

TECENDO SENTIDOS E DIREITOS: A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO CAMINHO PARA A NOÇÃO DE JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

Júlia Cavalcante Miranda ¹

RESUMO

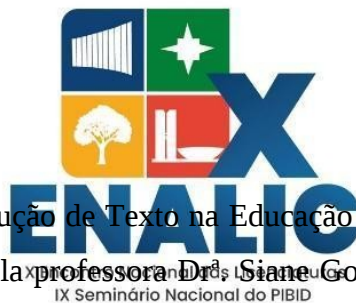
O presente relato descreve a experiência inicial de uma estudante vinculada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Pernambuco na EREM Professor Cândido Duarte no ano de 2025, sob a supervisão da professora Mônia Cavalcanti, no projeto “Produção de Texto na Educação Básica: caminhos entre a escola e a universidade”, coordenado pela professora Siane Góis. O trabalho envolve os estudantes do segundo ano do ensino médio visando ao desenvolvimento do pensamento crítico e à capacidade de posicionamento em relações sociais, mais especificamente, no âmbito da Justiça Socioambiental. O referencial teórico-metodológico baseia-se na teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin, que concebe a linguagem como fenômeno social e interacional, promovendo uma participação ativa e crítica na produção textual. A abordagem enfatiza a interação social e a exploração de diversos gêneros discursivos para ampliar conhecimentos linguísticos e combater desigualdades sociais. Com o objetivo de abordar gêneros em sala de aula como representações de visões de mundo (Kleiman, 2000), a metodologia emprega projetos temáticos (Caretta, 2016), que articulam o ensino da linguagem à escuta ativa dos alunos e às práticas discursivas reais, entrando em consonância com a visão de Bazerman (2021) que define os gêneros como ‘formas de vida’ que regulam ações e pensamentos. O projeto “Tecendo Sentidos e Direitos: a produção textual como caminho para a noção de Justiça Socioambiental”, alinhado com o tema do ano escolar, tem a intenção de construir um pensamento crítico, com os estudantes por meio das produções textuais. As atividades práticas incluem análise de obras, materiais audiovisuais, notícias, legislação e a produção de diversos gêneros textuais, como cartas argumentativas, poemas, *threads* digitais, vídeos jornalísticos e cartazes de protesto. Tais ações visam à contextualização do conteúdo e à reflexão crítica, formando cidadãos engajados.

Palavras-chave: Produção de texto, gêneros discursivos, justiça socioambiental, linguagem.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) se propõe a ser um espaço de articulação entre a formação inicial de professores e a realidade da Educação Básica. Inserido

¹ Graduanda do Curso de Letras - Licenciatura em Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, cavalcante.miranda@ufpe.br.



nesse contexto, o projeto “Produção de Texto na Educação Básica: caminhos entre a escola e a universidade”, coordenado pela professora Dr.ª Siane Gois, busca estreitar os laços entre a produção acadêmica e o cotidiano escolar, fomentando práticas pedagógicas que dialoguem com as vivências dos estudantes. É a partir dessa iniciativa que se desenvolve o subprojeto “Tecendo Sentidos e Direitos: a produção textual como caminho para a noção de Justiça Socioambiental”, um plano de atividades realizadas com uma turma de segundo ano do ensino médio da Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte, sob a supervisão da professora Mônia Cavalcanti.

A EREM Professor Cândido Duarte, apesar de seu compromisso com uma educação de qualidade, enfrenta desafios estruturais significativos, como a falta de climatização adequada e espaços pedagógicos improvisados, reflexo do descaso governamental com o direcionamento de verbas. A instituição atende a um público variado, com estudantes de diversas localidades e realidades socioeconômicas, muitos provenientes de regiões periféricas e em situação de vulnerabilidade, o que impacta em defasagens de aprendizagem, especialmente na leitura e na escrita. Diante dessa realidade, o subprojeto justifica-se pela necessidade de construir uma prática pedagógica que parta da realidade dos alunos, utilizando temáticas socialmente relevantes para engajá-los e promover a ampliação do pensamento crítico e da autonomia. A escolha do tema “Justiça Socioambiental”, além de ser o tema do ano escolar, alinha-se ao objetivo da escola de formar cidadãos capazes de ponderar e se posicionar em suas relações sociais, analisando o eu, o outro e o meio. A proposta, portanto, é utilizar a produção textual como uma ferramenta para que os estudantes compreendam e se posicionem criticamente diante das injustiças que afetam suas comunidades e o mundo.

