

## O GÊNERO TEXTUAL EM EXERCÍCIOS DE LEITURA E ESCRITA

### The textual genre in reading and writing exercises

Thiago Barbosa SOARES (Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, Brasil)

**RESUMO:** *Este artigo tem por objetivo apresentar a problemática do gênero textual inserido nos estudos linguísticos contemporâneos, segundo um breve recenseamento iniciado por Bakhtin (2011), para, posteriormente, encetar apontamentos sobre exercícios de (leitura e) escrita a partir da conjugação do estudo dos gêneros no ensino de língua e capacitação para uso e emprego dessas estruturas relativamente estáveis no circuito social. Desse modo, observa-se que os gêneros são conformados aos seus conteúdos, as suas estruturas composicionais e às funções sociais que desempenham, originando, assim, enunciados relativamente estáveis, isto é, os próprios gêneros textuais referem-se ao uso da língua por possuírem tais características. Em vista do uso da língua ser necessariamente interpessoal, os exercícios de escrita a partir das relações entre leitura, escrita segundo o funcionamento dos gêneros textuais são recomendados a uma educação integral e significativa que se propõe a fazer dos educandos agentes reflexivos e responsivos às demandas sociais.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero textual; Escrita; Leitura.

**ABSTRACT:** *This article aims to present the issue of the textual genre inserted in contemporary linguistic studies, according to a brief review initiated by Bakhtin (2011), in order to later insert notes on writing (reading and) exercises from the combination of the study of genres in language teaching and training in the use and use of these relatively stable structures in the social circuit. Thus, it is observed that the genres are conformed to their contents, their compositional structures and the social functions they perform, thus originating relatively stable statements, that is, the textual genres themselves refer to the use of language because they have such characteristics. In view of the fact that the use of language is necessarily interpersonal, writing exercises based on the relations between reading and writing according to the functioning of textual genres are recommended for a comprehensive and meaningful education that aims to make students reflective and responsive agents to social demand*

**KEYWORDS:** Textual genre; Writing; Reading.

## 1. Considerações iniciais

A finalidade deste texto é apresentar a problemática do gênero textual inserido nos estudos linguísticos contemporâneos, segundo um breve recenseamento iniciado por Bakhtin na Rússia, para posteriormente encetar apontamentos sobre exercícios de (leitura e) escrita a partir da conjugação do estudo dos gêneros no ensino de língua e capacitação para uso e emprego dessas estruturas relativamente estáveis no circuito social.

Diante desse objetivo, precisamos abordar as existentes concepções de língua subjacentes à estrutura do texto, porquanto são essas as responsáveis por postular as funções sociais atribuídas a ele.

Uma visão bastante antiga acerca da língua, que ainda é reproduzida, é a de espelho do mundo e do pensamento em que língua serve para representar o mundo, o pensamento e o conhecimento. Outra, um pouco mais moderna, é a de instrumento de comunicação. A língua, então, é um código com o qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. A principal função da linguagem é a transmissão de informações (SOARES, 2018).

Marcuschi (2008, p. 139) critica ambas as concepções de língua por produzirem “teorias da compreensão e da produção textual em que, de um lado, está o texto com conteúdos objetivamente inscritos e, de outro, indivíduos que, em condições específicas, podem captar os conteúdos sem maiores problemas”. Nesse sentido, tanto a língua quanto o mundo estão previamente descritos e podem ser correlacionados biunivocamente. O texto e seus processos são, dentro dessas visadas, designação extensional de coisas por meios linguísticos e o objeto acabado.

A terceira visão de língua é a de lugar de ação ou interação (SOARES, 2018). É nela que temos uma ação interindividual finalisticamente orientada e a prática dos mais diversos atos. Em outros termos, a língua é atividade sociocognitiva em que a interação, a cultura, a ideologia, a experiência e aspectos situacionais interferem nas diversas práticas sociais, sobretudo, no texto. É a partir dessa concepção de língua que os gêneros textuais são concebidos.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin na obra “A estética da criação verbal” (2011) chama de gêneros do discurso os diversos usos sociais da língua; esses gêneros são conformados aos seus conteúdos, as suas estruturas composicionais e às funções sociais que desempenham, originando, assim, enunciados relativamente estáveis, isto é, os próprios gêneros textuais referem-se ao uso da língua por possuírem tais características descritas por Bakhtin. Em outras palavras, por circunscrever o uso da língua ao uso dos próprios gêneros do discurso, o filósofo apresenta um funcionamento dos usos da língua profundamente social.

