

## PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

*Eliana Costa Bessa (UEMS)*

[eliana-bessa@hotmail.com](mailto:eliana-bessa@hotmail.com)

*Maria Leda Pinto (UEMS)*

[marialedapinto25@gmail.com](mailto:marialedapinto25@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho traz uma discussão baseada em apontamentos de vários autores sobre como o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta dificuldades com o ensino de produção textual no âmbito escolar. Nesse sentido, considerando que a sociedade tem ampliado a interação verbal e o acesso a informações por meio dos recursos midiáticos e o governo por sua vez, tem desenvolvido vários programas oficiais de avaliações e fortalecimento da educação formal básica e superior. No entanto, observa-se por meio dos resultados das avaliações oficiais que os estudantes têm demonstrado muitas dificuldades em operacionalizar a palavra escrita. Nessa perspectiva, questiona-se: quais práticas de produções textuais os alunos têm sido submetidos na escola? Como despertar o prazer da autoria de textos nos estudantes? Esta pesquisa não tem a pretensão de desenvolver receitas, pois quando se trata de ensino-aprendizagem de língua portuguesa não há receitas, principalmente para a produção textual que é uma atividade da imaginação, da observação, do esforço e da pesquisa. Efetivamente sem receita, porque receita implica em usar informações prontas e a proposta deste estudo é discutir sobre como pesquisadores professores e alunos podem redefinir práticas cotidianamente para serem autores capazes de inventar e reinventar no uso da escrita.

**Palavras-chave:** Leitura. Gênero discursivo. Produção textual.

### 1. Introdução

Quando se trata do ensino de linguagem, espera-se que os alunos ao finalizarem o ensino básico, sejam capazes de interpretar e produzir textos coerentes de forma autônoma, interagindo com as várias situações sociais. Contudo, conforme mostram os dados do site *Q Edu*, a escola está com sérias dificuldades em preparar os alunos para o uso eficiente da língua, dessa forma tem se notado estudantes em anos finais do ensino fundamental com extrema dificuldade de interpretação e produção textual. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Os dados apontam que nas últimas décadas houve uma ampliação de acesso universal da população ao ensino fundamental em comparação com décadas anteriores, mas ainda persistem problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas

brasileiras e um baixo desempenho em leitura e escrita, demonstrados pelos discentes da educação básica que têm participado das diversas avaliações externas.

Em atenção a essas evidências de fracasso escolar, autores como: Marcuschi (2008), Antunes (2003), Passarelli (2012), Geraldí (1991) entre outros, respaldados pelos PCN (1997, 1998), apontam para importantes reflexões sobre essas dificuldades do ensino e sugerem possíveis caminhos acerca do conhecimento e da prática da escrita no contexto escolar.

## **2. A produção textual**

A comunicação nas redes midiáticas tem crescido nos últimos anos assim como os gêneros que circulam socialmente. Dessa forma, os alunos passam muitas horas do dia escrevendo, ou melhor, teclando por meio de torpedos, redes sociais, blogues pessoais, chats entre outros meios que se desenvolvem a partir de uma representação de produção textual. Essas novas tecnologias possibilitam o aparecimento de novos gêneros que devem ser objeto de estudo na escola, por isso, Marcuschi (2008, p 198), pergunta “se a escola deverá amanhã se ocupar de como se produz um email e outros gêneros do discurso do mundo virtual ou se isso não é sua atribuição. Pode a escola continuar ensinando como se escreve carta?”. Nesta perspectiva, as propostas de leituras e produção textual escolar precisam contemplar também os gêneros que circulam no cotidiano dos alunos.

A resposta para a pergunta de Marcuschi segue nas palavras de Antunes (2003, p. 47) de que o “professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Nessa lógica, é necessário definir o que, para que e para quem escrever antes de iniciar o processo de escrita.

No cotidiano está confirmado o crescimento do uso da escrita na comunicação via internet, mas em se tratando do ensino de língua portuguesa, no Brasil, as avaliações oficiais apontam para um baixo desempenho linguístico no que se refere à escrita. Ainda que a maioria dos professores tenha buscado melhorar sua prática, estes esforços têm sido insuficientes para resolver os problemas envolvendo a produção textual.