O objetivo principal deste trabalho é, portanto, relatar a experiência inicial de aplicação de uma sequência didática que visa ampliar o pensamento crítico e a capacidade de posicionamento dos estudantes no âmbito da Justiça Socioambiental. Com o subprojeto ainda em andamento, este artigo se propõe a descrever e analisar as primeiras etapas da intervenção, refletindo sobre os sucessos, desafios e aprendizados. Os objetivos específicos incluem: discutir o conceito de Justiça Socioambiental conectando-o a problemáticas locais; ampliar o repertório sociocultural dos alunos por meio da análise de diversas obras e linguagens; e fomentar a produção de diferentes gêneros textuais como forma de engajamento e exercício da cidadania.

Para alcançar tais objetivos, o subprojeto fundamenta-se em uma base teórico-metodológica. A concepção de linguagem adota a teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin (1986), que a entende como um fenômeno social e interacional, essencial para uma





participação ativa e crítica na produção de sentidos. Alinhado a essa perspectiva, o trabalho com gêneros discursivos é visto não apenas como o ensino de estruturas textuais, mas como a exploração de "representações de visões de mundo" (Kleiman, 2000) e "formas de vida" que regulam ações e pensamentos (Bazerman, 2021). A metodologia, por sua vez, organiza-se por meio de projetos temáticos, conforme proposto por Caretta (2016), que articulam o ensino da linguagem à escuta ativa dos estudantes e à inserção em práticas discursivas reais, potencializando o engajamento e a aprendizagem contextualizada. O passo a passo das atividades foi cuidadosamente planejado, iniciando com a sensibilização para o tema por meio da análise de obras como "Morte e Vida Severina" e a música "Asa Branca", passando pela discussão de notícias locais, legislação e materiais audiovisuais como o filme "Princesa Mononoke", e culminando na produção de gêneros como cartas argumentativas, threads digitais e vídeos jornalísticos.

Os resultados parciais, colhidos principalmente durante os meses de agosto e setembro, revelam um início promissor, com alto grau de interatividade dos alunos na aula introdutória, onde a conexão entre a teoria e a realidade local se mostrou eficaz para o engajamento. No entanto, o percurso também foi marcado por desafios significativos, como interrupções no planejamento devido a eventos institucionais, e um engajamento menor em atividades que exigiam maior tempo de concentração, como a exibição de um filme, evidenciando a necessidade de flexibilidade e adaptação das estratégias pedagógicas.

A abordagem de temas sensíveis exigiu uma constante capacidade de adaptação e reflexão pedagógica. A experiência mais impactante, contudo, emergiu do processo de correção das cartas argumentativas produzidas em setembro. As produções dos alunos transcenderam o exercício escolar e se tornaram um verdadeiro diagnóstico de suas realidades e preocupações. A recorrente "fuga" ao tema proposto (da infraestrutura socioambiental para a falta de policiamento) não foi interpretada como uma falha, mas como a manifestação de uma urgência que, para eles, se sobrepunha ao planejado. A escrita revelou-se um instrumento potente de diagnóstico da realidade dos alunos, me forçando a olhar para além do plano de aula e a enxergar os contextos complexos e, por vezes, violentos, que os alunos trazem consigo, como evidenciado em uma carta de conteúdo sensível que expôs a crua vulnerabilidade de uma estudante.

Tais experiências iniciais fizeram parte do meu primeiro contato com a sala de aula no papel de professora, construindo uma visão crítica e sensível da realidade escolar que me inseri. Em síntese, a partir dos dados parciais coletados até então, este relato de experiência apresenta os passos iniciais de um subprojeto do PIBID que busca transformar a sala de aula





de Língua Portuguesa em um espaço de reflexão e ação social. Ao articular uma robusta fundamentação teórica com uma metodologia sensível ao contexto dos alunos, o trabalho visa não apenas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas à formação de cidadãos críticos e engajados. Os desafios encontrados até aqui são vistos como parte integrante do processo formativo docente, reforçando a compreensão da prática pedagógica como um exercício contínuo de planejamento, ação, reflexão e adaptação.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, sendo fundamentada na observação participante e na reflexão contínua sobre a iniciação à docência e a constante adaptação da prática pedagógica. A metodologia está sendo estruturada em um percurso contínuo de quatro etapas que se complementam: observação, planejamento, ação e análise.