No interior da mesma obra, Bakhtin faz uma diferenciação quanto à gênese dos gêneros do discurso. Ele destaca dois grandes blocos entre os gêneros, quais sejam, gêneros primários e secundários. De saída, é importante destacar que não há uma

delimitação estanque com relação à descrição dos elementos composicionais de tais gêneros, contudo é importante também considerar que eles estão presentes na vida cotidiana e podem ser facilmente encontrados, porquanto se relacionam com as necessidades de produção enunciativa dos usuários da língua, segundo determinadas condições mais ou menos distintas.

Os gêneros primários referem-se a textos relativamente mais simples em suas respectivas estruturas composicionais, chegando próximo à oralidade. Assim, textos em que, dada sua rapidez e fluidez na construção linguístico-textual, verificam-se marcas da oralidade, sejam abreviações, equívocos de concordância, gírias, expressão menos prestigiadas, prosódias, entre outras. Desse modo, um bilhete para os filhos, uma receita de bolo da vovó ou anotações de aula, de acordo com Bakhtin (2011), pertencem ao bloco do gênero primário.

Por outro lado, nos gêneros secundários estão contidos os textos relativamente mais complexos em sua estrutura composicional. Neles, as formulações sintáticas têm maior elaboração, cumprem funções ou objetivos menos imediatos do que os gêneros primários, há também maior densidade de conteúdos em relação aos anteriores. Portanto, um romance, um tratado filosófico e uma tese de doutorado, entre outros tipos de textos mais elaborados, estão circunscritos ao bloco dos gêneros secundários, devido a suas características composicionais que concernem tanto à forma quanto ao conteúdo.

Todavia, o uso do sintagma gênero do discurso, presente em Bakhtin (2011), passa a configurar o conceito “gênero textual”, porquanto o surgimento de duas ciências da linguagem que concebem o texto de forma relativamente distinta, Linguística textual e Análise do Discurso, faz com que esse tipo de adequação seja necessário ao tratamento dispensado ao texto. A Linguística textual ao compreender o texto como meio sociointeracional de comunicação (KOCH, 1998) faz uso do conceito de gêneros textuais muito próximo ao desenvolvido por Mikhail Bakhtin (2011).

Por sua vez, a Análise do discurso, por partir da materialidade linguística presente no texto para se chegar ao discurso, afirma que os gêneros textuais são os mediadores entre o texto e o discurso (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008), sendo esse uma atividade mais geral de processamento dos usos da língua e os gêneros uma atividade mais específica das interações socioculturais de emprego nos textos (MARCUSCHI, 2008).

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Marcuschi (2008) faz uma importante distinção entre tipologia e gênero textual. Os tipos textuais são as macroestruturas, não passando de quatro tipos, a saber: narrativo, descritivo, dissertativo e injuntivo. No entanto, esses quatro tipos são materializados, via de regra, em gêneros textuais. Então, pode-se compreender os tipos

como protoformas (MARCUSCHI, 2008), a partir das quais são gerados os gêneros efetivamente produzidos e circulantes no espaço social. Desse modo, o tipo narrativo incide em gêneros como a fábula, o romance, o conto, a crônica, entre outros que possuem características composicionais tanto de forma quanto de conteúdo semelhantes à passagem de estados por meio de ações com determinados fins. Existe a possibilidade de sequências descritivas estarem presentes em textos cujo gênero é, por exemplo, o romance.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma ser muito comum sequências de bases tipológicas distintas figurarem em praticamente todos os gêneros textuais, portanto os tipos textuais não encerram os gêneros em categorias herméticas tampouco esses estão fechados em seus componentes de construção sintático-semântica ou mesmo em estruturas rígidas de funcionamento actancial ou argumentativo. É importante ressaltarmos que há sempre o espaço para um gênero, por suas características de permeabilidade e funcionalidade, possuir, mesmo que em pequenas sequências, traços de outros gêneros.

Tendo em vista as características acerca do funcionamento do gênero textual e ancorados em Marcuschi (2008) e Koch (1998), podemos afirmar que as estruturas de composição dos gêneros textuais possuem várias funções. Entre essas, estão a própria reprodutibilidade dos textos, haja vista que para se escrever um conto é fundamental conhecer sua estrutura. Aqui é importante ressaltar e levar em consideração que quem está passando pelo processo de ensino-aprendizagem comete determinados deslizamentos na produção de quaisquer gêneros e, ainda sim, consegue reproduzi-los.

