5 - Sequências textuais no ensino de língua portuguesa

uma proposta interacionista sociodiscursiva

Maristela Felix dos Santos
Maria Acácia de Lima Bonifácio

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SANTOS, M. F., and BONIFÁCIO, M. A. L. Sequências textuais no ensino de língua portuguesa: uma proposta interacionista sociodiscursiva. In: AZEVEDO, I. C. M., ed. *Práticas dialógicas de linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2018, pp. 109-124. ISBN: 978-85-7455-494-5.
<https://doi.org/10.7476/9788574554945.0005>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

5

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Maristela Felix dos Santos¹

Maria Acácia de Lima Bonifácio²

Universidade Federal de Sergipe

Introdução

As práticas de linguagem orais ou escritas realizam-se por meio de gêneros textuais variados: notícias, anúncios, anedotas, entrevistas, crônicas, seminários, artigos de opinião, entre outros. Assim, para interagir como os seus interlocutores, nas diversas situações comunicativas, o indivíduo precisa ter conhecimentos linguísticos e também conhecer a funcionalidade, as especificidades e as intenções desses gêneros.

A escola, enquanto espaço de fomentação das competências comunicativas do aluno, deve oferecer recursos didáticos para que isso aconteça. Desse modo, não devemos nos limitar ao uso do livro didático no ensino de língua portuguesa. Embora este seja

1 Mestre em Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS-UFS/SE, 2015) e professora da rede estadual de ensino de Sergipe. E-mail: <maristelaufs@yahoo.com.br>.

2 Mestre em Linguagens e Letramentos (PROFLETRAS-UFS/SE, 2015) e professora da rede estadual de ensino de Sergipe. E-mail: <mariaacacialimabonifacio@yahoo.com.br>.

um importante recurso pedagógico, precisamos utilizar outros instrumentos de ensino para mediar o aprendizado do aluno. Instrumentos que abranjam não só as modalidades de linguagem da sociedade contemporânea, mas também os variados suportes nos quais os gêneros textuais circulam.

Entre os recursos disponíveis para o trabalho com o gênero textual, em sala de aula, estão os objetos virtuais de aprendizagem, doravante OA. Segundo Ribeiro (2013, p. 14), objetos de aprendizagem “são recursos digitais destinados ao ensino e que podem ser reutilizados”. Araújo (2010) acrescenta que um OA tem uma finalidade específica e, geralmente, não abrange a totalidade de um tema, apenas um aspecto deste.

Muitos OA estão disponíveis para o acesso de professores em sítios governamentais e não governamentais. Contudo, não devemos ser apenas “consumidores” de tais materiais didáticos. É necessário que, além de utilizá-los em nossas aulas, também saibamos analisá-los e sejamos capazes de construir nossos próprios recursos pedagógicos. Assim, poderemos enriquecer nossa prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é apresentar o OA *Por dentro do gênero*, destinado ao ensino de língua portuguesa e produzido a partir de um recorte da proposta do interacionismo sociodiscursivo (ISD) para o trabalho com o gênero textual em sala de aula.

O Interacionismo Sociodiscursivo: conceitos e perspectivas

As reflexões de Bakhtin (2003 [1979]) sobre gêneros discursivos suscitaram muitos estudos acerca desse tema, alguns convergindo para o pensamento bakhtiniano, outros divergindo deste. Dessa maneira, a linguística aplicada apresenta, hoje, diferentes abordagens sobre o conceito de gênero e sua aplicação no ensino de

língua portuguesa. Entre essas abordagens, destacamos o interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O ISD é uma corrente epistemológica ligada ao interacionismo social que, por sua vez, fundamenta-se nas ideias de Marx, Vygotsky, Wallon, entre outros. O foco do ISD é o estudo da função das ações de linguagem no desenvolvimento humano. Machado (2005) afirma que esse estudo pode ser dividido em várias perspectivas. Algumas são direcionadas às ferramentas de ensino, construção de modelos didáticos de gêneros ou análise e avaliação de material destinado ao ensino; outras, às práticas e capacidades de linguagem do aluno, e um terceiro grupo de estudo focaliza a formação do professor.

