

ENSAIO TEÓRICO

# ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O ENSINO

Erica Reviglio ILIOVITZ  

Departamento de Letras - Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte (UFRN)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar breves reflexões teóricas referentes ao processo de ensino-aprendizagem da produção textual escrita. As reflexões aqui propostas abordam basicamente três aspectos: a) concepções de escrita; b) práticas docentes possivelmente associadas a essas concepções; e c) as quatro etapas envolvidas na produção textual escrita: planejar, escrever, revisar e reescrever. O referencial teórico está ancorado nos trabalhos de Koch; Elias (2010), sobre concepções de escrita, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), sobre sequência didática, Marcuschi (2002), sobre gêneros textuais, Sautchuk (2003), sobre a produção dialógica do texto escrito, Serafini (2000), sobre como escrever textos e Silva; Marcuschi (2017), sobre sequência didática para o ensino da escrita. As etapas envolvidas no processo da produção textual escrita foram exemplificadas considerando a elaboração de um artigo de opinião. A relevância deste trabalho reside na conclusão de que a organização das atividades pedagógicas considerando uma sequência didática que incorpore as quatro etapas da produção textual escrita (particularmente as etapas de planejamento e de revisão), bem como o conhecimento dos gêneros discursivos e das sequências textuais, pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem das competências e habilidades envolvidas na produção textual escrita.



OPEN ACCESS

### EDITADO POR

- Miguel Oliveira, Jr. (UFAL)  
- René Almeida (UFS)

### REVISADO POR

- Eulália Leurquin (UFC)  
- Rita Souto Maior (UFAL)  
- Eduardo Morais (UNEAL)  
- Denise Araújo (UFCG)

### DATAS

- Recebido: 09/01/2020  
- Aceito: 14/09/2020  
- Publicado: 29/09/2020

### COMO CITAR

ILIOVITZ, Erica Reviglio (2020). Escrita e produção textual: algumas reflexões para o ensino. *Cadernos de Linguística*, v. 1, n. 2, p. 01-11.

#### ABSTRACT

The aim of this paper is to present some brief theoretical reflections regarding the process of learning and teaching of writing text production. The reflections proposed here consider basically three aspects: a) concepts of writing; b) teaching practices possibly related to those concepts; and c) the four stages involved in writing text production: planning, writing, checking and re-writing. Theoretical reference is based on Koch; Elias (2010) work, about concepts of writing, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), about didactic sequence, Marcuschi (2002) regarding textual genres, Sautchuk (2003), about dialogical production of written text, Serafini (2000), about how to write texts and Silva; Marcuschi (2017), about didactic sequence for teaching of writing. The stages involved in the process of written text production were exemplified considering the elaboration of an opinion article. The relevance of this paper lies in the conclusion that the organization of teaching activities considering a didactic sequence that involves the four stages of written text production (particularly the stages of planning and checking) as well as the knowledge of discursive genres and textual sequences can contribute to the improvement of learning and teaching process of abilities involved in written text production.

#### PALAVRAS-CHAVE

Produção Textual Escrita; Sequência Didática; Ensino.

#### KEYWORDS

Writing Text Production; Didactic Sequence; Teaching.

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino da produção escrita pode ser encarado como um desafio para muitos educadores. Argumentarei que conhecer e adotar determinada concepção teórica a respeito da escrita, bem como ter ciência e domínio de procedimentos metodológicos específicos, pode favorecer a elaboração de textos escritos mais adequados tanto na forma quanto no conteúdo.

Nesse sentido, este trabalho visa apresentar e discutir brevemente concepções teóricas sobre escrita e as quatro etapas básicas na produção textual escrita: planejar, escrever, revisar e reescrever. A relevância deste trabalho reside na defesa da tese de que a organização das atividades pedagógicas a partir de uma sequência didática contendo as quatro etapas da produção textual escrita (particularmente as etapas de planejamento e de revisão), bem como o conhecimento dos gêneros textuais e das sequências textuais, pode contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem das competências e habilidades envolvidas na produção textual escrita.