No interior deste enfoque composicional, para se inscrever uma carta formal a uma autoridade é necessário conhecer qual formato de tal gênero, caso contrário corre-se o risco de produzir outro gênero com o qual as possibilidades de se alcançar o objetivo esperado sejam reduzidas. Diante disso, observa-se que os gêneros textuais possuem uma estrutura linguístico-textual interna que responde, de certa maneira, a uma estrutura social na qual são empregados. Refletindo acerca desse funcionamento do texto, é possível afirmar que o uso da língua não está infenso aos gêneros textuais, muito pelo contrário, o próprio funcionamento e adequação social presente na circulação e produção dos gêneros textuais refletem e refratam os variados usos da língua, de modo que o “jogo” dos textos faça funcionar, via ativação ou desativação, recursos da língua.

As diversas modalidades de usos da língua respondem às situações de emprego e circulação dos gêneros textuais o que, por sua vez, engendra a situacionalidade do texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2010). Os registros ou modalidades de uso da língua também estão ligados aos gêneros textuais. Nesse sentido, um não tem, ou não era para ter, os mesmos traços linguísticos existentes em um romance; o telefonema é um gênero oral o romance é um gênero escrito, ou seja, o primeiro carrega traços que o encerra no bloco de gênero primário enquanto o segundo possui particularidades que o inclui no bloco de gênero secundário. Em poucas palavras, pode-se dizer que os gêneros são fórmulas

relativamente estáveis que respondem a usos sociais da própria língua vinculados a determinadas circunstâncias.

Na seção seguinte, “Exercícios de escrita: relações entre leituras”, adentramos a praticidade do emprego dos gêneros textuais no ensino de acordo com alguns exercícios conjugados de leitura e escrita, de modo que seja possível e mesmo desejável a completa inclusão do estudo dos gêneros textuais nos dispositivos de descrição e interpretação dos variados usos da língua no interior do circuito social.

## 2. Exercícios de escrita: relações entre leituras

Vigotski desenvolve, na obra "Pensamento e Linguagem", a tese sobre a “transformação de fenômenos intersíquicos em fenômenos intrapsíquicos”, de maneira que os pensamentos passem pelo processo de maturação à medida que vão se relacionando a processos complexos. Em outros termos, o desenvolvimento do pensamento está intimamente vinculado ao desenvolvimento da linguagem, grosso modo, fala e escrita. Quanto mais atividades verbais forem exercitadas pelos indivíduos, mais sua capacidade de uso será ampliada, pois há a incorporação intrapsíquica dos fenômenos intersíquicos. Nesse sentido, a alfabetização é o primeiro passo dos exercícios de escrita a partir de suas relações com a leitura na educação formal do pensamento no interior dos gêneros textuais.

Os primeiros passos de ingresso no mundo da escrita começam na escola com a alfabetização, que em muitos lugares segue-se ainda o método fonográfico, isto é, "as correspondências entre unidades da fala sem significado (fonemas ou sílabas) e unidades da escrita sem significado (fonogramas ou silabogramas)" (NUNES; BRYANT, 2014). Portanto, a partir dessa inserção na escrita, os primeiros exercícios são de união de fonemas em sentenças mínimas como em “Ivo viu uva”. A contrapartida desse procedimento de introdução à escrita é a sugestão de Paulo Freire de "palavramundo" com base no princípio semiográfico de unidades contextualmente significativas, levando em consideração as experiências dos alunos, visto que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 19).

Aprendida a escrita, seus exercícios continuam a fazer parte do cotidiano, sobretudo, na escola onde se objetiva apreender o máximo de situações concretas de uso desse registro da língua através de suas reproduções. Nesse traçado, é fundamental observar que

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o

locutor se constitua como tal; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (cf. GERALDI, 1997, p. 137).

Nesse sentido, escrever é reproduzir gêneros textuais, ou seja, o uso da língua, "efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana" (BAKHTIN, 2011, p. 261). Em outros termos, "esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional" (BAKHTIN, 2011, p. 261). Portanto, os exercícios de escrita precisam levar em conta o caráter dialógico da produção dos textos que, a um só tempo, demonstra "A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas que constitui o aspecto característico da psicologia humana" (VIGOTSKI, 2010, p. 58). Desse modo, confeccionar um resumo requer conhecimento do conteúdo temático, estilo e construção composicional de um texto-fonte e a conformação desses ao novo gênero.