Situamos a produção do material didático apresentado neste artigo nos estudos cujo foco são as ferramentas de ensino. Conforme demonstra Lousada (2010), tais estudos centram-se no nível dos pré-construídos, no qual o objetivo do ISD é a análise da organização interna dos textos, baseada no esquema de arquitetura textual proposto por Bronckart (1999). Nossa temática, ao produzir o OA, é, portanto, essa organização interna dos gêneros textuais.

O ISD tem como principais representantes Bronckart, cujos estudos enfatizam as ações da linguagem, e Schneuwly e Dolz (2004), que focalizam a aplicação didática dos estudos dessa vertente. É importante ressaltar que, de acordo com Machado (2005), essa corrente teórica ainda se encontra em construção. Por isso, alguns de seus principais conceitos não estão totalmente definidos, e entre eles está o de gênero de texto, do qual falaremos a seguir.

Os gêneros de texto no ISD: conceito e funcionalidade

A perspectiva interacionista sociodiscursiva trabalha com a noção de gêneros de texto, situando-os como instrumentos comunicativos utilizados pela sociedade em interações de linguagem. Em outras palavras, gênero é “aquilo que sabemos que existe nas práticas sociais de linguagem ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 242).

Os gêneros de texto, portanto, atuam como produtos e também como reguladores das atividades sociais comunicativas. Reguladores porque funcionam como “modelos de referência” aos quais o indivíduo recorre para realizar determinadas ações de linguagem. Esses modelos constituem gêneros de texto com características relativamente estáveis. Bronckart (1996 apud MACHADO, 2005, p. 251) afirma que esta instabilidade ocorre porque os gêneros não são simplesmente reproduzidos, eles devem ser adaptados à situação comunicativa em que o produtor se encontra. Essa adaptação modifica os gêneros ao longo do tempo.

Machado (2005) observa ainda que, para Bronckart, toda espécie de texto, sendo elemento explicativo de uma ação de linguagem, pode ser considerada como gênero de texto. Todavia, identificar, descrever ou classificar todos os gêneros é uma tarefa difícil, visto que eles existem em número ilimitado. Ainda de acordo com a teoria bronckartiana, os critérios para defini-los são inúmeros, de modo que não podemos identificá-los apenas a partir de suas características linguísticas. Entre esses critérios estão a atividade humana implicada, o efeito comunicativo visado, o conteúdo, os tipos de discurso e de sequências predominantes no gênero.

Gênero de texto em sala de aula: um modelo de análise textual

Machado (2005) observa que, diante da multiplicidade de gêneros e dessa dificuldade para identificá-los, o ISD volta-se para a análise do texto. O modelo didático proposto por Bronckart (1999) recomenda que o estudo do texto seja iniciado com a análise das relações entre a ação de linguagem e os parâmetros do contexto social no qual tal ação está inserida. Segundo Marcuschi (2008, p. 222), essa fase inclui a escolha de um gênero e a análise de suas propriedades, usos, formas de realização, variações e contextos de uso, atividades discursivas, tipos de sequências presentes no texto e seus mecanismos linguísticos.

Essa primeira etapa propicia ao aluno uma oportunidade para conhecer tanto a funcionalidade sociodiscursiva do gênero

quanto os aspectos linguísticos e textuais que o caracterizam. A abordagem de todas essas dimensões confere ao modelo proposto por Bronckart uma completude em relação ao trabalho com gênero em sala de aula. Como o objetivo final da proposta é a produção do gênero, é necessário que o aluno o domine.

Na etapa seguinte, são analisadas as capacidades mobilizadas pelas ações de linguagem, assim como as condições em que estas capacidades foram construídas. Em seguida, ocorre a produção efetiva do gênero, que daria aos estudantes a apropriação do gênero de texto estudado nas fases anteriores. A avaliação das produções textuais dos discentes encerra o modelo didático, dando-lhes um retorno acerca de seu aprendizado.