Há um conjunto de variáveis que contribuem para este quadro educacional brasileiro em relação a produção textual sem generalizações,

pois há alguns casos excepcionais, entretanto a maioria das escolas públicas tem problemas com a estrutura física e falta de materiais; os pais são ausentes na educação dos filhos; muitos alunos sem condições básicas de saúde e alimentação para ter um desenvolvimento adequado e currículos inadequados às necessidades sociais dos alunos, conforme destaca Passarelli (2012)

Neste sentido, estas análises apontam que os problemas educacionais brasileiros, são mais de falta de política educacionais do que de técnico-pedagógico. Ainda assim, essa pesquisa se atentou às questões ligadas à prática de produção textual escolar, tendo em vista o que propõe Irandé Antunes:

(...) alguém que, com base em princípios teóricos, científicos e consistentes, observa os fatos da língua, pensa, reflete, levanta problemas e hipóteses sobre eles e reinventa sua forma de abordá-los, de explicitá-los ou explicá-los. Esses fatos da língua somente vêm à tona nas práticas discursivas, das quais o texto é parte constitutiva. Por isso é que só os textos podem constituir o objeto relevante de estudos da língua. (ANTUNES, 2003, p. 44)

Os apontamentos de Antunes, reforçam a importância do texto como unidade linguística prioritária no ensino da língua portuguesa. Essa fala enfática destaca o texto como um espaço para o indivíduo observar, refletir e levantar hipóteses no processo de ensino aprendizagem.

Outro autor que também defende uma pedagogia voltada para o texto é Geraldi (1991),

centrar o ensino na produção de texto é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos os quais se fala. (GERALDI, 1991 p. 165)

Quem escreve leva em conta para quem, para quê, onde e quando está escrevendo e também em que situação seu texto será lido. É particularmente importante, para o autor de um texto escrito, prever quem será seu leitor – o que ele sabe e o que deixa de saber, o que espera encontrar naquele texto, com que disposição entra neste jogo comunicativo. Em função das respostas que imagina para estas questões, é que o autor decide (e em geral, não conscientemente) sobre o que e como vai escrever, selecionando suas opções, no intuito de melhor concretizar seus objetivos e produzir no leitor os efeitos desejados. (COSTA VAL, 2009, p. 94)

Para a referida autora a produção textual é uma prática extremamente relevante no ensino da língua, por concretizar os discursos linguísticos, por possibilitar a aprendizagem da escrita e a interpretação da leitura. É no contato com o papel que o pensamento humano se materializa e

a língua se efetiva. A palavra escrita é o maior bem da humanidade, já que o texto tem sido o principal registro das descobertas humanas como enfatiza Leffa (1996, p. 13) “Tudo o que de melhor produziu o pensamento humano está registrado na permanência da palavra escrita”. A escrita é também um evento social, por isso há algumas considerações que devem ser respeitadas neste processo.

Considerando o que Leffa (1996) salienta sobre a importância do processo da escrita é que os professores precisam desenvolver um trabalho de mediação para que os alunos percebam os diferentes gêneros que circulam na sociedade e conforme a necessidade de interlocução aprendam a escrevê-los. Conforme Antunes (2003, p. 42): “... só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua que pretenda ser, produtivo e relevante”. Seguindo esse viés, esta pesquisa tem como base a concepção interacionista funcional e discursiva da língua que percebe a escrita como uma atividade interativa, envolvendo mais de uma pessoa, estabelecendo uma relação cooperativa, cujas ações se interdependem.

Essa concepção se concretiza quando o autor seleciona algo a ser dito ao leitor, desse modo, pretende interagir e alcançar algum objetivo e, para que isto aconteça, deve haver um envolvimento entre os sujeitos para que a comunhão de ideias aconteça. É assim uma escrita interativa, dinâmica e dialógica.

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta a cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. Como tal, existe para servir à comunicação entre sujeitos, os quais, cooperativa e socialmente e mutuamente, se ajustam e se condicionam. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com a outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer do quanto dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Como manifestação verbal das ideias, a atividade escrita traz em sua essência a interação, trata-se de uma troca de informações de quem tem algo a dizer e para quem dizer, aí está o núcleo de toda esta discussão, o ter o que dizer é a razão primeira para se escrever e o para quem dizer é a referência do porquê e como fazê-lo. Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa, e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve ade-

quar-se, conforme enfatiza Antunes (2003).

