

## LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO SUPERIOR: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO DISCURSIVO CRÔNICA SOCIAL

Ulisses Junior LONGHI\*

*ABSTRACT: This study involves the reading and the production of texts linked to the need that the text reflects discursive aspects. The methodology is guided in the didactic sequence. The experience was developed in Letters Course, of Unoesc Xanxerê Campus, during the 1o term of 2010. Initially, it was presented the production situation, in the which the objective was of reading and writing the gender social chronicle. Continuing, the academics read chronicles published in newspapers – making possible to identify as the gender is characterized in terms of theme, style and composition form. After the reading, they analyzed the gender – its definition and characteristics, among other aspects. In the following stage, the academics produced their texts. After having accomplished the linguistic analysis of the produced texts, the rewriting happened, getting to the final production. The experience made possible to develop the reading and the textual production articulated with different manifestations of the gender.*

*KEYWORDS: Discursive gender; social chronicle; didactic sequence.*

### 1. Introdução

É debate corrente na escola, em todos os seus níveis, o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos. Por esse debate, atravessam questões vinculadas a diferentes aspectos: como favorecer o desenvolvimento de uma leitura produtiva e significativa, quais as melhores estratégias para se produzir um bom texto, como deve ser a intervenção do professor nos textos produzidos pelos alunos, entre muitas outras. O horizonte teórico e metodológico escolhido pelo professor muitas vezes indica o caminho a ser percorrido em seu objetivo de proporcionar a leitura e a produção textual a seus alunos.

Há vários anos atuando nessa área tão instigante e desafiadora, seguidamente refletimos sobre nossa atuação e nos interrogamos sobre a(s) metodologia(s) de trabalho docente utilizada(s) na tarefa de *ensinar* a ler e a produzir bons textos.

Um breve retrospecto nos revela que, no Brasil, ocorreu uma guinada significativa na forma de conceber a leitura e a produção de textos a partir da década de 1980, com as pesquisas efetuadas por Geraldi. Esse pesquisador permitiu avanços substanciais não só ao questionar as práticas vigentes à época, mas, principalmente, por propor uma metodologia voltada a quatro pilares – ler, escrever, analisar (o que foi escrito) e reescrever.

Mais recentemente (final do século passado e início deste), pesquisadores franceses, ligados à didática do ensino da leitura e da produção de textos na língua francesa – o chamado Grupo de Genebra (representado principalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly) –, apresentaram novas proposições, baseadas em estudos desenvolvidos diretamente com estudantes em sala de aula, ao longo dos últimos 20 anos, que revelaram resultados promissores na área.

Longe de pensar que a questão está resolvida, apesar dos relevantes avanços proporcionados por novas reflexões – e práticas – na área, refletimos ser de necessidade premente e constante novos *olhares* para esse campo que ainda pode (e deve) muito avançar, principalmente levando em consideração a necessidade de que os nossos alunos tornem-se

---

\* Mestre em Linguística pela UFSC; Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Xanxerê.

sujeitos capacitados (*com domínio* – utilizando a nomenclatura do Grupo de Genebra) sobre a prática de interagir socialmente através dos textos que produzem.

Foi com esse objetivo principal que nos propomos a continuar as discussões, analisando uma prática realizada no primeiro semestre de 2010, no componente curricular de Língua Portuguesa II, do curso de graduação em Letras (Licenciatura), da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus de Xanxerê, que agora relatamos neste trabalho.

## 2. Os gêneros discursivos, a leitura e a produção textual

A perspectiva teórica dos gêneros discursivos foi concebida por um pesquisador russo, Mikhail Bakhtin (2003). Ele desenvolveu concepções claras sobre linguagem, assentadas na perspectiva sócio-interacionista. Nesse sentido, segundo Bakhtin, definem-se os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, sendo que a prática da língua só se efetiva (sempre) em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos.

Assim, considerando a perspectiva sócio-interacionista e dialógica de linguagem – fundamentada na interação verbal –, é que se justifica a necessidade de que o enunciado, através dos gêneros do discurso e sua consequente materialização em textos, deva ser o real objeto de ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos na escola. Com isso, é o enunciado que vai orientar o falante/escritor em seu processo discursivo – projeto do que ele pretende dizer através de seu texto.

Nossa finalidade, neste momento, não é teorizar sobre os gêneros, mas analisar alguns aspectos cruciais relativos a sua teoria, conforme a proposição bakhtiniana. Os gêneros possuem características ou dimensões constitutivas específicas – tema, forma composicional e marcas linguísticas (estilo). Analisemos, rapidamente, cada uma delas, à luz da perspectiva de Bakhtin:

O *tema* compreende o núcleo de interlocução, aquilo que está sendo abordado (tematizado) na situação de interação. O conteúdo temático inclui a situação social de interação, os objetos e sentidos presentes nela, além da participação de outros enunciados. Assim, o tema determina, em grande medida, qual gênero será utilizado em determinada situação de interação.