Segundo Cristóvão e Nascimento (2011), essa proposta de Bronckart tem uma estreita ligação com o pensamento epistemológico de Vygotsky, pois propõe um modelo de aprendizagem de línguas a partir da fusão de esquemas representativos com esquemas comunicativos. Estes se referem à interação verbal; aqueles à interação com o contexto físico e social. A observação desses dois esquemas justifica o caráter interacionista e sociodiscursivo dessa vertente e de sua proposta didática.

Ao adotarmos esse modelo teórico para embasar a construção do OA analisado neste capítulo, fizemos um recorte a fim de contemplar o grau de granularidade que esses tipos de materiais didáticos devem ter. Para Silveira (2008, p. 45), essa característica pressupõe a “capacidade de um objeto ser autocontido e focado em um tópico específico”. Assim,

[...] se o OA apresentar baixa granularidade, isto é, se for muito grande, será mais complexo e a possibilidade de reutilização em contextos de ensino diferentes será muito restrita. Já um objeto com alta granularidade, pelo contrário, é mais simples e, por ser menor, exige ajuntamento com outros OAs, o que facilita o reuso (RIBEIRO, 2013, p. 61).

Nesse contexto, focamos o conteúdo principal do OA em um tópico específico que caracteriza os gêneros de texto: os tipos de sequências, para atender tanto a essa característica quanto à reusabilidade, isto é, a reaplicação do jogo em diferentes contextos de ensino. Contudo, partindo desta temática, abordamos outras características inerentes aos gêneros textuais que utilizamos na construção do OA, entre as quais estão a intencionalidade discursiva, outros elementos da organização textual que colaboram para a produção de sentidos, interlocutores e alguns aspectos referentes à linguagem destes gêneros.

Pretendemos, portanto, trabalhar a arquitetura do texto sem deixar de mostrar as relações intrínsecas entre a escolha do gênero, o indivíduo, o mundo e as práticas de linguagem, de que fala Bronckart (1999). Seguindo esse percurso, ampliamos a aprendizagem do estudante não só com relação à infraestrutura do texto, mas também no que diz respeito às práticas sociocomunicativas nas quais os gêneros circulam.

Heterogeneidade composicional do texto

As sequências estão entre os elementos que constituem a arquitetura do texto. Elas são

[...] unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroposições, que por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da articulação de diferentes tipos de sequências (ADAM, 1992 apud BRONCKART, 1999, p. 218).

Dessa diversidade de sequências e de suas formas de articulação surge a heterogeneidade composicional do texto, ou seja, a presença de mais de um tipo de sequência na composição da infraestrutura textual.

Bronckart (1999) retoma e reformula esse conceito de sequências textuais apresentado por Adam, propondo seis tipos: descritiva,

explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal. Cada uma apresenta características específicas, conforme as representações de efeito pretendidas pelos textos. Vejamos de que maneira isso acontece no quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 – Síntese das características das sequências textuais

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elemento de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na intenção proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Machado (2005, p. 246).

Embora possamos agrupar alguns gêneros textuais em um tipo específico de sequência textual como fazem Schneuwly e Dolz (2004), esta não se confunde com aqueles. Baseando-se no conceito de gêneros proposto por Bakhtin (2003 [1979], p. 262), sabemos que estes *são tipos relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, são constantemente criados e recriados nas relações comunicativas presentes na sociedade. As sequências textuais, por sua vez, são unidades estruturais do texto relativamente fixas que constituem os diversos gêneros textuais, sendo dependentes deles, conforme observa Wachowicz (2012, p. 52) ao dizer que “como entidades de construção textual, as sequências são elementos abstratos em razão de que não existem isoladamente na vida das relações comunicativas [...]”. Em outras palavras, as sequências textuais existem em função dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

O estudo dos tipos de sequência no ensino de língua portuguesa se justifica por estas constituírem a composição de todos os gêneros de texto. Desse modo, reconhecê-las e refletir sobre seus modos de articulação na infraestrutura textual amplia as possibilidades de domínio da escrita pelo aluno. Faz-se necessário que o discente, além de estudar a predominância de um tipo de sequência em um gênero específico, identifique e compreenda a heterogeneidade composicional existente na maioria dos gêneros textuais.