### **2.1. O que é produzir um texto na escola?**

Muitas ações institucionais como a elaboração e divulgação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a criação do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), já foram implantadas a fim de fundamentar a prática pedagógica das escolas públicas. No que se refere à língua portuguesa esses documentos apresentam orientações para o ensino de leitura, escrita e de gramática, mas a renovação tão esperada ainda está limitada às iniciativas assistemáticas.

Quando se fala do trabalho com a produção de texto escolar ainda persiste uma situação desanimadora do insucesso em que muitos alunos criaram uma ideia de que português é uma língua difícil e ao escrever muitos erros serão cometidos e, conseqüentemente terão notas baixas. Isso se deve a uma crença equivocada de que, segundo a concepção de linguagem como expressão do pensamento, ensinando a nomenclatura gramatical os alunos desenvolveriam as habilidades necessárias para ler e escrever.

Nesse viés, Antunes (2003, p. 25-27) faz um panorama em torno das atividades de escrita que ainda são percebidas no ensino.

- Um processo de aquisição de escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;
- A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos e, mais adiante memorização pura e simples de regras ortográficas: para muita gente, não saber escrever equivale a escrever com erros de ortografia.
- A prática de uma escrita artificial e inexpressiva realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras soltas e isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido de interação e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que tem a dizer. Além do mais, esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentimento e intenções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases, desligadas uma das outras sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social;

Trabalhando nessa lógica destacada por Irandé Antunes, a escola tem marginalizado das práxis linguísticas os elementos fundamentais de uma língua que são a dialogicidade, a relação intersubjetiva e a historicidade. Essa visão neutralizou a prática de produção textual em sua função maior que é a geração de conhecimento em diferentes interações sociais possibilitados pelos gêneros discursivos.

A anulação do que há de dialógico e interacional na linguagem acaba por distorcer, inclusive, a própria finalidade da escrita como um ato de interlocução. Cuida-se do como dizer, muito mais do que se deveria fazer em relação a partir do para quê dizer. São heranças da pedagogia da imitação dos clássicos, dos modelos. Se não é isso escreve-se para aplicar regras de gramática. Ou mesmo provar conhecimentos de ortografia. (SUASSUNA, 1995, p. 45)

Por esse ângulo, repensar em uma tradição escolar, enraizada em métodos tradicionais, possibilita uma abertura entre educação e sociedade e entre professor e aluno. O que se espera da produção escrita na escola? Espera-se que as ações pedagógicas desenvolvam atividades práticas dirigidas a diferentes leitores e não exclusivamente ao professor; espera-se a formação de usuários da linguagem nas modalidades orais e escritas e por fim espera-se do professor, agente importante que atua diretamente com os alunos, comprometimento com sua prática.

Para Geraldi (1993, p. 135) existem duas concepções distintas de escrita: uma que determina que se escreve “*para a escola*”, pois o aluno produz uma redação, para o professor ler e atribuir nota, sem demonstrar o seu ponto de vista e outra denominada “*na escola*”, responsável pela produção de texto, na qual o aluno atribui-lhe o seu ponto de vista, que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita.

Há ações preliminares motivadoras para uma produção textual, normalmente os professores, por exemplo, realizam pesquisa, discussões antes do desenvolvimento de alguma atividade escrita, a fim de garantir um bom resultado. Sercundes (1997) chama esta concepção de *escrita como consequência*, por resultar de leituras, pesquisas e discussões sobre o tema a ser argumentado, o problema é que neste processo a opinião do professor sobrepõe a do aluno.

A *escrita vista como um dom* é a segunda concepção apontada pelo referido autor, nesta perspectiva não há mediação do professor, nem leituras prévias. O aluno escreve o texto como se fosse um dom, normalmente com os números de linhas definidos pelo professor com o objetivo de adquirir nota.

