

PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA: um desafio a ser superado

TEXT PRODUCTION AT SCHOOL: a challenge to be overcome

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN LA ESCUELA: un reto a superar

 Francisco Lucas Ferreira Barbosa¹

 Aida Maria Bandeira de Sousa²

1. Pós-Graduando em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: estud.franciscolucas@gmail.com.
2. Mestre em Língua Portuguesa. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: aidamaria1974@gmail.com.

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as relações envolvidas no processo de produção textual na escola e, por conseguinte, propor alternativas viáveis para o professor do componente curricular Língua Portuguesa trabalhar a produção textual na sala de aula. As análises presentes nesse trabalho partem dos preceitos teóricos sobre dialogismo abordados por Mikhail Bakhtin na obra *Estética da criação verbal* (2003) e das discussões sobre produção textual postuladas por Irandé Antunes na obra *Aula de português: encontro e interação* (2003). A metodologia utilizada é a de pesquisa bibliográfica dos textos divulgados acima. Como resultado dessas discussões surgem possibilidades e/ou estratégias para se trabalhar a produção textual numa perspectiva dialógica no ambiente escolar.

Palavras-chave: Produção textual; Escola; Desafios.

ABSTRACT: This article aims to analyze the relationships involved in the process of textual production in schools and, consequently, propose viable alternatives for teachers of the Portuguese Language curricular component to work on textual production in the classroom. The analyses presented in this work are based on the theoretical precepts on dialogism addressed by Mikhail Bakhtin in the work *Aesthetics of Verbal Creation* (2003) and on the discussions on textual production postulated by Irandé Antunes in the work *Portuguese Class: Encounter and Interaction* (2003). The methodology used is bibliographic research of the texts published above. As a result of these discussions, possibilities and/or strategies emerge for working on textual production from a dialogic perspective in the school environment.

Keywords: Textual production; School; Challenges.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las relaciones involucradas en el proceso de producción textual en la escuela y, consecuentemente, proponer alternativas viables para que los profesores del componente curricular de Lengua Portuguesa trabajen la producción textual en el aula. Los análisis presentes en este trabajo se basan en los preceptos teóricos sobre el dialogismo abordados por Mijail Bajtín en la obra *Estética de la creación verbal* (2003) y en las discusiones sobre la producción textual postuladas por Irandé Antunes en la obra *Clase de portugués: encuentro e interacción* (2003). La metodología utilizada es la investigación bibliográfica de los textos publicados anteriormente. Como resultado de estas discusiones surgen posibilidades y/o estrategias para trabajar la producción textual desde una perspectiva dialógica en el ámbito escolar.

Palabras-clave: Producción textual; Escuela; Desafios.

Recebido em: 21/02/2025

Aprovado em: 21/03/2025



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

O trabalho com a leitura e a produção textual na escola tem se apresentado como um desafio constante tanto para professores quanto para os estudantes – leitores e produtores de textos em formação. Nesta perspectiva, esse artigo se insere no rol das discussões sobre a produção textual na escola e tem como objetivo discutir numa perspectiva aberta e dialógica sobre a importância da escrita e das estratégias para o seu desenvolvimento na sala de aula e fora dela, pois compreendemos que o currículo escolar deve estar intrinsecamente correlacionado com a sociedade e com a vida cotidiana dos estudantes, caso contrário, perde o sentido e a atuação do docente cai no vazio pedagógico.

Para fundamentar essa discussão, embasamo-nos teoricamente nos postulados sobre dialogismo abordados pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003) e nos preceitos sobre produção textual apresentados

pela professora Irandé Antunes (2003). Ancorados em Marconi e Lakatos (2003), compreendemos a pesquisa como um procedimento formal, com um método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui em um caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. Dessa maneira, ao longo desse artigo faremos uma revisão bibliográfica dos textos apresentados e discutiremos, a partir deles, possíveis estratégias para se trabalhar a produção textual nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa.

Podemos situar esse artigo como uma produção relevante tanto para os professores e estudantes como para a sociedade em geral, pois ao abordar a escrita numa perspectiva dialógica e interacionista contribuirá para a desmistificação do medo que os estudantes desenvolvem com relação à produção textual na sala de aula o que, sem dúvida, trará impactos positivos aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e à sociedade – espaço no qual o estudante está inserido e vivencia o dia a dia.