Por dentro do gênero: trilhando a arquitetura do texto

O objeto de aprendizagem *Por dentro do gênero*³, analisado neste capítulo, é um quiz digital, cuja temática são tipos de sequências que compõem o gênero textual. O desenvolvimento deste jogo visa levar o aluno a conhecer os tipos de sequências que predominam

3 Links para acesso ao OA Por dentro do gênero e ao seu tutorial. Disponível em: <<http://1drv.ms/1P02AzR>; <http://1drv.ms/1H3pC2d>>

na infraestrutura do gênero textual e contribuir para a compreensão da heterogeneidade composicional inerente a vários gêneros textuais. Essa ferramenta de ensino se destina a alunos do sexto ano do ensino fundamental. Entretanto, também pode ser aplicada nas séries seguintes desse nível de ensino.

A estrutura do quiz digital

O OA *Por dentro do gênero* consiste em um jogo de perguntas e respostas, composto por duas partes. Na primeira, as perguntas abordam a heterogeneidade composicional e a predominância de tipos de sequências em vários gêneros textuais, que os caracterizam como um texto narrativo ou descritivo; na segunda, focalizam a heterogeneidade composicional em um gênero textual, a fábula.

Cada parte do jogo contém dez perguntas. Cada pergunta apresenta quatro alternativas que propõem ao aluno não apenas a escolha da resposta correta ou incorreta, mas a leitura de um gênero textual, análise da pergunta e das alternativas que a acompanham. Além do jogo digital de perguntas e respostas, o conteúdo deste OA apresenta um tutorial, no qual são apresentadas algumas orientações para aplicação do jogo em sala de aula.

Na tela *Menu* do jogo, o aluno encontra as opções “Como jogar”, “Saiba mais”, “Créditos” e “Jogar”, conforme podemos observar na Figura 1. A primeira opção apresenta as instruções para jogar; a segunda traz algumas informações sobre os efeitos pretendidos, o objetivo, as fases e um exemplo de cada tipo de sequência abordado no quiz. Essa opção está disponível na primeira tela e também em cada tela das vinte perguntas que compõem o jogo. Procedemos dessa maneira para facilitar o acesso do aprendiz a este conteúdo. Assim, ocorrendo dúvidas, ele pode reler as informações sobre as sequências e retornar à pergunta. A terceira opção contém informações sobre autorias e referências bibliográficas; o botão “Jogar” direciona o jogador para o início do quiz. A condução das perguntas é realizada por dois “mascotes”, uma menina e um menino, ambos apresentados na tela inicial. A finalidade de colocá-los no

OA não se restringe a mera ornamentação. Pretendemos com isso criar uma situação de diálogo com o estudante, quando este estiver respondendo às perguntas propostas no jogo.

A seguir, exemplificamos o trabalho proposto por meio da visualização de algumas telas do quiz, copiadas por nós para a composição deste artigo.

FIGURA 1 – Primeira tela do quiz digital

Aplicação do quiz em sala de aula

A atividade proposta para a aplicação deste OA em sala de aula está centrada na análise da infraestrutura do texto que, neste caso, reporta a um gênero textual. Ao propormos o estudo dos tipos de sequência presentes em um gênero, a aprendizagem do aluno amplia-se porque, além de analisar a estrutura textual, ele também tem a oportunidade de observar as situações comunicativas específicas nas quais este gênero é empregado, conforme já observamos antes. Como na primeira etapa do jogo trabalhamos seis exemplares de gêneros, que devem ser lidos para responder às questões, o desenvolvimento das atividades contribui para a expansão da competência linguística e do repertório comunicativo do aluno.