Sercundes (1997) também apontou a concepção de *escrita como trabalho*, na qual a produção escrita é vista numa perspectiva de contínuo construção de conhecimento, por meio de leituras e releituras facção e refacção de textos. Nessa concepção, professor e aluno trabalham no texto e o reconhece como dinâmico por possibilitar a construção e reconstrução do saber. Nota-se que esta teoria dialoga com a concepção de linguagem como forma de interação verbal, na qual seus atores mesclam seus conhecimentos a suas vivências considerando os aspectos sociais e históricos. Essa proposta fundamentada por Bakhtin (1997, p. 113) que afirma que a escrita se dirige para alguém e, por isso, o indivíduo ao escrever deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimentos maiores e menores. É nesta perspectiva que acreditamos ao propor uma reflexão sobre o ensino de produção textual na escola.

Quanto mais a escola oportunizar a produção de texto, dando autonomia aos alunos para expor suas opiniões e criatividade, menos dificuldades estes alunos terão. Segundo Soares (2001, p. 55), “não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever”. Nesse sentido, é preciso ter cuidado com práticas de produção de texto que Geraldi (1993) chama “para a escola”, em que o aluno escreve para o professor com o objetivo de obter notas, não como forma de exposição de ideias.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. (PCN, 1998, p. 33)

Dessa forma, o direcionamento da produção textual na escola, tem sido realizada como exercícios que objetivam não só desenvolver a capacidade textual, mas também como uma avaliação para obter notas. Esse tipo de orientação ocorre devido à herança deixada por um ensino, que por muitos anos, baseou-se em práticas tradicionais de técnicas de redação classificatórias em que se prioriza o estudo da tipologia textual pela tríade: narração, descrição e dissertação. Ao se restringir a produção textual no ensino-aprendizagem em apenas três modalidades pode se perder a dinamicidade da linguagem em seus diversos gêneros, Fiorin e Savioli (2008) pontuam que é necessário esclarecer ao aluno que, por razões didático-pedagógica, a escola convencionou utilizar essa nomenclatura e

que não há textos em estado puro, mas híbrido, isto é, os tipos descritivo, narrativo e dissertativo podem não aparecer em um único texto sozinho, o que não impede que, por conveniência didática esses textos sejam estudados em separado.

Neste sentido, é possível afirmar que há uma mobilidade de recursos nos textos o que permite mesclá-los nos diferentes gêneros textuais.

(...) todo discurso é argumentativo, objetivando persuadir e convencer alguém. Como a linguagem é essencialmente argumentativa, todo ato de linguagem tem uma intencionalidade, daí frequentemente usarmos a linguagem com a finalidade de argumentar. Essa intenção pode estar explícita ou implícita nas sequências narrativas, descritivas ou explicativas, o que equivale a dizer que a argumentação pode se construir tanto na organização textual como na enunciação, nas implicações pragmáticas das interações comunicativas. (PASSARELLI, 2012, p. 49)

A superação de uma visão distorcida que os textos se limitam a tríade (escrita descritiva, narrativa e dissertativa) se faz necessária, visto que os segmentos educacionais devem atentar ao cotidiano e a vida prática dos estudantes, além dos muros escolares a qual tem revelado a existência de uma diversidade de textos que não se encaixa nessa classificação.

Por conta disso, tem-se percebido medo e até aversão à escrita por parte dos alunos, talvez isto ocorra devido aos modelos da tradição literária que as escolas adotaram para ensinar e estimular a escrita dos alunos. Ao se mirar em um texto perfeito, no caso, os cânones da normatividade e avaliar seguindo também este viés, pode-se realmente assustar ou até amedrontar um escritor iniciante como o aluno. Passarelli (2012, p. 43) recorreu a depoimentos de autores consagrados que também encontraram dificuldades ante ao desafio inicial:

<b>Como alguns escritores driblam o branco</b>	
1. Escrevendo mais – para se livrar do desespero.	Jorge Caldeira
2. Caminhando pelo centro da cidade.	Maria Adelaide Amaral
3. Com um cigarro – um tango.	Lygia Fernandes Telles
4. Com muito trabalho – e transpiração	Patrícia Melo
<i>Folha de S. Paulo, 8 ago.1995.</i>	

As falas desses autores demonstram que nem mesmo eles consideram a tarefa de escrever como algo fácil. É importante enfrentar o desafio e acreditar que é capaz de organizar suas ideias para o não simples, mas árduo trabalho do ato de escrever.

Outro ponto importante, dos depoimentos é a contraposição da



concepção de escrita como um dom de Sercundes (1997). Portanto o ato de escrever exige dedicação, esforço e trabalho, portanto os alunos podem se tornar bons escritores o que derruba a falsa ideia de “dom especial” para escrever.