O trabalho está organizado em três seções principais. Na primeira seção, será apresentada a fundamentação teórica adotada, que envolve concepções de escrita e respectivas práticas docentes possivelmente decorrentes dessas concepções. Além disso, abordarei os conceitos de sequências didática, gêneros textuais e sequências textuais. Na segunda seção, serão delineadas as quatro etapas envolvidas na produção textual escrita. Finalmente, na terceira e última seção, encerrarei esse breve percurso teórico com algumas reflexões para o ensino.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico adotado neste trabalho apresenta alguns conceitos essenciais para o ensino da produção textual escrita. Esses conceitos envolvem primeiramente três ideias básicas a respeito de escrita e determinadas posturas docentes possivelmente relacionadas a essas ideias. Vejamos do que se trata:

### 1.1. CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Durante o processo de ensino e aprendizagem, a prática docente evidencia determinadas concepções teóricas. Explicando melhor, as atitudes de um educador podem deixar transparecer qual é a concepção de linguagem com a qual ele concorda (saiba ele disso ou não). Isso também é válido para o ensino da produção textual escrita. Para aprofundar a reflexão

a respeito desse fato, abordarei a análise das autoras Koch; Elias (2010), que apresentam três concepções de escrita:

Escrita com foco no autor;

Escrita com foco no escritor;

Escrita com foco na interação.

Na primeira concepção de escrita, a linguagem é interpretada como um código, um sistema pronto e acabado composto por regras de codificação e decodificação, cabendo ao escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. Nas palavras das autoras:

Nessa concepção de **sujeito como (pré)determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. (KOCH; ELIAS 2010, p.33, grifos das autoras).

Se um professor tiver essa concepção de escrita, é possível que ele defenda que basta ser alfabetizado e entender as relações entre letras e sons para que seja possível escrever. Nesse sentido, talvez ele acredite que não seria necessário levar em consideração outros aspectos envolvidos na produção escrita, tais como para quem escrevemos, que tipo de texto devemos escrever, entre outros, que serão aprofundados mais adiante.

Por outro lado, na segunda concepção de escrita, o ato de escrever corresponderia apenas a uma forma de representar o pensamento do escritor no papel. Nessa concepção, caberia ao leitor apenas “captar” o que foi dito pelo escritor, de modo que a interação entre escritor e leitor fosse ignorada. A função de meramente “captar” a intenção do escritor é explicada em mais detalhes pelas autoras no seguinte trecho:

Há quem entenda a escrita como representação do pensamento, ‘escrever é expressar o pensamento no papel’, por conseguinte, tributária de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental, ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que esta seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada. [...] A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo (KOCH; ELIAS 2010, p.33, grifos das autoras).

Se um professor tiver essa concepção de escrita, é provável que ele sugira que o ato de escrever corresponderia apenas a um fluxo de pensamentos do escritor e talvez não houvesse qualquer preocupação com o destinatário/ leitor do texto nem com o contexto situacional.

Para concluir, destaco que existe uma terceira concepção de escrita. Nessa concepção,

[...] a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, 'pensa' no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante [...] guiado pelo princípio interacional [...] (KOCH; ELIAS 2010, p.34, grifos nossos).

Essa terceira concepção de escrita engloba aspectos mencionados nas concepções anteriores, ou seja: inicialmente, o escritor “pensa no que vai escrever” (isto é, ele planeja a escrita), mas faz esse planejamento levando seu leitor em consideração; em seguida, o escritor executa o ato de escrever. Na sequência, ele assume o papel de leitor e relê o que escreveu. Feito isso, ele reassume o papel de escritor e reescreve o que for preciso a partir de uma concepção interacional (dialógica) da língua e entre escritor/texto/leitor. Esse processo pode ser comprovado no seguinte trecho da obra das autoras, ao afirmarem que

Nessa concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – diallogicamente – se constroem e são construídos no texto**. [...] Nessa perspectiva, a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias como:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- ‘balanceamento’ entre informações explícitas e implícitas; entre informações ‘novas’ e ‘dadas’, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS 2010, p.34, grifos das autoras).

Um educador que tiver essa concepção de escrita possivelmente compreenderá que, para escrever, além de saber decifrar o código (ou seja, dominar a linguagem) e entender as relações entre letras e sons (isto é, ser alfabetizado) e além de expressar o pensamento, é preciso que nós, enquanto escritores, levemos em consideração elementos não apenas *linguísticos* mas também *discursivos*, que envolvem tanto o leitor quanto a situação de comunicação. Esses aspectos serão mais discutidos adiante.

Em síntese, a concepção de escrita pode ser baseada em três ideias básicas:

- a) A ideia de que a linguagem é apenas um código, um sistema, que envolve apenas codificar significados em sons e decodificar significados em letras;
- b) A ideia de que a linguagem é uma forma de “transmissão de pensamento”; e, finalmente,
- c) a ideia de que a linguagem se constitui em uma “atividade interativa”, que é a concepção que defenderemos nesse trabalho.