A primeira etapa, de Observação e Diagnóstico, consistiu em uma imersão no cotidiano da escola, buscando compreender não apenas a dinâmica da sala de aula, mas o complexo “chão da escola”. Este período inicial permitiu diagnosticar não só as defasagens de aprendizagem dos estudantes, especialmente na leitura e na escrita, mas também os desafios estruturais enfrentados pela instituição, como a falta de climatização adequada e a improvisação de espaços pedagógicos. Foi um momento de escuta sensível para apreender o perfil da turma, suas interações e as realidades socioeconômicas diversas que a compõem, elementos cruciais para a construção de uma prática pedagógica que partisse de suas vivências.

A segunda e terceira etapas, que são o planejamento e aplicação da sequência didática, são fundamentais para a intervenção. Com base no diagnóstico, o trabalho vem sendo organizado sob a forma de projetos temáticos, conforme proposto por Caretta (2016), que articulam o ensino da linguagem à escuta ativa dos estudantes e à inserção em práticas discursivas reais. Este percurso metodológico exige uma flexibilidade constante, uma vez que o planejamento inicial é frequentemente confrontado pela dinâmica do ambiente escolar, como a visita da governadora, que ocorreu no segundo dia de aplicação do projeto (08/08/2025), ou as demandas curriculares da própria disciplina, que exigiram a reorganização das aulas. A aplicação tem se valido de uma diversidade de ferramentas pedagógicas, tais como:





1. Análise de obras literárias e musicais: a sensibilização para o tema da Justiça Socioambiental foi iniciada com a leitura do poema "O retirante explica ao leitor quem é e a que vai" e a audição da canção "Asa Branca", fomentando a discussão por meio de perguntas estratégicas que conectaram as obras à realidade dos alunos e ao conceito de injustiça socioambiental.
2. Uso de materiais audiovisuais: exibição do filme "Princesa Mononoke" para discutir a relação entre desenvolvimento industrial e degradação ambiental, gerando debates sobre a luta dos povos originários, aprofundando a discussão sobre conflitos ambientais de forma lúdica e relacionando com o atual debate sobre o "PL da devastação".
3. Leitura e discussão de textos multimodais: a leitura compartilhada de notícias sobre desastres locais e a análise do Art. 225 da Constituição Federal têm sido utilizadas para contextualizar o debate e conectar o tema a questões de cidadania e direitos. Assim como a análise de propagandas e peças publicitárias para o estudo de figuras de linguagem.
4. Estratégias de gamificação: o uso da plataforma *Kahoot!* para a revisão de conteúdos mostrou-se uma ferramenta de alto engajamento, transformando a revisão em um momento de alta interatividade e entusiasmo. Incidentes durante a atividade, como o uso de um apelido inadequado por um aluno, foram convertidos em momentos de aprendizado, reforçando que a sala de aula é também um espaço para a formação humana e ética.
5. Produção textual contextualizada: a principal ferramenta de ação e avaliação tem sido a produção textual. A proposta de escrita de cartas argumentativas, por exemplo, convidou os alunos a se posicionarem sobre problemas de infraestrutura em seus próprios bairros, exercitando a escrita com uma função social real.

A última etapa, de coleta e análise de dados, ocorre de forma processual. Os principais instrumentos de coleta são as experiências vividas em sala de aula junto aos estudantes e suas produções textuais. Os relatórios mensais de atividades, que funcionam como um diário de campo detalhado, registram não apenas as atividades realizadas, mas, sobretudo, as reflexões sobre a prática, as reações dos alunos e os imprevistos. As produções textuais dos estudantes, como as cartas, são outro instrumento fundamental, pois se tornam um diagnóstico de suas realidades e preocupações. A análise desses materiais é qualitativa e contínua, buscando identificar os avanços, os desafios e os aprendizados que alimentam o planejamento.