Em vista disso, a leitura surge com um papel importante. Ler um texto para se conhecer suas características, conteúdo temático, estilo e construção composicional, é um primeiro momento para o exercício de produção de um resumo. Todavia, é necessário saber que o resumo é fiel ao texto fonte (SOUZA, et al. 2012, p. 84), objetivo e sem opinião de quem o faz, claro e coerente em sua organização. Assim, o ato de criar um resumo está condicionado a conhecer sua estrutura e a depreensão dos sentidos do texto-alvo. Elaborar um resumo consiste, então, em um exercício complexo: leitura, compreensão e escrita. Em sala de aula, pode-se pedir aos educandos para realizarem o resumo de livros, de artigos, de filmes com objetivos de auxiliarem na compreensão e retenção do objeto do resumo, de aprimoramento da escrita, de desenvolvimento de técnicas de resumo etc.

Outro exercício significativo de escrita que engloba suas relações com a leitura e as formas de estruturação do pensamento diz respeito às crônicas. No contexto escolar, o gênero crônica pode ser usado para apresentar elementos presentes na tipologia narrativa, para exemplificar temas estudados em outras disciplinas, para abordar autores da literatura, entre outros. Antes os educandos devem ser apresentados a algumas crônicas que lhes façam sentido, de acordo com o imaginário social no qual estão imersos, e, em seguida, serem feitas discussões que possibilitem a absorção do conteúdo temático, estilo e construção composicional do texto em questão. Dados esses passos, a escrita de uma crônica cuja temática seja pessoal é uma possibilidade de exercício de escrita. Também se pode sugerir aos alunos que façam uma reescrita da crônica e empreguem os procedimentos que já conhecem, como, por exemplo, a paródia.

A reescrita é um dispositivo pedagógico disponível ao professor não somente para avaliação da escrita dos educandos, serve também ao desenvolvimento da releitura, quer dizer, novas formas de significar a leitura que, por sua vez, contribuem para a flexibilidade do pensamento de quem não têm apenas uma leitura. Desse modo, uma

notícia é passível de ser lida, analisada, e reescrita de acordo com a orientação que se pretende lhe dar. Nela o emprego da norma-padrão pode ser verificado como um meio de contextualizar essa variedade de uso da língua; a relação entre orações e seus operadores argumentativos pode ser um foco, entre outros. As leituras dos textos variam de acordo com os seus respectivos objetivos e, conseqüentemente, os exercícios de escrita.

A poesia serve de base aos exercícios de escrita, na medida em que desempenha os papéis reflexivo e frutivo, porquanto enseja novos textos. Depois de lida, pensada, debatida e percebidos seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, a poesia pode ser utilizada como motivação à produção de outro texto poético. Não é necessário que seja uma poesia antiga, pode-se usar letras de músicas conhecidas pelos alunos para, a partir delas, construir outras letras. Neste ponto, o professor pode fazer explicações sobre as diferenças entre o texto em prosa e o texto em verso e suas relações com a fala e a escrita. Traçar a dinâmica da poesia em que são expressas nuances próximas à fala, em específico ao canto, em contraste com a escrita estática e monótona da grande maioria dos gêneros textuais. E mais uma vez a reescrita, como uma atividade de produção textual, é capaz de mostrar seus benefícios pedagógicos na composição de textos poéticos. Entretanto, a depender da poesia ou letra de música, engendra-se a escrita de outros gêneros textuais.

Um artigo de opinião pode ser o gênero a ser escrito a partir de uma letra de música ou uma poesia ("No meio do caminho" de Drummond). No artigo as ideias precisam ser encadeadas no tecido linguístico de modo a consistirem em uma progressão do raciocínio em torno dos argumentos aí expressos. Logo, de um texto poético a um texto argumentativo opinativo, um processo de transmutação de estruturas ocorre tanto na direção da constituição textual quanto na direção da cognição. Ora, a direção do fluxo do pensamento no texto poético pode tomar rumos relativamente diversos com vistas a sua recepção estética, por exemplo, enquanto um gênero de cunho argumentativo manuseia e direciona os instrumentos linguísticos e discursivos para influenciar o pensamento de quem o lê. Compreender isso é, em boa medida, entender o funcionamento da circulação de textos em nossa sociedade.