O sujeito situado sob a ótica bakhtiniana

Toda atividade humana que exija alento intelectual requer um sujeito situado e isso implica “pensar o contexto complexo em que se age, implica considerar o princípio dialógico [...] como os elementos sociais, históricos etc” (Sobral, 2021, p. 22-23). Nessa perspectiva, compreendemos ser fundamental que o sujeito produtor de textos, ao qual estamos nos referindo nesse estudo, esteja situado quanto a sua produção, não devemos comungar com a ideia de que escrever é simplesmente pegar um lápis e papel ou ir ao computador e digitar um texto em formato de prosa, escrever é, sobretudo, um atividade que exige um sujeito situado com o seu interior e exterior, pois perpassa pela compreensão de mundo que temos, leituras que fazemos, músicas que ouvimos, conversas que participamos e vivências adquiridas.

Para Mikhail Bakhtin (1895-1975), uma das figuras mais fascinantes e enigmáticas da cultura europeia do século XX, “o complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase que totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas” (Bakhtin, 2003, p. 380). A observação nos leva a refletir sobre essa tentativa de isolamento do sujeito em amplas dimensões, inclusive no ato da produção textual, no entanto, é importante sabermos que todas as nossas ações e vivências perpassam pela visão e palavra do outro. Ao dizer que o sujeito deve estar situado estamos confirmando a ideia de que ele precisa estar conectado às notícias, às conversas, às leituras, isto é, ao “grande tempo” que o cerca.

Ninguém escreve sem orientação, sem norte, sem direcionamento. Conforme Antunes (2005), a escrita é inevitavelmente uma atividade orientada e dotada de sentido. Toda escrita está repleta de intenção e, naturalmente, exige uma responsividade do sujeito produtor e do sujeito leitor. Nessa direção, Sobral (2021) compreende que

o Círculo [de Bakhtin] destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. Como alguém dotado de um *excedente de visão* [...] com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si (Sobral, 2021, p. 24).

Imerso no processo de produção textual, o sujeito situado deve ter a compreensão de que está, constantemente, em diálogo com a palavra do outro, dado que

por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer palavra *não minha*. Nesse sentido, todas as palavras [...] além das minhas próprias são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro (Bakhtin, 2003, p. 379).

Após essa abordagem podem surgir alguns questionamentos como o que é a escrita? Produzir textos é para quem tem dom? Posso estar situado nesse contexto? A escola contribui para uma produção textual situada? As aulas de Língua Portuguesa favorecem à produção textual ou estão focadas apenas nos aspectos gramaticais da língua? Eis algumas questões que abordaremos adiante.

A prática da escrita

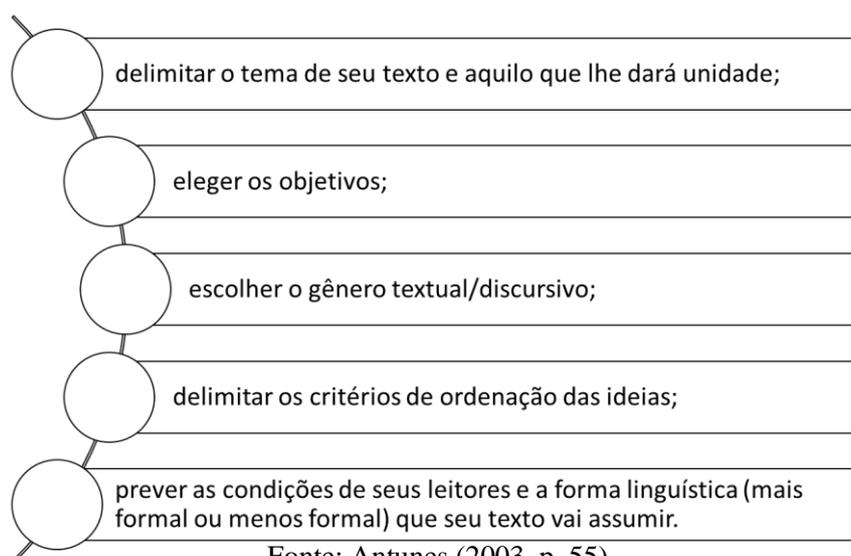
Ao situar a prática da escrita entendemos que, de fato, ela percorre estes caminhos, dor quando não há orientação, direcionamento e um projeto de texto, mas prazer quando ela é situada e planejada. Escrever implica desafios, mas também conquistas e requer do autor disposição para se aventurar por esses caminhos nem sempre lineares, mas de idas e voltas, de escritas, reescritas e persistência.