FIGURA 2 – Tela com gênero textual, pergunta e alternativas

2. Com relação ao tipo de sequência que predomina neste miniconto, é correto afirmar que:

O malandrinho

Mentiu
e ninguém descobriu.
Ouviu tudo e sorriu.
A porta abriu,
ele fugiu.

Laura Goes

- É uma sequência explicativa, pois explica ações do personagem.
- É uma sequência descritiva, pois o narrador descreve ações do personagem.
- É uma sequência dialogal, pois o narrador reproduz falas da personagem.
- É uma sequência narrativa, conta um conjunto de ações da personagem.

Selecionamos textos curtos, como podemos observar na Figura 2, para que o quiz não perdesse a sua dinamicidade, nem a aprendizagem do aluno ficasse prejudicada. Embasam as perguntas do quiz, piada, anedota, receita culinária, anúncios, classificado, errata, miniconto e fábula. Esta última foi utilizada na segunda parte do OA, para demonstrarmos ao aluno a heterogeneidade composicional dentro de uma sequência narrativa.

Com relação à natureza das perguntas, o OA propicia aos alunos a realização de atividades cognitivas que envolvem habilidades para produzir inferências, comparar gêneros textuais (habilidade demonstrada na Figura 3), partes do texto, identificar informações, analisar e comparar alternativas de respostas, entre outras. Na elaboração dessas perguntas, portanto, procuramos tomar o texto como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”, concebendo a língua com atividade interativa, conforme recomenda Marcuschi (2008, p. 242).

FIGURA 3 – Tela Pergunta com comparação de gêneros

6. Agora, compare a receita com este anúncio publicitário. O que podemos concluir, lendo esses dois gêneros?

Suco de limão com hortelã

Ingredientes

- 1 copo de água
- 1 limão
- 3 folhas de hortelã
- 1 colher de mel
- Cubos de gelo

Modo de fazer

1. Lave as folhas de hortelã e o limão.
2. Coloque no liquidificador a água, o limão e o hortelã.
3. Coloque em um copo, acrescente o mel e cubos de gelo e sirva a vontade.

São gêneros que se prestam à mesma situação comunicativa.

Eles têm sequências injuntivas, com verbos no modo imperativo.

Os dois gêneros têm interlocutores distintos, necessariamente.

Os dois gêneros apresentam sequências explicativas.

NÃO DEIXE A DENGUE ESTRAGAR O SEU VERÃO.

CUBRA CAIXAS D'ÁGUA, TONEL E PNEUS.

Ministério da Saúde

Outro ponto favorável à aprendizagem do aluno se refere ao fato de ele ter a possibilidade de retornar à questão, sempre que escolher a alternativa imprópria, como mostra a Figura 4. Acreditamos que, dessa maneira, o discente pode rever sua resposta e aprender mais, relendo a questão e buscando a alternativa apropriada. Ao redirecionar seu olhar à pergunta, ele pode, pois, desfazer os equívocos que o levaram a selecionar a opção incorreta, concretizando, assim, sua aprendizagem.

FIGURA 4 – Tela de retorno à questão

Análise do quiz Por dentro do gênero

A elaboração de um OA é uma tarefa complexa diante das dimensões epistemológicas, pedagógicas e tecnológicas a que ela deve atender (ARAÚJO, 2010). Quanto à dimensão epistemológica, que trata da concepção de língua trabalhada nos objetos educacionais, acrescentamos ao recorte do conteúdo alguns aspectos relativos ao uso dos gêneros textuais presentes no jogo, conforme já sinalizamos anteriormente, a fim de evitar um tratamento abstrato da língua e o esvaziamento da proposta de ensino.

Com relação ao aspecto pedagógico, na formulação das alternativas do quiz, buscamos o equilíbrio entre o lúdico e o didático, ou seja, entre a dinâmica de um jogo de perguntas e respostas e a aprendizagem do aluno. Para tanto, contextualizamos as questões, ao fazermos perguntas diretas, e construímos respostas curtas, mas que requerem do leitor análise para a escolha da alternativa adequada. A possibilidade de retornar à pergunta, em caso de seleção da alternativa imprópria, também visa a esse equilíbrio.