REFERENCIAL TEÓRICO



Pela perspectiva da teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin, sabemos que a produção da linguagem essencialmente significa, também, a produção de discurso e, nesse sentido, entende-se que as escolhas feitas para essa construção de significados não são de forma aleatória. A interação verbal organiza os discursos a partir de conhecimentos prévios dos interlocutores. A depender do contexto histórico, as opiniões e relações dos indivíduos vão gerar determinadas exigências de estruturação linguística e formal, influenciando na escolha do gênero a ser utilizado para produção de tal discurso (BRASIL, 1988). A teoria dialógica nos traz à luz uma diferente forma de ensino de língua portuguesa, na qual se protagoniza a interação social com a finalidade de que o aluno amplie seus conhecimentos linguísticos sobre a língua em seu estado vivo. Dá-se, então, uma maior importância ao ensino e à abordagem de diferentes gêneros discursivos em sala de aula, de modo que se explorem os diferentes eixos didáticos.

Pelo princípio de que os gêneros surgem a partir de situações de comunicação do mundo real e que fazem parte do dia-a-dia no âmbito da linguagem e do social, é possível perceber que, pela teoria bakhtiniana, eles possuem uma grande função social que trata de certos aspectos da realidade cotidiana. A forma como cada um lida com essas dimensões sociais é que vai diferenciá-los formalmente e objetivamente, além de definir o seu tema principal. Estabelece-se, portanto, a necessidade de um projeto de letramento que introduza os alunos aos diferentes gêneros discursivos.

É entendido que o processo de letramento deve ir além dos objetivos concretos de se ensinar a ler e a escrever e que os gêneros textuais ultrapassam os limites das páginas e das salas de aula, podendo ser considerados como representações de diferentes visões de mundo. Cada gênero, com suas particularidades e exigências, insere o leitor em uma nova realidade, uma porta para diferentes pontos de vista. Aceitando tal perspectiva acerca dos gêneros, o projeto de letramento se torna uma prática social que transforma os objetivos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita em compreender e aprender o uso dos gêneros e introduzir os alunos em uma nova realidade e formas de se expressar. (Kleiman, 2000).

Assumindo essa linha de pensamento, convém destacar que o exercício da aprendizagem do ser humano, em grande parte, se dá por meio das experiências vividas em seu cotidiano. A necessidade de se introduzir no mundo social dos alunos, além de humana, se torna, de certa forma, pedagógica também. Visando essa carência, foram consultados os textos de Caretta (2016), Oliveira (2016) e Bazerman (2021), que conversam entre si sobre as vantagens de conduzir projetos temáticos em sala de aula.





O artigo “Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa” de Álvaro Caretta, publicado na revista online *Linha D’água* em 2016, aborda de forma precisa e didática os benefícios dos projetos temáticos para a construção do aprendizado em sala de aula pela perspectiva dialógica de Bakhtin. O autor, então, leva para o lado da teoria sociointeracionista da aprendizagem e defende um ensino de língua portuguesa com uma abordagem mais interativa.

Para romper com os métodos de ensino linguísticos tradicionais, baseados na normatividade gramatical, destaca-se a relevância dos projetos temáticos propostos por Álvaro Caretta (2016), que articulam o ensino de linguagem, a escuta ativa dos estudantes e a inserção em práticas discursivas reais. Essa metodologia potencializa o engajamento dos alunos e permite uma abordagem mais contextualizada e crítica dos conteúdos. Já Charles Bazerman (2021), no capítulo “A vida do gênero, a vida na sala de aula” do seu livro “Gênero, agência e escrita”, contribui ao reforçar que os gêneros não são apenas formas de organização textual, mas estruturas que regulam ações e pensamentos — são, como ele define, “formas de vida”. Essa perspectiva amplia a noção de ensino como prática formadora, não apenas de habilidades técnicas, mas de sujeitos históricos e sociais.