Após a apresentação de determinadas concepções de escrita e de práticas docentes possivelmente articuladas a cada uma dessas concepções, serão discutidos alguns conceitos fundamentais para o ensino da produção textual escrita.

## 1.2. CONCEITOS BASILARES PARA O ENSINO DA PRODUÇÃO ESCRITA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA, GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS TEXTUAIS

Conforme visto na seção anterior, o ensino da produção escrita pressupõe determinadas ideias ou concepções a respeito da linguagem, do texto, do escritor e do leitor. Partindo do pressuposto de que linguagem pode ser considerada uma atividade interativa, é necessário, em primeiro lugar, unir aspectos linguísticos (referentes ao domínio da língua como código) a aspectos discursivos (referentes ao contexto da produção textual escrita, que serão aprofundados adiante) no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Entretanto, convém destacar que essa união é uma condição necessária, mas não suficiente para ensinar a produzir textos escritos. Além disso, é indispensável que o processo de ensino da produção textual escrita apresente etapas organizadas de modo sistemático para contribuir com o aprendizado. Nesse sentido, destaco o conceito de *sequência didática*.

De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa definição apresenta outro conceito: o de *gênero textual*. De acordo com Marcuschi (2002),

[...] gênero textual [...] [se refere aos] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: [...] horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23).

Outro conceito fundamental para o ensino da produção textual escrita é o conhecimento e identificação das estruturas linguísticas que compõem os gêneros textuais. Essas estruturas linguísticas são chamadas de “sequências textuais”. Nas palavras de Cavalcante (2012), “todo texto é constituído de sequências. [...] as sequências textuais são unidades estruturais, relativamente autônomas [...] que [...] se constituem de proposições” (CAVALCANTE, 2012, p. 61-63). Há basicamente seis sequências textuais que compõem diversos gêneros discursivos: narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, injuntiva e dialogal.

De modo geral, a sequência narrativa pode ser encontrada em contos, piadas, fábulas, poemas, entre outros; a sequência argumentativa, por sua vez, é comum em artigos de opinião e editoriais. A sequência explicativa costuma estar presente em artigos de divulgação científica, enquanto a sequência descritiva pode ser observada em anúncios. Para concluir, a sequência injuntiva, que envolve o uso de verbos no imperativo, aparece, por exemplo, em

manuais de instrução e receitas culinárias e a sequência dialogal surge em tirinhas e bate-papo. Conhecer as seqüências textuais é importante para viabilizar a produção textual tanto oral quanto escrita.

Nessa seção, foram identificados alguns importantes conceitos para o ensino da produção textual escrita. Na seção seguinte, discutirei a relevância de contextualizar a produção escrita nos níveis linguísticos e discursivos.

### 1.3. CONTEXTUALIZANDO A PRODUÇÃO ESCRITA EM NÍVEIS LINGUÍSTICOS E DISCURSIVOS

Inicialmente, para escrever, é preciso haver a mobilização de determinadas estratégias linguísticas e discursivas que envolvem, entre outros aspectos, uma seleção de ideias e uma organização dessas ideias considerando não somente o interlocutor/leitor, mas também um determinado objetivo. O percurso cognitivo ativado no trabalho da escrita é detalhado nas palavras de Koch; Elias (2010), que afirmam o seguinte:

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para quê escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH; ELIAS 2010, p. 36).

No que se refere à organização do texto escrito, Sautchuk (2003) argumenta que ele é organizado em dois níveis, que correspondem à macroestrutura e à microestrutura. Basicamente, a macroestrutura diz respeito à coerência textual<sup>1</sup> e a microestrutura corresponde à coesão textual<sup>2</sup>. De modo mais específico:

A macroestrutura diz respeito a todos os componentes (predominantemente extralinguísticos) que possibilitam a *organização global* de sentido do texto e que são responsáveis por sua *significação*. São esses componentes que tornam possíveis o planejamento, a compreensão, a memorização e a reprodução das ideias do texto. A macroestrutura associam-se, portanto, todos os elementos e mecanismos que visam manter a *coerência* do texto. [...] (a microestrutura) é responsável pela *estruturação linguística* do texto, isto é, representa todo um sistema de instruções textualizadoras de superfície que auxilia na *construção linear* do texto por intermédio de palavras e de frases, organizadas como elementos e mecanismos de *coesão*" (SAUTCHUK, 2003, p. 22, grifos da autora)

1 "[...] a coerência garante a lógica interna do texto [...] (e) ainda estabelece correspondência entre certos elementos do texto e referências ao mundo real" (GOLDSTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009, p. 20).

