letra, ou uma sílaba, até chegar a memorização. Ler, para estes métodos, significa decifrar. Esses elementos (sons, sílabas e até mesmo palavras) nada têm a ver com o sentido e, por outro lado, sabemos que o indivíduo que não souber o sentido das palavras e só souber decifrar ainda não aprendeu a ler (FEIL, 1987, p. 27).

necessárias para uma leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual” (ROJO, 2004, p. 4). Bakhtin (1997, p. 319-320) reflete justamente sobre essa necessidade da relação entre os discursos/enunciados:

O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). A visão, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. [...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto.

Todo o discurso/enunciado, portanto, é expressivo e dialoga com seu objeto e com outros enunciados. Cabe ao leitor identificar e corresponder a esse diálogo, sendo capaz de compreender, refletir e gerar novos discursos, garantindo a boa fruição dessa enunciação. Os processos de ensino devem ser pautados justamente nesse diálogo entre os diversos enunciados/gêneros, no qual não somente os gêneros secundários ou complexos - como os define Bakhtin (1997, p. 325) - devem ser levados em consideração no processo de ensino da língua na escola.

O aluno deve compreender/perceber que o surgimento de uma linguagem “cultura” e elaborada, advém da incorporação de enunciados da comunicação de gêneros primários, pelo qual a linguagem “informal” evolui de maneira significativa, construindo gêneros valorizados e respeitados culturalmente. Dessa forma, a constituição de uma linguagem culturalmente aceita passa pelo convívio nas práticas sociais, absorvendo e incorporando as contribuições individuais e conhecimentos de mundo, concebendo a “linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico”, Bakhtin (1997). Nessa mesma linha de reflexão vai o PCN de Língua Portuguesa:

Toda a educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. [...], são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 2001, p. 30).

Um ensino da língua verdadeiramente comprometido com a formação do sujeito deve desenvolver leitores conscientes, dotados de autoridade suficiente para tomar os textos/discursos para si, criticando, replicando, reformulando e criando novos, cheios de

suas experiências, histórias e verdades. Nessa perspectiva, o PCNEM (BRASIL, 2000, p. 18) vem dando continuidade aos direcionamentos anteriormente apresentados, constituindo uma maior reforma no ensino da língua, assim,

o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e na sociedade em geral.

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Sendo assim, o trabalho com o ensino de Língua Materna deve ser pensado no contexto social, trazendo para o estudo as realidades políticas, linguísticas e ideológicas, proporcionando uma construção significativa do conhecimento em relação ao mundo. A função de um ensino social é justamente garantir a imersão dos alunos dentro das realidades sociais interacionistas de que uma vida real cidadã necessita. Dessa forma, ultrapassaremos o tradicional processo de mera reprodução para a construção de conhecimento, a descoberta de realidades e o despertar para a reflexão consciente e fluente de uma cidadania plena.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros discursivos, levará em consideração a sua grande diversidade pela aproximação das situações sociais extraescolares nas quais os gêneros circulam. Elegendo o texto como “instrumento” de ensino da língua, Faraco (2000, p. 2) diz:

Agora, ao invés de um olhar monológico sobre a relação do ser humano com a linguagem, temos uma proposta que assume, mesmo que implicitamente, que o aprendizado com a linguagem se dá por meio do uso que fazemos dela na interação (oral ou escrita) que estabelecemos com o outro, seja ele real ou virtual.

Essas relações estão diretamente ligadas ao contexto da interação, já que a língua não é constituída por abstração: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2006 [1929-30], p. 127). Cabe enfatizar que a concepção do ensino de língua materna, embasada no uso dos gêneros discursivos, não exclui nem diminui a importância do uso e do ensino da gramática formal normativa:

o que estamos querendo dizer é que é preciso, sim, reinstaurar o trabalho formal com a gramática tradicional dentro de nossas salas de aula, mas de uma maneira funcional, isto é, fazendo com que o nosso

aluno passe a conhecê-la, não só como um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas [...] como um documento de consulta para muitas dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos exigidos pela escrita (FARACO, 2000, p. 6).

Seguindo esse caminho, é possível trabalhar com a gramática dentro da teoria interacionista do ensino da língua/linguagem que Bakhtin e os PCNs propõem, desde que a gramática normativa seja vista como auxiliar no processo de aquisição do domínio da forma padrão da língua, e não como único mecanismo dessa aquisição. Colocando a linguagem como fonte de ensino da língua, é necessário que haja reflexão sobre a linguagem e esta, passa, necessariamente, pela preocupação com o uso efetivo e pleno das capacidades linguísticas. Leva-se em conta, todavia, que é impossível fugir da normatização, já que indiscutivelmente, uma comunicação bem estabelecida precisa entender e ser bem entendida, principalmente no campo da escrita. E este entendimento passa pela normatização e pelo acultramento da língua/linguagem.

A massificação do acesso à escola nas últimas décadas e as políticas de alfabetização em massa têm relevância para o crescimento social do país. Mas, em contrapartida, criam um problema, esse ensino em “escala industrial” lança milhares de sujeitos com título de escolarizados, sem que muitas vezes tal processo de escolarização tenha sido eficiente. Se “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo” Marcuschi (2008, p. 228), os escolarizados que deixam essas instituições aos milhares, nem sempre são capazes de se apropriarem e muito menos de produzirem algo a partir do que leem.