Os quatro eixos do ensino de língua propostos por Antunes (2003) (oralidade, escrita, leitura e gramática) são aqui entendidos como sobrepostos e interdependentes. A leitura é concebida em sua “tríplice função”: como acesso à informação, como fruição estética e como meio de apreender as especificidades da escrita. A escrita é tratada como um processo complexo, que envolve etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação, revisão e reescrita).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais da aplicação do subprojeto “Tecendo Sentidos e Direitos: a produção textual como caminho para a noção de Justiça Socioambiental” revelam um percurso complexo, marcado tanto por momentos de profundo engajamento discente quanto por desafios inerentes ao chão da escola, que exigiram constante reflexão e adaptação pedagógica. A análise dos achados empíricos, coletados por meio de diários de campo e das produções textuais dos alunos, foi sistematizada em três categorias analíticas que dialogam entre si: o engajamento discente a partir da relevância temática; os desafios da prática





pedagógica e a necessidade de flexibilidade, e a escrita como um instrumento fundamental de diagnóstico das urgências sociais dos estudantes.

A primeira aula da sequência didática, realizada em agosto, validou a hipótese central do projeto: a articulação de temas sociais com a realidade local é uma metodologia eficaz para o engajamento da turma. Ao introduzir o conceito de Justiça Socioambiental a partir de uma notícia sobre a mobilização de mulheres periféricas no Recife, foi possível transformar uma noção teórica em uma problemática palpável. A reação dos estudantes foi imediata, com um alto grau de interatividade, que superou as expectativas, gerando uma longa e orgânica conversa que extrapolou o tema inicial, abrangendo migração, desigualdade e até direitos trabalhistas. Essa conexão inicial foi fundamental para demonstrar que, como defende Antunes (2003), a aula de português se potencializa quando se torna um espaço de encontro e interação, no qual a linguagem é mobilizada para significar o mundo. A posterior análise de obras como “Morte e Vida Severina” e “Asa Branca” permitiu que os alunos aplicassem o conceito a diferentes esferas, concluindo que as desigualdades não são naturais, mas fruto de um abandono estrutural, o que corrobora a perspectiva sobre a linguagem como campo de embate e posicionamento ideológico que baseia toda a construção do projeto.

Apesar do primeiro momento ter sido marcado por um grande êxito, os encontros seguintes expuseram os desafios inerentes à dinâmica escolar. O planejamento foi constantemente atravessado por imprevistos e cancelamentos de aula. Já no segundo dia de aplicação do projeto, aconteceu a inesperada visita da governadora de Pernambuco à escola, causando o cancelamento de uma das aulas. Também, houve a necessidade de ceder espaço para revisões de provas, o que demonstra que a prática docente exige uma flexibilidade que as teorias nem sempre antecipam. A tentativa de exibir o filme “Princesa Mononoke”, do *Studio Ghibli*, por exemplo, resultou em frustração, com os alunos demonstrando desinteresse e cansaço, o que me fez refletir sobre a incapacidade de atender a todas as demandas, mesmo quando o planejamento havia sido feito para se adequar aos gostos dos alunos. Este episódio, em particular, foi uma lição valiosa sobre a importância de sintonizar os recursos pedagógicos com o ritmo e as necessidades da turma, reforçando a importância de se ter um “plano B”.

Em contrapartida, a utilização de estratégias gamificadas, como a plataforma *Kahoot!* na aula sobre Figuras de Linguagem, revelou-se um sucesso absoluto. A ferramenta transformou a revisão de conteúdo em um momento de alta interatividade e entusiasmo, mostrando que a incorporação de tecnologias com as quais os jovens já têm afinidade é um caminho proveitoso para capturar a atenção e avaliar a aprendizagem de forma dinâmica. Durante uma das dinâmicas utilizando a referida plataforma, tive que chamar a atenção da





turma, pois um dos alunos, de forma anônima, se cadastrou na plataforma com o nome “I am autist”. Perguntei quem tinha sido, mas ninguém se anunciou. Expliquei, primeiro, que a escrita correta da palavra “autista” em inglês é “autistic” e, depois, chamei atenção para o fato de que “autista” não é um adjetivo, muito menos algo para se fazer piada e sim um diagnóstico sério e que deveria ser respeitado. Ou seja, a gestão de um incidente disciplinar durante o jogo foi convertida em um momento de aprendizado sobre respeito e ética, reforçando o papel da aula de português como espaço de formação humana integral.