O texto "Unidades básicas do ensino de português" de João Wanderley Geraldi (1984) traça uma metodologia de leitura e produção de textos desde o 6º ano até o 9º ano. Grosso modo, observamos seus exemplos com adaptações. Assim, ao se pretender gerar o contexto enunciativo para a produção de uma notícia, é preciso levar aos alunos modelos de notícias em suportes como revistas, jornais e sites, entre outros, para lhes demonstrar seus traços textuais comuns e distintivos. Em seguida, um debate entre os alunos mediado pelo professor pode originar alguns possíveis temas para as notícias a serem escritas.

A produção do currículo pode ser uma das atividades envolvidas na entrevista de emprego, que, por sua vez, pode mobilizar duplas de alunos na confecção do texto questionário que será depois utilizado na encenação da entrevista de emprego. Um

contexto enunciativo rico porquanto reflete condições sociais de sua produção concreta. Outra ocasião passível de se tornar contexto para ensinar a produção textual é a observação atenta de propagandas eleitorais para as quais os educandos produziram seus próprios discursos de campanha, podendo-lhes ser aberto o espaço para fazerem suas encenações.

A antologia de histórias dos próprios alunos envolve um contexto significativo cuja participação dos pais e demais familiares é mobilizada, pois com eles serão feitas as coletas de histórias, que podem ser compartilhadas com os colegas de turma. Em mais um quadro, temos a produção de canções ou de poemas com vistas a serem musicalizadas para eventos da escola e, para tanto, os alunos poderiam se dividir em grupos responsáveis por criar as letras e lhes incorporarem canções que seriam apresentadas a uma banca examinadora que lhes emitiria notas. Enfim, os diversos contextos enunciativos promovem os numerosos gêneros textuais que, por seu turno, "são atuações sociais e pontuam nesse contexto uma forma particular de interação verbal" (ANTUNES, 2009).

Os exercícios de escrita transcendem a imediata ligação entre um texto base e um texto produto para servirem de ancoradouro à imaginação. Como "Imagem também se lê" (RAMALHO & OLIVEIRA, 2009), obras de artes podem ser objetos da escrita. "A escola de Atenas" de Rafael Sanzio tem potencial interdisciplinar para mobilizar conhecimentos de história, de filosofia e de artes para exercícios de escrita. A partir da observação analítica do afresco, pode-se sugerir aos alunos que formulem um texto narrativo, um conto, por exemplo, para apresentarem situações nas quais as personagens lhes mobilizem suas ideias e seus comportamentos. Ou se pode pedir a escrita de uma dissertação em que as posições de Platão e de Aristóteles sejam confrontadas em uma razoável manifestação de pontos de vistas. Ou ainda a escrita de uma peça teatral na qual as personagens retratadas no quadro estejam envolvidas em cenas e dialoguem entre si. Nesse diapasão, nos aproximamos da abordagem triangular de ensino de artes (BARBOSA, 2012), porém, aqui as obras de arte seriam motivadoras para debates e posteriores exercícios de escrita voltados para a reflexão.

A criatividade dos educadores pode e deve fazer das possibilidades levantadas aqui um início, porém não deve limitar-se aos exercícios que aqui abordamos, mesmo que sejam necessárias adaptações, algo que praticamente todo docente sabe fazer com algum grau de maestria, precisam ser feitas para que haja adequação às realidades vivenciadas pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

### **3. Considerações finais**

Diante da exposição dos gêneros textuais e dos possíveis exercícios de escrita, precipitados nos avanços da sociedade, no tocante à tecnologia apropriada para utilização das relações sociais virtuais, os gêneros também estão passando por

modificações ou reformulações. As plataformas virtuais respondem a mais um tipo de uso da língua, o registro oral e o registro escrito mesclam na participação de gêneros textuais multimodais ou híbridos (MARCUSCHI, 2004). Portanto, a grande função dos gêneros continua sendo a de possibilitar o desempenho sociointeracional nas diversas produções comunicativas desenvolvidas ao longo do tempo no circuito social.