Já a *forma composicional* corresponde à maneira como o gênero está estruturado. Como exemplo, temos que um bilhete prevê um certo formato, que é diferente do de uma carta. Todos os nossos enunciados, segundo Bakhtin, possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção (estruturação) do todo. E essas formas precisam levar em conta o autor e os demais participantes da situação de interação.

E as *marcas linguísticas* (ou *estilo*) configuram a seleção de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. O estilo tem uma ligação intrínseca com o tema e com a forma composicional: “O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais [...]”, observa Bakhtin (2003, p. 266).

Ainda conforme o pesquisador, a riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas, porque há abundantes possibilidades para a atividade humana e em cada campo (esfera) dessa atividade há um repertório de gêneros do discurso, “que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Braith, em concordância com Bakhtin, assinala que qualquer enunciado faz parte de um gênero e que “Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, [...]” (BRAIT, 2000, p. 19).

Em vista disso, a interação cotidiana entre as pessoas, em suas diferentes instâncias, determinará a escolha por um ou outro gênero discursivo entre aqueles que estão à disposição dos falantes para sua comunicação discursiva. E são os gêneros discursivos que, pela sua mutabilidade, flexibilidade e plasticidade, possibilitam ao homem interagir com seus semelhantes.

## 2.1 O gênero *crônica social*

O gênero discursivo *crônica social*, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tem como capacidade de linguagem dominante o *relatar*, constituindo uma representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Envolve, dessa forma, a documentação e memorização de ações humanas.

Podemos verificar que a crônica traz, como uma espécie de *marca registrada*, a ironia e o humor, assentados sobre o registro do circunstancial, do cotidiano.

Lopez (1992, p. 167) observa que:

A crônica, a partir da própria etimologia da palavra, guarda a idéia de tempo em seu seio. Porém, de tempo filtrado pelo modo de ver, de sentir, do cronista de jornal. O fato se enriquece nas impressões de quem o observa e o comenta como leitor. [...] A crônica sempre nasce de um fato real, seja ele um acontecimento de âmbito social, de qualquer alcance, seja de âmbito individual, como, por exemplo, a descoberta que um cronista faz, em um determinado dia, que o cair da chuva lhe restitui emoções ou lembranças de situações antigas.

De acordo com Melo (1994), é possível que a crônica retrate a opinião do jornalista – compreendido como um profissional assalariado e pertencente aos quadros da empresa. Nesse sentido, Beltrão (1980) explica que a crônica e o artigo são gêneros que conseguem fugir dos limites da ideologia restrita do editor, mesmo seu autor sendo funcionário do veículo de comunicação.

Entre as principais características temáticas, estilísticas e composicionais da *crônica social*, podemos reconhecer: aborda temas (assuntos) atuais do cotidiano (registra o circunstancial); explora o assunto de forma crítica e/ou cômica e/ou irônica; é escrita em prosa e organizada em parágrafos; utiliza a primeira pessoa (geralmente); tem início, desenvolvimento e conclusão; o texto procura ser coerente/claro/objetivo; utiliza, na grande maioria dos casos, a língua culta; possui título; pode utilizar gírias; tem marcas da oralidade (a sua sintaxe lembra uma conversa entre dois amigos). Além disso, tem por suportes de publicação jornais, livros e revistas, principalmente, podendo também integrar uma coletânea.

Ainda sobre o tema, na crônica ele permeia acontecimentos marcantes (ou não) do dia a dia, da atualidade. Melo (1994, p. 155) explica que a crônica é fiel ao cotidiano, “pela vinculação temática e analítica que mantém em relação ao que está ocorrendo, aqui e agora [...]”.

A nossa opção por trabalhar com a *crônica social* se fundamenta na importância de desenvolver a leitura e a produção de textos desse gênero, junto às acadêmicas, futuras professoras do ensino fundamental (séries finais) e do ensino médio, por ser uma manifestação discursiva que trabalha criativamente sobre a linguagem, o que possibilita atrair a atenção dos alunos sobre a leitura e a escrita, conseqüentemente auxiliando-os a melhorarem esses processos, como veremos na sequência, com a apresentação da experiência de desenvolvimento desse gênero.