Quanto ao uso de tecnologias, o quiz digital *Por dentro do gênero* foi produzido com recursos mínimos. Por esta razão, ele não é um material complexo em termos tecnológicos e não tem efeitos interativos avançados que observamos em vários objetos de aprendizagem. Entre os diversos recursos disponíveis para a produção de um objeto educacional e as limitações que encontramos para utilizá-los, optamos por produzir o jogo utilizando o *Power Point*. Essa escolha não visou apenas facilitar a construção do material didático, mas também aproximar essa atividade do contexto de trabalho de muitos professores que não dispõem de recursos tecnológicos complexos para produzir ferramentas de ensino que tornem suas aulas mais dinâmicas.

As possíveis limitações apresentadas por este objeto, entretanto, não o impedem de atingir os objetivos de ensino para os quais ele foi produzido. Sua aplicação em atividades com gêneros textuais leva o aluno a conhecer o tipo de sequências predominante em um texto e a compreender como a articulação de várias sequências produz

a heterogeneidade composicional observada em vários textos. Com referência à contribuição para o trabalho do professor, este material didático, antes de se propor como uma ferramenta de ensino, pretende ser um objeto de inspiração, a partir do qual o docente possa criar outros objetos mais aperfeiçoados, utilizando os mesmos recursos ou outros com base em diferentes suportes tecnológicos.

Considerações finais

As discussões apresentadas neste capítulo ratificam a necessidade do uso de objetos de aprendizagem para incrementar as aulas de língua portuguesa. Por isso, precisamos não só utilizar e fazer reflexões sobre esses materiais didáticos, mas também aprender técnicas para produzi-los. É necessário, ainda, alinhar as atividades com gênero textual em sala de aula a uma teoria que embase nossas práticas de ensino de língua portuguesa. Tudo isso contribui para que possamos mediar de maneira mais significativa a aprendizagem dos alunos no contexto escolar.

Com relação aos estudantes, a proposta deste OA é que eles consigam fazer um percurso de compreensão de sentido a partir da infraestrutura dos gêneros textuais, considerando as sequências textuais como elementos estruturais importantes, mas que devem ser agregados a outros fatores no domínio de um gênero textual. Dito de outra maneira, embora o jogo focalize a estrutura interna do texto, devemos também enfatizar a intenção comunicativa, os interlocutores e os outros aspectos da organização textual e da linguagem do gênero durante a análise de um gênero textual.

Enfim, na descrição e na análise do OA *Por dentro do gênero*, neste capítulo, procuramos demonstrar aos docentes as trilhas e os desafios de uma transposição didática e da produção de recursos didáticos. A intenção maior é encorajá-los a fazer percursos semelhantes a este em suas práticas de ensino, superando as lacunas e os limites presentes neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nukácia M. S. Objetos de aprendizagem de língua portuguesa. In: ARAÚJO, Júlio César; LIMA, Samuel de Carvalho; DIEB, Mesias. **Línguas na Web: links entre ensino e aprendizagem**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010. p.155-176.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BRONCKART, Jean-Paul. Sequências e outras formas de planificação. In: _____. **Atividade de linguagens, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. p. 217-248.

CRISTÓVÃO. Vera Lúcia L.; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Siebeniecher Karim. (Org.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-52.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: SILVA, Cleide Lúcia da Cunha Rizério; PIRIS, Eduardo Lopes; CARLOS, Josely Teixeira (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos**. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 5-20.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; Bonini Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (Org.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 238-259.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Os jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa**: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergomônica. Fortaleza, 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Interação) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Ceará.

SILVEIRA, Ismar Frango. Objetos de aprendizagem para língua portuguesa: uma análise comparativa. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Org.).

Interações virtuais: perspectivas para o ensino de língua portuguesa a distância. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 43-56.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Da composição às sequências textuais. In: _____. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 49-92.