O intuito de uma formação de leitores é conceber sujeitos dotados de uma consciência individual e coletiva (RIZZO, 2011) e, para se entender, compreender, apropriar, emitir e construir novos e adequados enunciados/textos, o leitor deve ter desenvolvidas algumas competências e habilidades cognitivas. O Plano de Desenvolvimento da Educação/Prova Brasil (PDE) (BRASIL, 2009, p. 18), estabelece como “competências cognitivas diferentes modalidades estruturais de inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações”, definindo habilidades como sendo “o plano objetivo e prático do saber fazer e [que] decorre das competências já adquiridas”. Portanto, as habilidades cognitivas são as capacidades em seus usos máximos, proporcionando ao sujeito uma maior atitude “discursiva-ativa-responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 290).

Desenvolver um sujeito/aluno capaz, hábil e competente nas interações sociais discursivas, é, portanto, imperativo no que tange o ensino de língua materna, e não só no campo da interação verbal, já que externar competentemente o que se pensa e se quer expressar é fundamental para que se possa atingir a total e plena cidadania linguística. O trabalho para desenvolver/estimular as habilidades/capacidades cognitivas deve primeiro passar pelo campo da compreensão/interpretação textual. Haja vista que

a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o conseqüente exercício da cidadania e requer competências de apreensão e construção de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (SAEB, 2009, p. 21).

Portanto, tomar o texto como suporte de desenvolvimento de estratégias e habilidades, abandonando a ideia arraigada de texto como “objeto de uso”, é o passo primordial para o caminho do desenvolvimento de capacidades cognitivas criando estratégias adequadas ao processamento do ensino da língua através da linguagem (ROJO, 2004, p. 8).

Entender o texto como representação viva das relações humanas e não como uma abstração, perceber “o texto como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico”, é instituir que “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexão”, (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Assim, as incontáveis relações sociais produzem ações comunicativas com estratégias convencionais e objetivos distintos. Essas ações têm por natureza formas, estilos, conteúdos, linguagens e, acima de tudo, participação sociocultural distintas. Aceitar o texto como “entidade dinâmica” é aceitar o Gênero como expressão da linguagem em pleno funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Sendo assim, o gênero apresenta-se como um “instrumento”³ (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 23-24), já que “é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais” (p. 61), integrando as mais distintas esferas da comunicação humana, materializando essas relações e servindo como verdadeira unidade de ensino ao permitir uma

³ "o gênero têm uma certa estabilidade: eles definem o que é divisível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. [...], a situação descrita, [...], para o instrumento deve ser completada e desenvolvida: há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 23-24).

aprendizagem não mais pautada em textos estanques e recortes descontextualizados, fugindo, dessa forma, das abordagens simplesmente descritivas.

Por isso, um ensino que contemple o gênero como “instrumento” de aprendizagem garantirá ao aluno imersão no campo das reais relações discursivas corroborando para o aprimoramento do domínio discursivo eficaz. Schneuwly e Dolz (2004, p. 25) afirmam que o “gênero pode ser visto como organizador global” e a ainda devemos considerá-lo como um “mega instrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguístico, mas também paralinguísticos), permitindo “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. Dessa maneira o gênero discursivo extrapola o status de “objeto de uso” e passa a ser uma “interface” entre as relações humanas e as atividades da linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 63), garantindo os acessos necessários à atividade consciente de interação linguística/social.

Considerações finais

Tomar o uso dos gêneros discursivos como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa requer muito mais do que uma ruptura com o tradicional, implica em redefinir, planejar e lutar por uma educação inclusiva e representativa das diversidades cultural, política e histórica da sociedade. O trabalho com gêneros não é possível a partir somente das funções gramaticais, ele dialoga com as dimensões de produção desses gêneros/textos, que compõem um entendimento complexo. Portanto, o ensino gramatical não deve ser estruturado, mas sim, refletido dentro dos contextos reais em que atuam.

As relações interativas que os gêneros proporcionam podem suprir as lacunas existentes entre o ensino e a vida, dialogando com a sociedade e ampliando as capacidades dos alunos, oferecendo a oportunidade de interagir, criar, apropriar e participar da realidade dinâmica das relações linguísticas que acontecem dentro e fora da sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Pereira. M.E.G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec. 2006.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília. 3. ed. MEC. 2001.
- _____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens e Suas Tecnologias**. Brasília. 1. ed. MEC. 2000.
- _____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**. Brasília: MEC. 2009.
- _____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep. 2009.
- COSTA, A. A. R. O Estudo de Gêneros Textuais e a Formação da Cidadania: uma abordagem crítica na interface texto/contexto. **V Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, Sergipe, 21-23/Set. 2011. Disponível em: < <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%20PDF/Microsoft%20Word-%20O%20estudo%20de%20g%20caneros%20textuais%20e%20a%20forma%20de%20cidadania.pdf> >. Acesso em: 21 jan. 2014.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino de Língua Materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. Curitiba, PR (15), s.p. 2000. Disponível em: < http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf >. Acesso em 22-01-14.
- FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. Ijuí: Vozes, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. **Letramento e Capacidades de Leitura para a Cidadania**. LAEL/PUC. São Paulo. 2004. Disponível em: < http://deleste2.edunet.sp.gov.br/htpc2012/pc1_letramento.pdf >. Acesso em: 22-01-14.
- RIZZO, J. S. M. Concepções de Linguagem em Marxismo e Filosofia da Linguagem. **Caderno de Produção Acadêmica Científica**. Programa de Pós Graduação em Educação. Vitória, v. 17, n. 1, Jan-Jun, 20011. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5789/4231> > Acesso em 12-03-14.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix. 2006.
- SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Trad. Roxane Rojo e Glaís S. Codeiro). Campinas, SP: Mercado das letras, 2004