

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO SUPERIOR:  
UMA REFLEXÃO SOBRE ESSA PRÁTICA**

*Claudia Correia de Matos* (UNIGRANRIO)

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

*Daniele Ribeiro Fortuna* (UNIGRANRIO)

[drfortuna@hotmail.com](mailto:drfortuna@hotmail.com)

*Márcio Luiz Corrêa Vilaça* (UNIGRANRIO)

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

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo abordar a questão da produção textual do aluno do ensino superior para poder ajudar na prática da escrita, utilizando uma linguagem que se aproxima do seu universo. Esta comunicação pretende também refletir sobre o uso do texto jornalístico como forma de se atingir essa aproximação. Estudos linguísticos mostram que, para se produzir um texto escrito, formal, há a necessidade de se conhecer uma série de elementos que envolvem esse imbricado processo, conhecer as estratégias de leitura, escrita e produção de textos, estar ciente dos tipos de conhecimento (KOCH & ELIAS, 2014) e o quanto o exercício de leitura e reflexão são importantes nesse processo. Depois, deve-se fazer uma análise para se buscar a estratégia metodológica mais indicada para o público específico. Ademais, é sabido que a escola deve trabalhar com textos que tenham alguma relação com a realidade do aluno, porque, para se produzir um texto, (GERALDI, 2013) tem de haver o que dizer, uma razão para se dizer e para quem dizer. Nesse sentido, com base em Bakhtin (1997), para escrever uma redação, o sujeito tem de saber do que tratam os tipos de textos, as esferas de atividade humanas e os gêneros discursivos. Estes são os primeiros aspectos da produção textual. Ocorre que, para se trabalhar os gêneros acadêmicos, tem de se falar dos domínios discursivos (MARCUSCHI, 2008), depois, dos gêneros que figuram no curso superior, especialmente, o resumo e a resenha. Entretanto, geralmente, os alunos chegam ao ensino superior sem a base desejada quanto aos aspectos que norteiam os tipos textuais. Espera-se, então, contribuir para que os sujeitos, mediante leitura, reflexão e atividades propostas com textos jornalísticos, venham a desenvolver competências e habilidades necessárias para produzir textos e, posteriormente, redigir os do universo acadêmico.

**Palavras-chave:**

**Leitura e escrita. Produção textual. Gêneros discursivos. Ensino superior.**

## **1. Introdução**

Os professores que lecionam língua materna na maioria das instituições públicas de ensino fundamental e médio do país observam que poucos alunos gostam de escrever. Com base nisso, surge o questionamento de quais seriam as razões de um percentual significativo de alunos não ver com naturalidade o fato de expressar o pensamento por meio de um texto escrito. A partir desse problema, vai-se propor uma reflexão acerca da produção textual de alunos.

Cabe enfatizar que essa proposta terá um caráter interdisciplinar, dar-se-á em meio a uma triangulação, abrangendo, desse modo, três áreas do conhecimento, a saber, a linguística, a educação e a comunicação. Espera-se examinar o problema por uma lente teórica que, sem presunção, pretende promover uma reflexão a respeito do processo de produção de textos dos alunos, de modo a melhorar o ensino dessas áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao ensino de língua materna, com base nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, passou-se a inserir novas modalidades textuais em sala de aula, a fim de que os alunos tivessem contato com textos diversificados, dos mais variados conteúdos, estilos e das variadas formas.

Já na área da comunicação, acredita-se que o uso de textos do gênero jornalístico em sala de aula, por disporem de uma série de elementos, pode vir a contribuir para o processo de produção textual.

## **2. Desenvolvimento**

É consenso entre os linguistas que o ensino de língua deve se dar por meio de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Esta é, inclusive, a diretriz central dos PCN de língua portuguesa. E no que diz respeito à escola, sua missão primária é levar o aluno a se desempenhar satisfatoriamente na escrita, capacitá-lo a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados (MARCUSCHI, 2008, p. 53). Além disso, é sabido que a escola deve trabalhar com textos que tenham alguma relação com a realidade do aluno.

E a questão básica do ato de escrever é que ninguém escreve do nada. Para se produzir um texto, o sujeito tem de acionar vários conhecimentos e várias estratégias. Para Geraldi (2013, p. 137): “por mais in-

gênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Desse modo, o sujeito escolhe as estratégias para realizar esses itens.

Este é o ponto de partida: para escrever, os sujeitos devem dispor de habilidade de leitura e, ao ler, o leitor faz uso de uma série de mecanismos por meio dos quais ele participa e interage, de forma ativa, na construção daquilo que lê.

Outro aspecto que deve ser considerado são os elementos essenciais desse processo, que são os sujeitos envolvidos, a saber: autor e leitor, e o texto. Ao se passar a dar maior atenção a esses elementos, de acordo com a percepção adotada para eles, figuraram, conseqüentemente, concepções distintas sobre a escrita. Desse modo, serão considerados aqui aspectos desse sistema complexo que é escrever um texto.