2 "A coesão textual complementa o papel da coerência, criando elos pontuais entre as partes do texto. Isso ocorre de duas maneiras: a primeira, pela retomada de palavras já citadas no texto por meio da repetição ou da substituição por outros termos. A segunda, pelo emprego de conectivos entre frases, segmentos ou orações presentes no texto. Esses conectivos estabelecem vários tipos de relação, como oposição, causa, consequência etc" (GOLDSTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009, p. 25-26).

Tanto o aspecto macroestrutural quanto o aspecto microestrutural de um texto escrito estão diretamente relacionados com o planejamento desse texto, inclusive na quantidade e no conteúdo dos parágrafos. O parágrafo, para Serafini (2000), pode ser definido como

[...] uma quantidade de texto delimitada por um ponto final; o texto continua a se desenvolver na outra linha, afastado da margem. Ele pode conter vários períodos separados por pontos e por vírgulas. O que importa é garantir que a cada parágrafo corresponda uma única ideia de roteiro (SERAFINI, 2000, p.55).

Portanto, o parágrafo é um elemento constitutivo do texto escrito. Esse elemento apresenta, fundamentalmente, tanto aspectos macroestruturais (relacionados ao tema/tópico discursivo e à coerência) quanto aspectos microestruturais (relacionados à coesão).

Tendo tomado ciência da importância da contextualização da produção textual escrita tanto no nível linguístico quanto discursivo, veremos, a seguir, as quatro etapas do ensino da produção textual escrita.

## 2. AS QUATRO ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E O ENSINO

O processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita contempla basicamente quatro etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nas palavras de Silva; Marcuschi (2017, p. 164), “[...] estes comportamentos próprios de escritores competentes são os conteúdos fundamentais da produção escrita” (SILVA; MARCUSCHI, 2017, p. 164)

Vejamos de modo um pouco mais detalhado as quatro etapas envolvidas na produção textual escrita:

**1ª etapa:** planejamento da produção textual escrita;

**2ª etapa:** escrita;

**3ª etapa:** revisão;

**4ª etapa:** reescrita.

Vamos explicar cada etapa.

A *primeira* etapa, referente ao planejamento, é fundamental. Nessa fase, deve haver a mobilização de estratégias específicas para a produção textual escrita, tais como a ativação de conhecimentos prévios sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores; tópico/assunto a ser abordado; configuração textual, conforme o gênero discursivo e a sequência textual predominante), bem como a seleção e organização de ideias.



No processo de ensino e de aprendizagem da produção textual escrita, é preciso considerar o objetivo proposto e o nível de ensino que os estudantes cursam. Por exemplo, se considerarmos estudantes do Ensino Médio, é importante que eles dominem a competência discursiva da argumentação (sequência textual argumentativa)<sup>3</sup>. Em geral, vimos que a sequência argumentativa pode ser encontrada no gênero textual artigo de opinião.

Para contribuir com o planejamento da produção textual escrita, é interessante haver a leitura de pelo menos um exemplar de gênero textual. Portanto, convém selecionar um artigo de opinião para ser lido e discutido junto com os estudantes<sup>4</sup>.

Durante o planejamento da produção textual escrita de um artigo de opinião, por exemplo, é importante não somente apresentar clareza conceitual a respeito do tema ou tópico que será abordado, mas também elencar alguns argumentos favoráveis e contrários ao tema em foco. Em seguida, podem ser selecionados apenas alguns dos argumentos inicialmente elencados para compor a produção textual escrita.

A *segunda* etapa da produção textual escrita é o ato de escrever. Assim, após a leitura de algum trecho ou modelo de gênero textual, os estudantes elaboram a produção textual escrita inicial, que pode ajudar o professor a identificar tanto aspectos linguísticos e discursivos que os estudantes já dominam quanto eventuais dificuldades que eles apresentam, numa espécie de avaliação diagnóstica. Nas palavras de Silva; Marcuschi (2017):

Por meio da produção inicial, conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se o conteúdo a ser explorado pela SD [sequência didática], motivando os alunos e auxiliando-os a estarem mais aptos a produção final. Ou seja, a produção dá ao professor a possibilidade de avaliar o que o aluno já sabe e ajustar as estratégias direcionando para o que ele não sabe. Funciona como avaliação diagnóstica, isto representa a essência de uma concepção de avaliação formativa, sistemática e processual-orientada e conduz o processo, segundo as necessidades comunicativas da turma. (SILVA; MARCUSCHI, 2017, p. 162)

Na escrita de um artigo de opinião, por exemplo, o texto pode ser macrotextualmente organizado em introdução do tema, desenvolvimento e conclusão, e pode ser microtextualmente organizado em quatro parágrafos: um parágrafo introdutório; um segundo parágrafo que apresente um argumento favorável ao tema; um terceiro parágrafo que discuta um argumento contrário ao tema; e um último parágrafo conclusivo.