A professora Irlandé Antunes, ao explorar a escrita, destaca que ela

[...] corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é aliada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor (Antunes, 2003, p. 51).

Nesse sentido, passamos a compreender a escrita não apenas como um mero traçar de palavras, mas como uma modalidade de interação verbal que, portanto, requer um planejamento, isto é, a elaboração de um Projeto de Texto (PT) - atividade que deve vir precedida do ato da produção textual. Para a elaboração de um PT consistente o estudante deve:

Imagem 1 – Elementos que compõem o PT



A escrita não pode ser imposta pelo professor de forma verticalizada, ou seja, com a ordem para que o estudante escreva sem saber sobre o que, para quem, com que finalidade e em qual gênero. Esse modelo de ensino da produção textual está fadado ao fracasso. Escrever é uma atividade relevante e de impacto social, não se parte do nada para o tudo, todos nós fazemos diálogos com outros textos, isso é uma prática humana, pois

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003, p. 348).

Ao discutir a produção textual, inevitavelmente, passamos pela discussão/reflexão sobre a importância do trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Compreendemos que quando o estudante entra em contato com um maior número de gêneros discursivos durante as aulas, possivelmente, ele desenvolverá com mais facilidade o exercício da reflexão e da produção textual. Não nos aprofundaremos nessa questão nesse texto, no entanto, fica como sugestão a leitura do relevante artigo dos professores Barbosa; Silva; Sousa (2024) (ver referências), que discute com maestria a questão dos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, é importante observarmos também as etapas da produção textual abordadas por Antunes (2003), dado que a produção não está restrita só ao ato de planejar, a professora destaca “etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita” (Antunes, 2003, p. 57), veja:

Imagem 2 – Etapas da produção textual

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	avaliar a continuidade temática ;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições de situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	enfim, essa é uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Antunes (2003, p. 57-58)

Partindo da compreensão de que “o ser docente [...] não é estático, nem a condição do aluno é estática” (Arroyo, 2014, p. 67), fica a inquietação para refletirmos sobre as questões apresentadas por Antunes (2003) e, somente após muita reflexão coletiva, aplicá-las na sala de aula com o objetivo de desmistificar a ideia de que só produz um bom texto quem nasceu com determinado dom. Não podemos fortalecer esse mito terrível, pois produz um bom texto todo aquele que planeja, organiza e está bem orientado e situado. Passaremos a discutir adiante sobre o importante momento de transição do parágrafo para o texto.

Do parágrafo ao texto

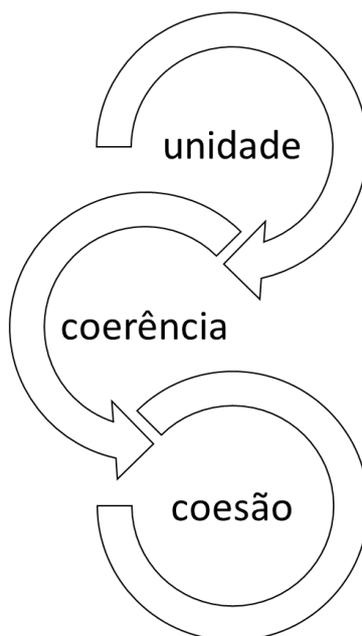
Nesta seção, discutiremos o parágrafo e a complexidade do texto, mas antes, à guisa de complementação, segue algumas considerações sobre o ato da produção textual abordados por Sena (2017), vejamos:

- um texto não se elabora de qualquer maneira. Há uma lógica interna que orienta o que podemos chamar de a sua engenharia de construção;
- um texto não é algo diversificado e sem rumo. [...] ele comporta sempre uma ideia central e genérica (pequena frase de abertura) que se desdobra em detalhamentos ou pormenores (frases intermediárias) e que culmina com uma retomada, uma confirmação, uma inferência das anteriores (frase conclusiva);
- um texto não é um simples amontoado de frases desconexas. Significa isso dizer que as suas três partes principais (início, meio e fim) e os seus desdobramentos internos estão explícitas ou implicitamente articulados entre si, formando, assim, um corpo coeso e consistente.

