

# GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aline Segate\*

**Resumo:** *Este artigo objetiva discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que acreditamos que eles colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores. Para cumprirmos essa meta, apoiamos-nos em alguns teóricos que abordam o tema, como Bentes (2006), Koch (1997; 2006), PCN (1998), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2008). Percebemos ao longo deste estudo, que o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.*

**Palavras-chave:** *Gêneros textuais, Ensino, Língua Portuguesa*

## Introdução

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos por fazer, brevemente, algumas considerações sobre a Linguística Textual - base teórica importante para o desenvolvimento da teoria dos gêneros textuais -, partindo, primeiramente, de suas efetivas contribuições para o tratamento do texto. Em seguida, apoiar-nos-emos na teoria dos gêneros proposta por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que essa teoria está voltada para o ensino de Língua Portuguesa.

A Linguística Textual surgiu na década de 1960 na Europa, e se disseminou no Brasil na década de 1970. Nesse período, a principal preocupação dessa corrente era descrever os fenômenos sintático-semânticos presentes nos enunciados. Na década de 1970, muitos linguistas se preocuparam em construir uma gramática de texto, pois havia sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar. Então, segundo Koch (1997, p.11), o texto passa a ser conceituado pelos linguistas como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”, e não mais como uma sequência de sentenças isoladas. Assim, o objeto de estudo da Linguística Textual passa a ser o texto, uma vez que investigar a palavra ou a frase isolada não permite entender os diversos fenômenos linguísticos, pois esses só podem ser explicados dentro do próprio texto, levando em consideração que a nossa comunicação é feita por meio de textos.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Inspeção e Supervisão escolar pela Faculdade Católica de Uberlândia-MG e graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Dolz e Schneuwly (2004), assim como outros teóricos que tratam de texto/discurso, também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser feito, por isso, sugerem o trabalho da língua pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo os autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Portanto, para que os alunos dominem diferentes gêneros, é necessário que o professor construa estratégias de ensino, com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior mestria dos gêneros trabalhados, e isso pode ser alcançado por meio de estratégias ou seqüências didáticas criadas pelos professores.

Diante disso, ao longo deste trabalho objetivamos discutir a importância da inserção dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que acreditamos que eles colaboram, significativamente, no desenvolvimento da linguagem dos alunos, e funcionam como objeto e instrumento de trabalho para professores. Para cumprirmos essa meta, apoiamos-nos em alguns teóricos que abordam o tema, como Bentes (2006), Koch (1997; 2006), PCN (1998), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2008). Logo, os gêneros devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, já que ela ocorre por meio deles.

Considerando, então, os gêneros como “peças” fundamentais no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, organizamos este trabalho em três partes. Na primeira, apresentamos um breve percurso histórico da Linguística Textual. Na segunda parte, apresentamos e discutimos a teoria dos gêneros textuais na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004). Por fim, apresentamos as considerações finais.

## **1. Um breve percurso histórico da Linguística Textual**

No início da década de 1960 e meados da década de 1970, a Linguística Textual tinha por preocupação central, o estudo de mecanismos interfrásticos. Nesse período, o texto era conceituado como uma “frase complexa”, ou seja, ele seria apenas uma unidade lingüística superior à sentença. Foi nesse período que surgiu a necessidade de construção de gramáticas textuais, pois até então, existiam, somente, gramáticas que enfatizavam o estudo exaustivo dos constituintes das frases (KOCH, 2006, p.27).

Nessa época, muitos gramáticos sentiram a necessidade de elaborar gramáticas que descrevessem categorias e regras de um texto em uma determinada língua, uma vez que perceberam que o usuário da língua possuía competência textual. Essa competência foi, rapidamente, comparada à competência lingüística de Chomsky, para o autor “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados”. Logo, foi nessa ambiência que

os linguistas da época se conscientizaram de que todos os falantes da Língua Portuguesa possuíam capacidades de parafrasear, resumir, resenhar um texto, perceber se ele é bem construído ou não (KOCH, 2006, p.27).

É a partir dessa tomada de consciência que a definição de texto adotada anteriormente pelos linguistas (uma frase complexa) é “descartada”. A partir disso, eles entenderam que é por meio do texto (unidade maior) que devemos estudar as unidades menores (pronomes, artigos, concordância verbal, ordem das palavras etc.) e não o contrário como, geralmente, era feito nos primeiros estudos lingüísticos.