Para facilitar o desenvolvimento de atividades escrita no âmbito escolar é importante evitar algumas práticas rotineiras – imposição de temas e correções baseadas nas normas prescritivas da gramática tradicional. Por isso ressignificar o ensino da escrita perpassa por uma intervenção mediadora do professor a fim de que os alunos superem os medos e dificuldades de escrever e percebem-se como sujeitos autores de textos conforme Passarelli (2012).

Dessa forma, o texto possui outras características quando é construído num contexto dialógico entre seus participantes professores e alunos, pois o aluno revela seu ponto de vista, deixa suas marcas mediado pelo professor. A produção textual nesta concepção possui um movimento de ir e vir, escrever/reescrever, ler/reler que contribui para novas produções. Essa atividade poderá render bons resultados se realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal mediador, favorecendo o agrupamento de seus alunos de forma a possibilitar a circulação de informações entre eles, de forma que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, conforme orienta Antunes (2003).

Nesse processo de aprendizagem da escrita, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, bem como acompanhar a utilização que se faz da escrita em diferentes situações e conhecer as reais posições que a escrita exige de quem se propõe produzi-la é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola, já que é função da escola formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra (também por escrito) para produzir textos adequados.

Além disso, é desejável romper com a pedagogia de ensino de língua que tem como princípio o ensino do certo em detrimento do errado. Uma metodologia excludente que se vale de estratégias baseadas em estruturas que se repetem e em habilidades adquiridas mecanicamente, voltado à forma e ao produto, como orienta Passarelli (2012).

Sendo assim, quando se trata do trabalho com o texto escrito, a interação professor-aluno é fundamental. Dessa maneira, o professor, como

mediador, pode criar situações didáticas que minimizem a resistência dos alunos em relação à escrita. De acordo com Passarelli (2012), o ato de escrever envolve empenho, reflexão e pesquisa.

Nessa lógica, na elaboração dos textos há um trabalho contínuo antes, durante e depois, na busca de informações, escrevendo e reescrevendo textos, desenvolvendo o que, no meio linguístico, comenta-se como bons escritores aqueles que realizam três etapas: planejamento, releitura e edição. Em consonância a essa visão, Passarelli (2012 p. 147) afirma que “se o professor sistematizar a prática, terá como ministrar instrução específica a respeito da produção textual, evidenciando ao aluno que, para melhorar sua redação, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar”. Além disso, uma prática de leitura constante é importante, pois contribui significativamente para ampliação do repertório e conseqüentemente para o uso da língua escrita.

### **3. Considerações finais**

Nas reflexões construídas nesse texto foi possível concluir que as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a produção de texto, orientam as escolas para a formação de escritores com competências para adaptar os gêneros textuais aos seus objetivos e as circunstâncias enunciativas a que se propõe dentro de diferentes contextos sociais. Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997). Hoje já se sabe que aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua (os aspectos notacionais) e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever (os aspectos discursivos).

Nesse contexto, em todas estas propostas teóricas está implícito o entendimento de que para escola formar sujeitos escritores de textos, deve haver antes uma formação de leitores competentes por meio do ensino voltado para as práticas sociais. Isso pressupõe formar indivíduos com habilidades para identificar elementos implícitos, realizar inferências entre o texto que lê e outros textos já lidos. Ademais, ler e compreender o processo dinâmico de construção de sentidos favorece a compreensão integral dos textos e vem ao encontro das propostas contempladas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) quanto à formação de sujeito com autonomia linguística.

Com base nessas concepções no que tange ao ensino de produção

de textual na sala de aula, esses estudos são importantes para nortear as novas práticas e posturas para os sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem, o conhecimento das pesquisas que envolvem a educação são importantes para a construção de novas metodologias pedagógicas mais coerentes com os contextos sociais, econômicos, políticos e tecnológico dos alunos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec, 1997.

BECHARA, Evanildo. O linguístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: KIRST, Marta; CLEMENTE, Elvo. (Orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. 2. ed. Porto alegre: Mercado Aberto, 1992, p. 33-50.

BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª série*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça et al. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor*. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, José Wilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Luzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSARELLI, LÍlian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de texto escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. In: CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papiros, 1995.