### 3. A experiência com o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos do gênero *crônica social*

O estudo foi desenvolvido, experimentalmente, durante o 1º semestre de 2010. Nossa intenção, a partir dessa experiência, foi a de propor às acadêmicas da 2ª fase do curso de Letras (Licenciatura), durante o componente curricular de Língua Portuguesa II, uma proposta para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos do gênero *crônica social*, considerando-se, fundamentalmente, que a capacidade de linguagem dominante desse gênero (o *relatar*), em suas modalidades oral e escrita, atravessa todos os níveis de escolarização. Observamos que a crônica consta como objeto de estudo desse componente, conforme a sua ementa, constante do Projeto Pedagógico do curso. Ainda, indicam, os documentos oficiais de ensino – PCN da Língua Portuguesa e Proposta Curricular de Santa Catarina –, que a prática do *relatar* deve ser um dos objetivos de Língua Portuguesa na escola.

Observamos, todavia, que o professor, para poder trabalhar na prática de sala de aula com o gênero, precisa, antes, conhecê-lo em suas dimensões/características constitutivas. Pensamos nesse momento, portanto, que a competência didática (*o saber ensinar*) precisa estar fortemente atrelada à competência técnica (*conhecer o objeto de ensino*).

Como orientação metodológica, nossa opção foi pela *sequência didática*, procedimento desenvolvido pelos pesquisadores do Grupo de Genebra para o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros discursivos. Em função disso, procuramos desenvolver a proposta vinculada, principalmente, à necessidade de que o texto produzido – nesse momento pelas acadêmicas – reflita aspectos discursivos (ligados à coesão e coerência textuais) e também observe aspectos relacionados às normas gramaticais.

O planejamento da sequência didática levou em consideração que as atividades que envolvem a leitura e a produção de textos precisam ser sistematizadas para que possam atingir seus objetivos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97, grifos dos autores) explicam que “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (discursivo) oral ou escrito.” Apesar de os autores fazerem referência a gênero textual, a sua compreensão de gênero coincide totalmente com a perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo.

Em linhas gerais, o procedimento é constituído por quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Em nossa experiência, principalmente em função da carga horária dedicada ao estudo do gênero, optamos por fazer algumas adaptações, conforme veremos a seguir.

#### 3.1. Leitura e produção de textos

O desenvolvimento da sequência didática envolvendo o ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos do gênero *crônica social* iniciou com a *apresentação da situação de produção*, na qual foi explicada a proposta de trabalho e se esclareceu os objetivos de ler e de escrever textos desse gênero. Nesse momento, também observamos às acadêmicas questões como quem participará da produção, o seu processo (individual), a quem se dirige essa produção e que forma ela assumirá.

Prosseguindo, as acadêmicas leram crônicas sociais publicadas em jornais – essa etapa possibilitou identificar como o gênero se caracteriza em termos de tema, estilo e forma composicional. Após o tempo destinado à leitura, aconteceu uma análise teórica sobre o gênero – sua definição, suas características, o que envolve sua autoria, quem são os interlocutores e quais os suportes de publicação, entre outros aspectos.

Já na etapa seguinte, individualmente, as acadêmicas produziram seus textos, de acordo com temas sugeridos pelo professor. As temáticas foram variadas: *nossa vida gira em torno do dinheiro; ler também é um exercício; Deus ajuda quem cedo madruga; algumas pessoas vivem tão cercadas pela tecnologia que acabam não prestando atenção nos que estão ao seu lado; bom exemplo. Essa moda pega; sou brasileiro e não desisto nunca; escrever pode ser uma arma para o ataque ou para a defesa; muitos brasileiros apostam na sorte para ganhar a vida; a natureza está morrendo e pede socorro; se você não puder fazer tudo, faça tudo o que puder; o dia a dia de um (a) universitário (a); andar na moda; ter x ser; não dê o passo maior que a sua perna; o conhecimento, como bem sabemos, não tem um valor determinado*. Nessa etapa, o professor atuou como mediador, fornecendo indicativos de caminhos possíveis de serem percorridos na produção dos textos.

A produção inicial constitui o primeiro texto produzido sobre o gênero. Nesse momento, o objetivo não foi o de produzir um texto *perfeito*. Por isso é que ela se apresenta como o início de um trajeto – neste sentido, a avaliação do professor recai sobre as características do gênero, principalmente nos aspectos propriamente discursivos. Compete ao professor, então, após a leitura das produções, fazer apontamentos sobre o que precisa ser revisto/retrabalhado nos textos.

Entre as fases de leitura, análise das características do gênero e a produção da primeira versão dos textos, foram utilizadas quatro horas-aula (cada uma com 50 minutos).