Segundo Koch (2006), foram vários os estudiosos que elaboraram gramáticas textuais neste período (WEINRICH (1964 1969,1973); PETOFI; VAN DIJK, (1972)), cada um com uma definição diferente de texto, o que comprova que, conceituar texto foi um dos maiores desafios para os linguistas na época.

No que diz respeito à concepção de texto, Van Dijk (1972), linguista de base gerativista, se destaca, pois foi um dos grandes contribuidores no que tange ao desenvolvimento da Linguística Textual, elaborando gramáticas e desenvolvendo estudos relevantes na área textual. Os seus estudos objetivavam interligar a gramática do enunciado à gramática do texto. O autor defende, “que uma gramática textual tem por tarefa principal especificar as estruturas profundas” e não se prender, apenas, ao aprendizado da gramática da frase, como faziam os linguistas até então (KOCH, 2006, p.29).

É devido à preocupação de Van Dijk em elaborar gramáticas que explicassem as “estruturas profundas” do texto, que os **aspectos semânticos**<sup>1</sup> passam a ser inseridos no estudo da língua, pois, até então, apenas as estruturas sintáticas eram estudadas. A partir desse novo olhar semântico nos estudos da Linguística Textual, surgem novas teorias e novos conceitos de texto. Charolles (1978); Dressler (1970, 1972) são alguns dos autores que se consagram na Linguística Textual nesta época.

Embora a Linguística Textual tenha agregado os aspectos semânticos aos estudos do texto, os linguistas textuais ainda sentiam a “necessidade de ir além da abordagem sintático-semântica, como já havia sido indiciado por Van Dijk, visto ser o texto a unidade básica de comunicação/interação humana”. Por isso, a Linguística Textual adota, também, a **perspectiva pragmática** (KOCH, 2006, p.31). Essa perspectiva vai conquistando, aos poucos, seu espaço nos estudos e pesquisas sobre o texto. Ela contribui para os avanços da área, na medida em que os fatores contextuais, presentes nas situações comunicativas, tornam-se fundamentais para a descrição e compreensão dos textos.

Com a inserção da pragmática nos estudos lingüísticos, o contexto e a situação comunicativa passam a ter relevância nos estudos do texto, “a pesquisa em Linguística Textual ganha uma nova dimensão: não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (KOCH, 2006, p.31). Dessa forma, os textos deixam de ser tratados como estruturas prontas e acabadas e passam a ser considerados como

---

<sup>1</sup> Cabe a semântica do texto explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento deste, particularmente as relações de sentido que vão além do significado das frases tomadas isoladamente (KOCH, 2006, p.30).

elementos constitutivos de intenções sociais e comunicativas dos usuários da língua, isto é, uma estrutura complexa, mas, passível de modificações.

Logo, na perspectiva pragmática, utilizar a língua significa praticar ações linguísticas como uma atividade social, com o intuito de os indivíduos se comunicarem bem em diversas situações comunicativas. Por isso, na década de 1980, os fatores sintático-semânticos passam a incorporar aspectos pragmáticos e contextuais.

Entretanto, apenas os aspectos sintático-semânticos e pragmáticos não conseguiram abarcar, eficientemente, todas as singularidades textuais e, por isso, na década de 1980, surgem novas orientações nos estudos do texto, o que Koch (2006) denomina “**A virada cognitivista**”<sup>2</sup>.

Nesse momento, os linguistas passam a compreender que toda ação humana é permeada por processos cognitivos, isto é, quem pratica uma ação ou uma atividade utiliza-se de modelos mentais cognitivos para a organização dessas atividades ou práticas comunicativas na mente. Dessa forma, “o texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais” (KOCH, 2006, p. 37), ou seja, todos os indivíduos possuem conhecimentos internalizados na memória, (conhecimento de mundo, partilhado, inferências etc.) e esses conhecimentos devem ser ativados no momento da comunicação, para que o texto seja bem compreendido.