A experiência mais impactante do projeto, contudo, emergiu da produção e correção das cartas argumentativas em setembro. Proposto como um exercício para conectar a escrita a uma função social de cidadania, o gênero textual se revelou um potente instrumento de diagnóstico das realidades e preocupações dos alunos. O comando inicial para a realização da atividade foi: “Com base nas suas experiências, escreva uma carta argumentativa de solicitação ou reclamação sobre algum problema de infraestrutura no seu bairro, preferencialmente próximo à sua residência. O problema pode ser, por exemplo, a falta de arborização, alagamentos, ausência de saneamento básico, coleta de lixo irregular, risco de deslizamentos ou outro assunto relacionado”. Porém, aconteceu uma recorrente “fuga” ao tema proposto: boa parte dos alunos escreveu sobre a falta de policiamento, deixando de lado os problemas de infraestrutura e saneamento básico. Compreendi que não se tratava de uma falha de interpretação do comando, mas sim de uma manifestação de uma urgência que, para eles, se sobrepunha à temática planejada. A escrita, nesse momento, confirmou seu caráter dialógico, no qual o sujeito-autor se posiciona a partir das questões que mais o afetam.

Essa percepção foi radicalizada pela carta de uma aluna que, em um ato de coragem e desespero, endereçou seu texto ao “Dono da Boca”, detalhando um problema pessoal e expondo uma crua vulnerabilidade. Iniciando sua “carta de reclamação” com “Prezado Dono da Boca”, essa produção foi um choque de realidade que me forçou, enquanto professora em formação, a buscar orientação e a refletir sobre os limites do nosso papel. Ficou evidente que a escola está inserida em um tecido social complexo e violento, e que o ato de escrever pode ser um canal para vozes e realidades que o currículo formal não alcança. A escrita, aqui, mais do que um exercício escolar e diagnósticos de conteúdos, tornou-se um ato de revelação de realidades muitas vezes ignoradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Ao final deste ciclo inicial da aplicação do projeto, as conclusões parciais apontam para a potência e a complexidade de uma prática pedagógica que se propõe a ser dialógica e socialmente contextualizada. A pesquisa confirmou que o ensino de Língua Portuguesa, quando articulado a temáticas relevantes e à realidade dos estudantes, transforma a sala de aula em um espaço de engajamento, reflexão crítica e exercício da cidadania, superando o estudo meramente instrumental da língua.

Os resultados demonstram que a escrita, em particular, quando dotada de função social, transcende o exercício avaliativo e se converte em uma ferramenta de diagnóstico e escuta das urgências dos alunos. As produções textuais revelaram não apenas o domínio (ou a falta de) de um gênero, mas as preocupações, os medos e as realidades de jovens que vivem em contextos de grande vulnerabilidade social. Para a comunidade científica e para a formação de professores, esta experiência reforça a necessidade de se pensar em metodologias que valorizem a subjetividade e a autoria dos estudantes, compreendendo o ato de escrever como um ato político.

Contudo, a minha atuação e vivência nesse período de tempo também evidenciou os desafios da realidade escolar: a descontinuidade imposta pelo calendário institucional, a dificuldade em manter o engajamento com diferentes recursos e a necessidade de preparo do educador para lidar com questões que extrapolam o conteúdo curricular são fatores que exigem do professor uma constante flexibilidade e sensibilidade.

A prospecção de novas pesquisas a partir daqui é vasta. Sugere-se a necessidade de investigar mais a fundo o impacto de projetos temáticos a longo prazo, não apenas no desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas na formação cidadã dos estudantes. Ademais, o diálogo com as análises aqui referidas abre caminho para estudos que explorem a “fuga temática” nas produções textuais como um dado sociológico relevante, e que aprofundem as discussões sobre o papel ético do professor-pesquisador diante de relatos de conteúdo sensível que emergem no ambiente escolar. Em suma, este trabalho, ainda que em andamento, reitera que a aula de português pode e deve ser um espaço de encontro, interação e transformação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português** - encontro e interação. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.





BAKHTIN, Mikhail. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARZEMAN, Charles. **A vida do gênero, a vida na sala de aula**. In: BARZEMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. 2 Ed. Recife: Pipa Comunicação, Campina Grande: EDUFPG, 2021.

CARETTA, Antônio Álvaro. **Projetos temáticos no ensino dialógico-discursivo da língua portuguesa**. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 103-118, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/111303/115153>. Acesso em: 20 set. 2025.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