### 3.2. Análise linguística e reescritura

A produção inicial possibilitou que o professor apurasse tanto as capacidades que as alunas já dispunham quanto as suas dificuldades na realização de um texto do gênero *crônica social*. Nesse sentido, a análise linguística prévia feita pelo professor (extraclasse) permitiu que fosse realizado um levantamento, contemplando elementos que foram, de volta à sala de aula, analisados em conjunto: professor e acadêmicas. Essa análise procurou, portanto, verificar se o texto compreendia as características do gênero, além de observar aspectos discursivos (vinculados ao sentido) e de adequação à gramática, presentes nos textos.

O objetivo foi o de (re)trabalhar as dificuldades que apareceram na primeira produção, fornecendo às autoras os instrumentos necessários para superá-las. Em virtude da questão temporal, adaptamos os módulos da proposição dos pesquisadores do Grupo de Genebra, organizando as fases de análise linguística e de reescritura em mais quatro horas-aula (também cada uma com 50 minutos).

Em relação aos aspectos discursivos, observamos se foi compreendida a representação da situação de comunicação (a posição do autor, a imagem que ele tem do interlocutor do texto, da finalidade e do gênero visados), como aconteceu o planejamento (se a produção do texto envolveu um plano, atentando a finalidade que se deseja atingir e o interlocutor visado) e a realização própria do texto (escolha dos meios de linguagem mais eficazes para escrever o texto, utilizando um vocabulário apropriado ao gênero e à situação de interação). Com isso, pretendíamos também, conforme orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly, *capitalizar as aquisições*, ou seja, favorecer uma atitude reflexiva diante do texto, que pudesse contemplar os conhecimentos adquiridos.

Em termos de adequação gramatical, exploramos dificuldades de diversas ordens, a partir das manifestações presentes nos textos: acentuação e ortografia (com revisão de regras básicas), colocação pronominal, concordância verbal e nominal, uso da crase e da pontuação, entre outros aspectos.

Após isso, na etapa seguinte aconteceu a reescritura, que tornou possível chegar à produção final das crônicas. Novamente, o professor atuou como mediador, propiciando o

esclarecimento de dúvidas e fornecendo sugestões; enfim, atuando como *colaborador* na reestruturação dos textos, tarefa que lhe cabe considerando o processo de leitura e produção de textos na metodologia da sequência didática.

Consequentemente, a avaliação dos textos ocorreu sobre a produção final. A avaliação, nesse aspecto, orienta o professor necessariamente para uma atitude responsável e profissional. Permite, portanto, que o professor avalie os reais avanços do aluno, por um lado, e possa, por outro, traçar estratégias para abordar dificuldades (não suplantadas nessa produção) em futuras produções.

#### 4. Algumas considerações a título de conclusão...

A experiência envolvendo o gênero discursivo *crônica social* proporcionou desenvolver a leitura e a produção de textos articuladas com diferentes manifestações próprias desse gênero. Ao utilizar uma metodologia sistematizada para a leitura e a produção de textos na escola – no caso, a sequência didática –, é possível produzir textos adequados ao gênero discursivo e à situação de interação que ele propõe.

Sabemos que o professor pode, no processo ensino-aprendizagem, utilizar as mais diversas metodologias. Porém, quando falamos do professor que, além de seu ofício convencional, atua também como pesquisador, encontramos uma situação diferente: surge a necessidade de ele verificar se seus procedimentos metodológicos são adequados para ensinar.

Diante disso, precisamos fazer algumas reflexões em torno da experiência ora relatada.

Entendemos, primeiramente, que uma sequência didática deve funcionar como *exemplo* à disposição dos professores. Nesse sentido, não podemos pensar que uma sequência possa ser planejada como um *manual* a ser seguido. Cabe ao professor adaptá-la, entre outros aspectos, à sua turma de alunos, às dificuldades que apresentam e, principalmente, norteá-la com foco em um determinado gênero.

Devemos também refletir, mesmo que de forma resumida, sobre as etapas que utilizamos em nosso procedimento. A etapa de *produção inicial* envolveu a escrita de um primeiro texto do gênero *crônica social*. A consideração, na produção de um texto, de que o autor deve ter em mente a quem se dirige a produção e, principalmente, as suas características genéricas (de gênero) – ou seja, tema, forma composicional e estilo –, favorece para que, a partir dessa primeira produção, se escreva um texto que seja o mais próximo possível do gênero definido.

Avaliamos que a *análise linguística* focada também nos aspectos discursivos do texto, ou seja, naquilo que o autor quis dizer, e não somente na forma como ele disse, trouxe resultados positivos: permitiu, preponderantemente, que cada autora refletisse sobre sua escrita, a partir das sugestões apontadas pelo professor, oportunizando para que efetuasse, por ocasião da reescrita, mudanças positivas no texto.