Segundo Koch (2006, p.41-42) não tardou para que os linguistas questionassem a perspectiva cognitivista, aderindo à perspectiva **Sociocognitivo-interacionista**, segundo a qual, “nossa cognição é o resultado das nossas ações e das nossas capacidades sensório motoras”, então, essas ações não se realizam, somente, na mente dos homens, elas são um conjunto de ações conjuntas praticadas por eles. Nesta concepção, os sujeitos são considerados como os próprios construtores de textos, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que –dialogicamente- nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2006, p.43). É devido à importância da concepção sócio-interacional da linguagem que muitos estudos têm sido desenvolvidos na linguística textual, com o objetivo de entender como ocorre a aprendizagem da língua em determinadas situações comunicativas, e como fazer com que o aluno adquira a competência comunicativa em diversos contextos sociais.

Diante do que foi exposto, podemos dizer que, se no início dos estudos linguísticos havia o predomínio da análise transfrástica nos textos, com a introdução da pragmática, os fatores contextuais passam a ser reconhecidos nas práticas comunicativas. Em seguida, o contexto social, histórico e cultural também é valorizado no estudo da linguagem, uma vez que esse está representado na memória do indivíduo pelos modelos cognitivos. No entanto, é somente na interação sóciocognitivista-interacionista que o contexto é visto, construído e compreendido pelos interactantes.

É dentro da perspectiva sóciocognitivista-interacionista que surgem, mais especificamente, a teoria de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que esses

---

<sup>2</sup> **Estratégias cognitivistas** são estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que permite, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor (KOCH, 2006, p.39).

autores enfatizam o estudo de uma determinada língua dentro de uma perspectiva interacional, levando em consideração o contexto histórico e social em que as atividades de linguagem ocorrem. Dessa forma, as atividades e as produções de linguagem que ocorrem em determinadas construções sociais conduzem à conscientização, à aprendizagem e, logo, ao desenvolvimento humano. Assim, podemos dizer que a Linguística Textual tem em vista a competência textual do falante, ou seja, o conjunto de habilidades do usuário da língua.

## 2. Gênero textual na perspectiva de Dolz e Schneuwly

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

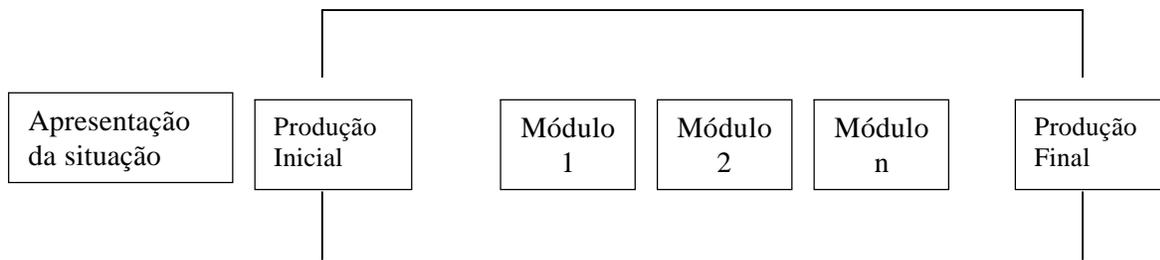
São inúmeras as contribuições que os PCNs oferecem aos profissionais da educação quanto ao ensino da Língua Portuguesa na sala de aula. No entanto, apesar dessas orientações defenderem o trabalho com os gêneros, elas não mostram como fazê-lo na prática, ou seja, não oferecem seqüências didáticas concretas, o como trabalhar, efetivamente, com os gêneros. É nesta ambiência que pensamos ser necessário nos debruçarmos sobre a teoria proposta por Dolz e Schneuwly (2004), uma vez que esses autores congregam as orientações do PCNs (1998) e, ainda, sugerem como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula.

Pensando, então, na importância do ensino dos gêneros na sala de aula, Dolz e Schneuwly (2004) formulam um modelo didático que tem por objetivo entender as particularidades de cada gênero baseado em estudos e teorias já desenvolvidos por pesquisadores da área, a fim de compreender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e também os gêneros que fora dela funcionam como objeto de referência para o aprendizado do aluno, pois segundo os autores, a **seqüência didática**<sup>3</sup> possibilita aos alunos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados, e aqueles que eles ainda não têm domínio, possibilitando-lhes aprender e compreender melhor o conteúdo trabalhado pelo professor.

Dolz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam, ainda, um esquema da seqüência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros.

---

<sup>3</sup> Seqüência didática é: Uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.51).