Feitas essas considerações sobre o processo de produção textual, podemos passar à discussão sobre o conceito de parágrafo que, para Othon Garcia (1969), é uma unidade de composição, constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve ou se explana determinada ideia central, a que geralmente se agregam outras, secundárias, mas intimamente relacionadas pelo sentido. Nessa perspectiva, fica evidente que o parágrafo, ao estar sequenciado logicamente, contribui para a ordenação das ideias do autor num todo. Metaforicamente, podemos pensar a construção textual a partir da construção de um mosaico, pois é a partir da junção das partes que formaremos o todo, neste caso, o texto - dotado de sentido e significação.

Para Sena (2017), o processo de elaboração do parágrafo envolve etapas importantes como a escolha e delimitação do tema, o estabelecimento do objetivo com que se vai escrever o parágrafo, a elaboração da frase-núcleo, a construção do desenvolvimento e a elaboração da frase conclusiva. Além disso, o autor apresenta três importantes qualidades de um bom parágrafo, vejamos:

Imagem 3 – Qualidades internas do parágrafo



Fonte: Sena (2017, p. 105-115)

Koch e Elias (2022), ao discutirem o conceito de texto, concluem que

falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor. Isso significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação envolvendo aqueles três elementos (Koch e Elias, 2022, p. 19).

Nesse sentido, podemos compreender que a construção atenta de parágrafos bem estruturados num dado momento resultará no todo, isto é, no texto, nessa estrutura dotada de sentido que não é estático.

A produção textual exige do autor a compreensão de que esse processo “não se trata da análise da consciência sob a forma de um *eu* único e singular, mais precisamente da análise de interações de muitas consciências [...] isônomas e plenivalentes” (Bakhtin, 2003, p. 341). Não há monologismo na produção textual, pois tanto a escrita como a compreensão “é sempre dialógica” (Bakhtin, 2003, p. 316).

Um outro aspecto interessante que merece atenção é a questão da responsividade do sujeito leitor perante o texto. Tendo em vista que “[...] não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos [...] em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas” (Orlandi, 1993, p. 101), concluímos que todo texto exige uma responsividade por parte do leitor, que pode concordar, discordar, acrescentar e refutar as asserções feitas pelo autor. Partindo da compreensão de que todo texto dialoga e é responsivo, também fica evidente que

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2003, p. 272).

Nesse rol de discussão sobre a produção textual, vale observar o que pontua a linguista Eni Pulcinelli Orlandi (1993) sobre a responsabilidade do autor no ato da produção textual tendo em vista que

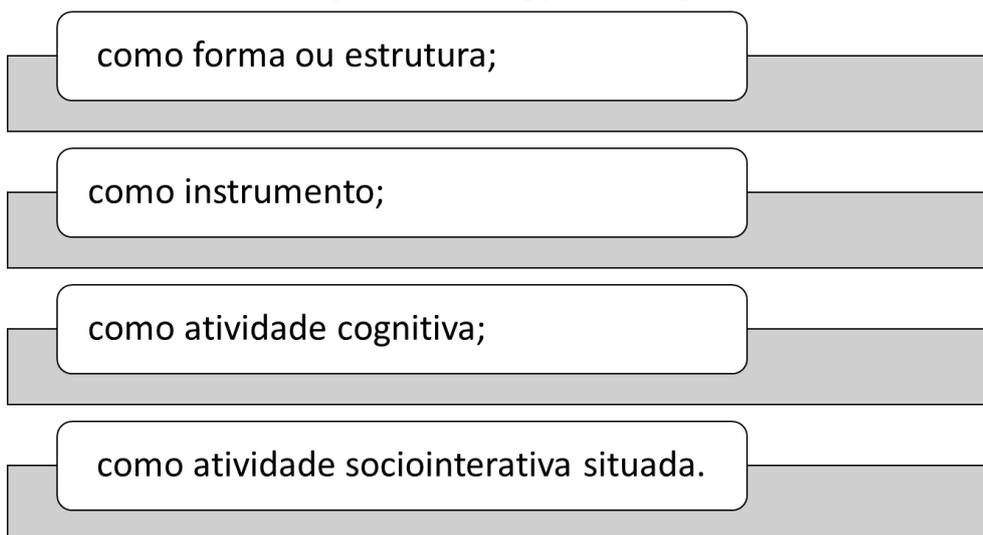
[...] do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre várias coisas, “unidade”, “não-contradição”, “progressão” e “duração” do seu discurso (Orlandi, 1993, p. 78).