Quanto à *reescrita*, analisamos que também foi produtiva. Nessa etapa, as acadêmicas retomaram o texto da produção inicial e o retrabalharam para chegar a uma nova produção. Nesse ponto, a orientação do professor, como mediador primeiro da produção textual junto aos seus alunos (portanto, primeiro interlocutor), constitui-se benéfica, na medida em que proporciona subsídios para melhorias. Referimo-nos aqui, é claro, a uma mediação realizada no sentido de valorizar o caminho que o autor já trilhou, e não no sentido de apenas encontrar *erros* em seu texto ou criticá-lo pelo que ele não conseguiu fazer. Podemos considerar que, com a sequência didática, fuge-se do chamado *ciclo tradicional* de leitura e produção de um texto: o aluno escrever, entregar o texto ao professor e este o avaliar, devolvendo o texto ao autor com muitas *marcações* de erros.

Precisamos levar em consideração, porém, que ao planejar uma sequência didática, nem sempre, por mais bem articulado que esteja o planejamento do professor, ele consegue atingir resultados sempre positivos. Assim, é importante que o professor esteja, de um lado, preparado para os insucessos e, de outro, que tenha estratégias para intervir nesses casos.

Enfim, podemos considerar que a leitura e a produção de textos em sala de aula apresentam muitos desafios. E são esses desafios que fazem o professor avançar. Afinal, sabemos que é possível fazer um trabalho diferenciado, mais profundo e produtivo, que realmente valorize o aluno como *autor de seu discurso* – portanto, com um objetivo discursivo definido e sempre preparado para interagir com seus interlocutores. Essa é a grande missão de ser professor.

## Anexo

Segunda versão (reescritura) da *crônica social* sob o tema *algumas pessoas vivem tão cercadas pela tecnologia que acabam não prestando atenção nos que estão ao seu lado*:

### Falta “olho no olho”!

Acadêmica A<sup>1</sup>

A tecnologia chegou para melhorar e dar mais conforto às famílias de todo o mundo. Mas é claro que, com tanta inovação, acabamos perdendo ou deixando de lado algumas pessoas que realmente são importantes em nossas vidas, porque resolvemos dar muito valor aos bens materiais e nos esquecemos da importante/necessária convivência com a família e com os amigos.

Hoje, o computador faz papel de “amigo”. Quando precisamos de algum conselho ou queremos fazer novas amizades, até mesmo “desestressar”, vamos direto para “orkut”, “msn” e “blogs”, onde pessoas dividem seus problemas e entretêm-se com vídeos e fotos de amigos “naquele porre de último dia de carnaval”.

Adquirimos produtos tecnológicos, pois não conseguimos mais viver sem eles, afinal, nos auxiliam muito. Mas não deixamos de ficar com nossos pais, analisar o desempenho escolar de nossos filhos, ao invés de só ficar em torno de celulares, computadores e fantásticos carros.

Talvez o maior motivo de haver tantos marginais e pessoas depressivas que se matam (eles não têm esse direito!) seja a falta de amor entre as pessoas; a falta daquele “olho no olho”, sabe?!? Porque os bens materiais tecnológicos estão tirando a essência e a espiritualidade de muitas pessoas.

Posso até dizer que ainda há amor e amizades verdadeiras, mas há muito tempo deixei de acreditar nisso, porque, hoje em dia, todos somos, de alguma forma, gananciosos – uns querem mais que os outros – e, por isso, não nos damos e nem recebemos o devido valor e respeito. E então, quando você menos espera... Te apunham pelas costas!

É necessário olhar para a pessoa ao lado, compartilhar sentimentos, pois essa é uma das formas de trazer as pessoas queridas para perto. E, para isso, não será necessário o uso de tecnologias, porque amor e amizade nunca nasceram de bens materiais.

---

<sup>1</sup> A fim de preservar o nome da autora, identificamos como Acadêmica A.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., amp. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BELTRÃO, Luiz. *Jornalismo opinativo*. Porto Alegre: Sulina, 1980.
- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- KOCH, Ingedore G. V.; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté, SP: Cabral, 2002.
- LOPEZ, T. P. A. A crônica de Mário de Andrade: impressões que historiam. In: CANDIDO, A. et al. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- MELO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- TEIXEIRA, Tattiana. A crônica e os gêneros opinativos: um estudo comparativo. *Comunicação e Espaço Público*, Brasília, n. 1 e 2, p. 116-127, 2004.