A *terceira* etapa corresponde à revisão do que foi escrito. Nessa etapa, o estudante escritor pode verificar aspectos referentes tanto ao nível linguístico (ortografia, sintaxe, pontuação, grau de formalidade da linguagem, ordem de apresentação das informações) quanto ao nível discursivo, fazendo perguntas como: para quem escrevi esse texto? Para

3 A sequência argumentativa, conforme Cavalcante (2012, p. 67), “[...] visa defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados”. Outras sequências textuais que podem estar presentes nos gêneros textuais são a sequência explicativa, narrativa, descritiva, injuntiva e dialogal. Para maiores informações a respeito, consultar CAVALCANTE (2012).

4 Para mais informações sobre sequência didática de leitura, ver ILIOVITZ (2016).

quê? Outra possibilidade de abordagem pedagógica nessa etapa é pedir para que os estudantes revisem textos dos colegas.

Revisar o que foi escrito também é uma atividade especialmente significativa no processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita, pois, conforme mencionado por Silva; Marcuschi (2017), considerando que a produção inicial pode funcionar como avaliação diagnóstica, a revisão pode contribuir para uma concepção de avaliação formativa.

Finalmente, a *quarta* e última etapa corresponde à *reescrita* do texto considerando o aprimoramento de aspectos que foram identificados na etapa anterior. Por exemplo, após a leitura da produção textual escrita inicial de um artigo de opinião, pode ter sido verificada a grafia inadequada de algumas palavras, ou a ausência de vírgula em determinado trecho, ou ainda a falta de uma conjunção adversativa entre um parágrafo e outro.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram feitas breves reflexões referentes ao processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita a partir de três concepções de escrita: a escrita com foco no autor; a escrita com foco no escritor; e a escrita com foco na interação escritor-texto-leitor. A cada uma dessas concepções pode corresponder uma prática docente específica.

Além dessas concepções, apresentei alguns conceitos fundamentais para a produção textual escrita: o conceito de sequência didática como uma forma de organizar e sistematizar conteúdos a serem trabalhados; o conceito de gêneros textuais; e o conceito de sequências textuais.

Também vimos as quatro etapas envolvidas na produção textual escrita: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Exemplifiquei os procedimentos envolvidos em cada etapa considerando a produção textual escrita do gênero textual artigo de opinião, que geralmente apresenta sequência textual argumentativa. Enfatizei a importância da primeira etapa, correspondente ao planejamento, e da terceira etapa, correspondente à revisão do que foi escrito.

A importância deste trabalho é argumentar no sentido de que o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem das competências e habilidades envolvidas na produção textual escrita pode ser feito através da sistematização de atividades pedagógicas organizadas em uma sequência didática que incorpore as quatro etapas da produção textual escrita (particularmente as etapas de planejamento e de revisão), bem como conhecer os gêneros textuais e as sequências textuais.

Encerro estas breves reflexões com a esperança de que o processo de ensino e aprendizagem da produção textual escrita possa ser continuamente aprimorado em diferentes níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, M.M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

GOLDSTEIN, N. S., LOUZADA, M. S. e IVAMOTO, R. *O texto sem mistéria: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.

ILIOVITZ, E. R.. Como ensinar a ler e compreender? Uma proposta de sequência didática de leitura no PIBID. In: ILIOVITZ, E.R. (Org.). *Sequências didáticas de gêneros discursivos no processo de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa: relatos do PIBID*. Natal-RN: Editora da UFRN, 2016, v. 1, p. 13-23.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S (Orgs). *Gêneros textuais: definição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SAUTCHUK, I. *A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 2000.

SILVA, A. J. D.; MARCUSCHI, E. Sequência didática para o ensino da escrita de textos. Revista do GELNE, v. 19, n. 2, p. 159-172, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11861/8673> Acesso em 19 nov 2018.