Ao compreender que o processo de produção textual “exige uma relação institucional com a linguagem” (Orlandi, 1993, p. 80), devemos considerar o “fazer textos” de múltiplas formas dado que a linguagem proporciona essa possibilidade que pode tornar as aulas de Língua Portuguesa mais atrativas e significativas. Afinal, a escrita não deve ter um fim em si mesma, mas servir às práticas sociais. É escrita na vida e para a vida.

Além disso, é de suma relevância trazer à tona a discussão sobre a concepção de língua adotada pelo docente, dado que “é sempre fundamental explicar com que noção de língua se trabalha, quando se opera com categorias tais como texto ou discurso, já que disto dependerão muitas das posições adotadas (Marcuschi, 2008, p. 58).

Ao colocar a necessidade de o docente ter clareza sobre qual a concepção de língua que ele está alinhado na sua práxis em sala de aula, Marcuschi (2008) nos apresenta diferentes posições existentes, veja:

Imagem 4 – Concepções de língua



Fonte: Marcuschi (2008, p. 59)

Dessa maneira, embora pareça-nos compreensível que haja uma certa complexidade nesse processo de transição do parágrafo ao texto como um todo, vale observar que essa ação, esse transpassar-se se dá de forma conjunta, isto é, à medida que se constrói o parágrafo, constrói-se também o texto, a separação ocorre para facilitar a compreensão das etapas e dos processos sugeridos. Passaremos nas próximas seções a discutir os desafios para a produção textual na sala de aula.

Os desafios para a produção textual na sala de aula

O ensino de produção textual é um dos pilares da disciplina de Língua Portuguesa, pois permite que os alunos desenvolvam competências essenciais de comunicação e expressão. No entanto, essa prática enfrenta desafios significativos, que vão desde dificuldades na formação do professor até limitações estruturais da escola e dificuldades dos próprios alunos. Este artigo discute três desafios centrais para o ensino de produção textual: a ausência de práticas contínuas de escrita, a dificuldade na correção e no feedback, e a influência da tecnologia na escrita dos alunos.

Um dos maiores desafios no ensino de produção textual é a falta de continuidade nas práticas de escrita. Muitas vezes, a escrita é abordada como uma atividade pontual, restrita a avaliações e simulados, em vez de ser incorporada de forma sistemática ao cotidiano escolar. Para que os alunos desenvolvam uma escrita fluida e competente, é necessário que a produção de textos seja constante e diversificada, contemplando diferentes gêneros textuais e contextos comunicativos (Marcuschi, 2008).

Além disso, a cultura escolar tende a valorizar excessivamente a gramática normativa, em detrimento da prática da escrita. Estudos apontam que o ensino tradicional da língua portuguesa muitas vezes privilegia regras gramaticais descontextualizadas, dificultando a apropriação de estratégias eficazes de escrita (Antunes, 2003). Assim, é essencial que o ensino de produção textual vá além da teoria e proporcione experiências reais de escrita, permitindo aos estudantes experimentar diferentes formas de comunicação.

Outro desafio relevante é a dificuldade na correção dos textos e no fornecimento de feedback eficaz. A correção de textos é um processo demorado e subjetivo, o que pode sobrecarregar o professor e dificultar um acompanhamento mais personalizado para cada aluno. Além disso, quando o feedback se restringe a apontamentos gramaticais e ortográficos, o aluno pode não compreender quais são seus reais avanços e dificuldades na produção textual (Koch & Elias, 2015).