Num primeiro momento, o professor apresenta a situação (gênero) de forma detalhada aos alunos, para que em seguida, eles realizem a primeira produção textual sobre o gênero trabalhado. Com isso, o professor terá a oportunidade de verificar qual o conhecimento que esses alunos já possuem sobre o gênero, para, então, adaptar as atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo da sequência didática, que será utilizada para o ensino do gênero escolhido.

A produção inicial é fundamental na adaptação da sequência didática, pois é por meio dela que o professor terá a oportunidade de avaliar, precisamente, quais são as principais dificuldades dos alunos e perceber qual o nível de conhecimento que eles têm sobre o gênero.

Em seguida, depois da avaliação das dificuldades e do conhecimento que os alunos têm sobre o gênero, o professor trabalhará com diversas atividades e exercícios que lhes permitirão dominar o gênero escolhido. Estas atividades deverão ser realizadas nos módulos. O ensino com os módulos, conforme colocado no esquema acima, permite ao professor observar as dificuldades e as descobertas dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem com o gênero, pois o aluno constrói o conhecimento, interage socialmente com os colegas por meio das atividades propostas pelo professor. Essas atividades devem ser elaboradas, levando em consideração as necessidades particulares de cada aluno, visando, assim, à construção do conhecimento.

Na produção final, depois de um estudo aprofundado das particularidades do gênero, o aluno terá adquirido conhecimento suficiente para redigir um texto que será avaliado pelo professor. Neste texto, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu o conhecimento do gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades lingüísticas.

Pensando, então, no processo de ensino-aprendizagem da língua pelos alunos, podemos afirmar que as sequências didáticas são muito importantes, pois elas permitem um direcionamento no trabalho do professor, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades lingüísticas dos alunos. Desta forma, o objetivo principal em utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do dia-a-dia com competência. Assim, eles desenvolverão ao longo do

trabalho com as sequências didáticas, a escrita, a oralidade, além de poderem adquirir maior autonomia e auto-avaliação da linguagem.

Assim, para que os alunos dominem diferentes gêneros, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que é necessário que o professor construa com seus alunos, durante sua vida escolar, caminhos, com o objetivo de levá-los ao desenvolvimento das capacidades necessárias para aprender e fazer uso com maior mestria dos gêneros trabalhados. Por isso, esses autores apresentam agrupamentos dos gêneros em um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino, o que possibilitará ao professor, maior previsão dos problemas a serem enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Os agrupamentos de gêneros são feitos, levando em consideração as regularidades e transferências linguísticas de cada gênero. No entanto, cada um dos gêneros possui características diferentes, o que exige adaptações de seu ensino. Dolz e Schneuwly (2004, p.120) ressaltam que, para que esses agrupamentos sejam realizados e sejam aceitos na didática da escola, eles têm de que obedecer a três critérios importantes. O primeiro é corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino. O segundo é mostrar as diferenças tipológicas, e por último, que os gêneros agrupados sejam “relativamente homogêneos” no que se refere à capacidade de linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros.

Levando em conta os critérios citados acima, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam os seguintes agrupamentos de gêneros;

**Quadro 01: Aspectos tipológicos**

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
<b>Cultura literária ficcional</b>	<b>NARRAR</b> Mímeses da ação através da criação de intriga	<b>Conto maravilhoso</b> <b>Fábula</b> <b>Lenda</b> <b>Narrativa de aventura</b> <b>Narrativa de ficção científica</b> <b>Narrativa de enigma</b> <b>Novela fantástica</b> <b>Conto parodiado</b>
<b>Documentação e memorização de ações humanas</b>	<b>RELATAR</b> Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	<b>Relato de experiência vivida</b> <b>Relato de viagem</b> <b>Testemunho</b> <b>Curriculum vitae</b> <b>Notícia</b> <b>Reportagem</b> <b>Crônica esportiva</b> <b>Ensaio biográfico</b>
<b>Discussão de problemas sociais controversos</b>	<b>ARGUMENTAR</b> Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	<b>Texto de opinião</b> <b>Diálogo argumentativo</b> <b>Carta do leitor</b> <b>Carta de reclamação</b> <b>Deliberação informal</b> <b>Debate regrado</b> <b>Discurso de defesa (adv.)</b> <b>Discurso de acusação (adv.)</b>
<b>Transmissão e construção de saberes</b>	<b>EXPOR</b> Apresentação textual de diferentes	<b>Seminário</b> <b>Conferência</b>