Dentre os vários contextos, no ensino de língua no estudo dos gêneros tem-se produzido uma espécie de quebra nas compreensões do funcionamento da língua como espelho do mundo e de língua como ferramenta de comunicação, proporcionando, assim, uma visão da utilização da língua próxima à própria forma de gestão dos gêneros textuais, tal como Bakhtin (2011) propõe. Em outros termos, ao se apropriar da língua todos estão “condenados” necessariamente a produzir textos (ANTUNES, 2009). Nesse sentido, saber que a língua não é tão somente um conjunto de regras gramaticais, mas, antes, a possibilidade de interação social por meio de gêneros textuais é papel a ser desenvolvido nas aulas de ensino de língua independente dessa ser materna ou estrangeira.

De acordo com essa visão menos reducionista, o estudo da língua deve ser também de investigação e compreensão do emprego dessa em variadas situações comunicacionais, de modo que o estudo dos gêneros textuais passe a ser significativo, porquanto vincula-se à interação necessária ao funcionamento do circuito social. É fundamental ressaltar que no interior dos gêneros existem todas as estruturas da língua: fonética/fonológica, morfológica, sintática, semântica e discursiva. Desse modo, parece ser muito mais proveitoso o estudo da língua no seio dos gêneros textuais e pouco proveitoso, para não dizer nada proveitoso, o estudo das estruturas da língua fora do uso real que se efetiva no expediente sociointeracional dos gêneros.

De resto, fica claro que as estruturas composicionais separam os gêneros ao mesmo tempo em que os formam; o conto a crônica e o romance se aproximam por fatores ligados à narração, mas se distinguem por fatores temporais literários de estruturação. Cada gênero gesta conteúdos conforme a situação a qual responde. Cada registro da língua imprime marcas relevantes na produção dos gêneros, portanto as diversas estruturas relativamente estáveis engendram, gêneros que, por sua vez, funcionam como recortes dos próprios usos e empregos da língua no circuito social.

Tendo em vista que o uso da língua é necessariamente interpessoal, os exercícios de escrita a partir das relações entre leitura, escrita segundo o funcionamento dos gêneros textuais não são apenas possíveis como também são recomendados a uma educação integral e significativa que se propõe a fazer dos educandos agentes reflexivos e responsivos às demandas sociais. A escrita não só deve servir à avaliação, mas, antes, à expansão das estruturas de pensamento que se voltam para si no ato de escrever, bem como ao ensino da língua prática em seu conjunto de normas estabelecidas socialmente quando de situações comunicativas concretas que lhe exigem o emprego (SOARES, 2018; 2021).

Desse modo, a mediação entre o desenvolvimento do pensamento pelos exercícios de escrita a partir da relação com a leitura, em suas diversas, vertentes ganha representação relevante no ensino-aprendizagem. Portanto, os exercícios de escrita como instrumentos pedagógicos da educação não só podem como devem levar em consideração as múltiplas expressões artísticas e as novas plataformas de escrita e seus impactos na vida cotidiana para, na medida do possível, serem objetos de estudo em aulas modernas, dinâmicas e vinculadas ao dia a dia dos educandos.

Assim, o funcionamento dos gêneros traz em seu interior o funcionamento da própria sociedade. Não é o objetivo do estudo da língua saber pô-la em prática? Então, a função dos gêneros corresponde, no limite, ao uso da língua em situação sociointeracionais responsivas. A estrutura do gênero cumpre o papel estabilizante inerente às relações sociais que precisa ser levada em conta em um ensino reflexivo. Assim como disse Protágoras, “o homem é a medida de todas as coisas”, os gêneros textuais são a medida de todas as relações permeadas pelos usos e empregos da própria língua.

### Referências bibliográficas

- ANTUNES, A. *Língua, texto e ensino: uma escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERARDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. G. V. *A Inter-ação pela linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *Coerência textual*. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. Fabiana Komesu et. al. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

NUNES, T; BRYANT, P. *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos*. Trad. Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

RAMALHO & OLIVEIRA, S. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, T. B. *Percurso linguístico: conceitos, críticas e apontamentos*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

SOARES, T. B. A língua em funcionamento: um olhar sobre o texto. In: SILVEIRA, D. P.; SILVA, J. C. S.; SCHEFFER, D. C. D. (Orgs). *Diálogos e debates: um mosaico de saberes na contemporaneidade*. Cruz Alta, RS: Ilustração, 2021.

SOUZA, et al. *Letramento no ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.