Para superar esse desafio, é fundamental adotar estratégias de correção que sejam formativas, permitindo que o estudante compreenda seus erros e encontre formas de melhorar sua escrita. Comentários detalhados, propostas de reescrita e a utilização de rubricas avaliativas podem tornar o feedback mais eficiente e construtivo. Além disso, atividades colaborativas, como a revisão entre pares, podem ajudar os estudantes a desenvolver uma visão crítica sobre seus próprios textos e os dos colegas.

A presença cada vez maior da tecnologia no cotidiano dos estudantes tem impactado significativamente a forma como eles produzem textos. O uso de redes sociais, aplicativos de mensagens e outras plataformas digitais influencia a escrita dos alunos, tornando-a mais informal e, em alguns casos, repleta de abreviações e desvios da norma culta. Esse fenômeno gera preocupações entre educadores, que precisam lidar com a adaptação da escrita escolar a um contexto de linguagem altamente dinâmico (Crystal, 2008).

No entanto, ao invés de encarar a tecnologia como uma ameaça, os professores podem utilizá-la como aliada no ensino da produção textual. Ferramentas digitais, como blogs, fóruns e editores colaborativos, podem estimular a escrita em diferentes formatos e ampliar o engajamento dos alunos. Além disso, o estudo de gêneros textuais digitais pode ser incorporado ao currículo, ajudando os estudantes a compreenderem as variações linguísticas e a adequação da linguagem a diferentes contextos comunicativos.

O ensino de produção textual enfrenta desafios complexos, que exigem mudanças na abordagem pedagógica e no próprio modelo de ensino da Língua Portuguesa. A superação desses desafios passa pela valorização da escrita como prática contínua, pelo aprimoramento das estratégias de correção e feedback,

e pela integração da tecnologia de maneira construtiva no processo de ensino-aprendizagem. Somente assim será possível formar alunos que escrevem com autonomia, criticidade e competência.

À guisa de conclusão: ideias para seguir pensando

Ao analisar os processos envolvidos no ato da produção textual, apresentamos nesse artigo um arcabouço teórico que pode servir ao professor e ao estudante da Educação Básica, especialmente, aos que estão no Ensino Médio. Com isso, concluímos que é preciso seguirmos pensando em alternativas viáveis para a produção textual na sala de aula, pois isso implica abertura para as novas práticas pedagógicas.

Ao situar a prática da escrita na tênue linha entre a dor e o prazer, abordamos como é possível ultrapassar essa barreira e compreender a escrita como um processo necessário e prazeroso na jornada acadêmica e na vida pessoal de todos os sujeitos.

O professor que permite uma discussão ampla sobre o processo de escrita na sala de aula a partir da voz dos estudantes está conectado às ideias discutidas nesse artigo, pois ele compreende que o diálogo é um ponto chave no processo de ensino-aprendizagem com foco na produção textual. Precisamos superar o terrível monologismo das salas de aula e criarmos espaços de escuta atenta e de reflexão sobre o processo da escrita.

Sendo assim, afirmamos que não temos a intenção de cessar as discussões sobre o assunto discutido, mas sim de dar uma contribuição pedagógica àqueles que enfrentam cotidianamente os desafios impostos ao se trabalhar com a produção textual nas escolas, pois como nos coloca Antunes (2003), não há uma palavra final, há apenas uma palavra inicial. Sigamos, a partir dessas e de outras ideias, pensando a relevante atividade da produção textual na sala de aula.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARROYO, Miguel G. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Francisco Lucas Ferreira; SILVA, Everton William de Lima; SOUSA, Déborah Letícia Ferreira de. A importância dos gêneros discursivos na práxis do professor de língua portuguesa da educação básica. **Open Minds International Journal**. São Paulo, vol. 5, n. 3: p. 4-15, Set, Out, Nov, Dez/2024.

BARBOSA, F. L. F.; SILVA, E. W. L.; SOUSA, D. L. F. A importância dos gêneros discursivos na práxis do professor de língua portuguesa da educação básica. **Open Minds International Journal**. São Paulo, vol. 5, n. 3: p. 4-15, Set, Out, Nov, Dez/2024.

CRYSTAL, David. **Txtng: The Gr8 Db8**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

- GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**: aprendizagem do pensamento e expressão. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1969.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SENA, Odenildo. **A engenharia do texto**: um caminho rumo à prática da boa redação. 4. ed. Manaus, Editora Valer, 2017.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento in: **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.