	<b>formas dos saberes</b>	<b>Artigo ou verbete de enciclopédia</b> <b>Entrevista de especialista</b> <b>Tomada de notas</b> <b>Resumo de textos “expositivos” ou explicativos</b> <b>Relatório científico</b> <b>Relato de experiência científica</b>
<b>Instruções e prescrições</b>	<b>DESCREVER AÇÕES</b> <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	<b>Instruções de montagem</b> <b>Receita</b> <b>Regulamento</b> <b>Regras de jogo</b> <b>Instruções de uso</b> <b>Instruções</b>

(DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

O agrupamento dos gêneros possibilita aos professores trabalhar diversos gêneros tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que possuem. O fato de os gêneros estarem inseridos num certo agrupamento, não significa que eles sejam estanques, ou seja, alguns gêneros são classificados em um determinado agrupamento pelo número de características comuns com os outros gêneros, mas não é possível dizer que eles pertençam a um agrupamento específico.

Desse modo, os agrupamentos de gêneros propostos pelos autores suíços são uma maneira de oferecer aos professores um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente, com o intuito de facilitar a escolha do gênero a serem trabalhados na sala de aula, bem como auxiliá-los na progressão de gêneros a ser trabalhados nas séries do ensino.

Diante do panorama apresentado sobre os gêneros textuais, fica evidente a importância de se utilizar os gêneros textuais na sala de aula, pois eles tornam-se apoio fundamental ao professor, uma vez que os gêneros permitem aos alunos aprender os conteúdos de forma integrada e não fragmentada.

## **Conclusão**

As atividades de linguagem funcionam como um apoio para que o indivíduo compreenda como ocorre a construção interna dos conhecimentos, isto é, o que é necessário para o indivíduo produzir e compreender a linguagem. Dessa forma, a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem faz-se necessária, uma vez que colabora para o desenvolvimento da linguagem e funciona como objeto e instrumento de trabalho para professores. Por isso, não há como negar a importância da presença dos gêneros na sala de aula.

Os gêneros são criados e reconstruídos pelos indivíduos por meio, principalmente, das interações comunicativas. Diante disso, não podemos ignorar este rico “megainstrumento” de trabalho no processo de ensino-aprendizado de nossos alunos nas instituições de ensino. Isso seria ignorar o que já faz parte da vida social desse aluno, já que estamos mergulhados no mundo dos gêneros textuais.

Logo, os gêneros devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, afinal, não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ela ocorre por meio deles. Infelizmente, há, ainda, muitas escolas que trabalham com os gêneros na sala de aula, simplesmente, porque eles constam nos guias curriculares, mas não são explorados como deveriam, ignoram que fazem relação com as práticas sociais, por isso, não há como fazer um trabalho eficiente, visto que o professor não trabalha considerando os aspectos que estão fora do contexto escolar, ou seja, trazendo estes fatores para o universo da escola.

Para que o aluno aperfeiçoe a linguagem, é importante que o professor desenvolva um trabalho pautado em sequências didáticas que pertençam a diferentes agrupamentos de gêneros. Isso fará com que o aluno compreenda uma diversidade maior de gêneros, bem como possibilitará a ele saber utilizá-los em diversas situações comunicativas.

Diante dessas considerações, percebemos que o ensino com gêneros textuais é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizado da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.

## **Referências Bibliográficas**

BENTES, Anna Christina. *Linguística textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 245-285.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau**. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997. 75 p.

\_\_\_\_\_. *Linguística textual: um balanço e perspectivas*. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Encontro na linguagem: estudos lingüísticos e literários**. Uberlândia: UDUFU, 2006. 256 p.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. *Linguística textual*. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-174.

**Abstract:** *This paper aims to discuss the importance of the insertion of textual genres in the Portuguese teaching-learning process, since we believe they are extremely important for language development and work as object and instrument for the work of teachers. To fulfill our aim, we rely on some authors that study this theme, such as Bentes (2006), Koch (1997; 2006), PCN (1998), Schneuwly and Dolz (2004), and Oliveira (2008). We realized during this study that teaching using the textual genres is extremely important in the language teaching-learning process. After all, to work in class with several genres allows students to access the language while it is functioning, which provides those who are learning with better conditions to receive and produce several different texts.*

**Keywords:** *Textual genres; Teaching; Portuguese*