Mas, para se chegar ao que se apresenta hoje, houve um longo percurso que não se pode deixar de mencionar. Sobre a trajetória do processo do ensino de língua materna, o artigo intitulado "50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000)", de Nícia de Andrade Verdini Clare, apresenta minuciosamente esse processo. Cabem aqui algumas considerações.

Com base nesse artigo, no século XIX, o ensino de língua materna consistia tradicionalmente em teoria e análise com base na tradição grega, em que a linguagem era vista como expressão do pensamento. Apenas no século XX, com as novas teorias linguísticas, bem lentamente, começou a se fomentar a possibilidade de mudanças, apesar de o ensino de língua permanecer voltado à tradição gramatical.

Ao longo das décadas, o governo criou leis como tentativas de minimizar os problemas recorrentes desse modelo de ensino, dentre eles, o fracasso escolar, em especial na década de 70, quando grande massa da população passou a ser inserida no sistema educacional por ter se tornado a educação um direito de todos.

Com esse contingente populacional tendo acesso à escola pública, grosso modo, se o indivíduo soubesse codificar e decodificar uma simples mensagem, escrever seu nome ou fazer a leitura de um simples bilhete, já era considerado com habilidades suficientes para a leitura e, conseqüentemente, para a escrita. Dessa forma, pensou-se que os alunos,

desenvolvendo as competências linguísticas, a saber, o conhecimento da gramática e do léxico (vocabulário), já estariam aptos, capacitados, enfim, alfabetizados.

Assim, por muito tempo, o ensino de língua materna foi desenvolvido nas escolas públicas de forma descontextualizada, utilizando textos como meros instrumentos de análise dos aspectos gramaticais e lexicais. Os textos trabalhados eram, na grande maioria, literários e, muitas vezes, não eram necessariamente adequados para se desenvolver um determinado conteúdo.

Com os avanços nos estudos do ramo da linguística, posteriores à década de 1960, surgem pesquisas sobre as relações que se dão dentro da frase e entre elas, as denominadas relações interfrásicas e transfrásicas. Num segundo momento, sobrevém a gramática textual, a qual demonstra que o falante é dotado de competências para reconhecer e produzir textos; num terceiro momento, surge a linguística do texto, preocupada com os fatores da produção, recepção e interpretação. (MARCUSCHI, 2012)

Assim, foram ocorrendo os avanços em relação ao ensino de língua materna, mas eles se deram muito lentamente. Apesar dessa abertura para uma nova perspectiva, as aulas de língua portuguesa permaneciam ainda presas aos aspectos gramaticais e lexicais. Com base em Clare (2015), só a partir na segunda metade da década de 1980, vários linguistas, em seus trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado, apresentaram alternativas para a melhoria do ensino de língua portuguesa.

De modo regulamentado, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 1996, que dá as diretrizes educacionais, em seu Art. 36, a língua portuguesa passa a ser vista como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, contemplando todas as atividades expressivas.

E com base nas orientações dadas pelos PCN, concluídas em 1997, iniciou-se um trabalho com vários gêneros nas aulas de língua materna. Mas, como se sabe que quantidade não significa qualidade, o fato de se passar a trabalhar com os mais variados gêneros textuais não significa necessariamente que haja objetivos e metodologias adequados para se desenvolver determinada proposta.

Nessa busca para melhorar o ensino de língua materna, com os estudos da linguística textual e da psicologia, em especial, a visão acerca do processo que envolve a relação entre escrita, leitura e texto foi-se ex-

pandindo, tendo como resultado o fato de se passar a considerar o aspecto cognitivo e as diferentes situações de interação social como elementos integrantes e expressivos do processo de comunicação.

Por meio de inúmeros estudos, passou-se a defender que os leitores dispõem de conhecimentos diferenciados que são acionados no ato de leitura. Sobre esse assunto, Koch & Elias (2014, p. 39) defendem que, ao ler, o sujeito recorre a três grandes sistemas de conhecimento para o processamento textual, a saber: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

O primeiro, o linguístico, abrange o conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico que o leitor tem acerca da língua, que é adquirido de forma sistematizada ao longo de sua vida, em especial, na escola. Assim, por meio desse conhecimento, o leitor compreende a organização do material linguístico na superfície do texto, os elementos coesivos, a seleção lexical. Consiste, enfim, no conhecimento gramatical adquirido ao longo de inúmeras práticas comunicativas.

O segundo, o enciclopédico, diz respeito ao conhecimento geral de mundo armazenado na memória. Sobre esse conhecimento, Koch & Elias (2014, p. 41) fazem a seguinte analogia: “como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas”. Dessa forma, o conhecimento enciclopédico está registrado no acervo da memória do indivíduo.

Incluído neste, está o conhecimento de outros textos que o sujeito precisa ativar na memória para se situar diante das mais variadas situações que se apresentam. Pode-se citar, como exemplo, o conhecimento que os sujeitos dispõem que permite identificar o que é uma poesia, um currículo, um bilhete. Sobre esse conhecimento, tratar-se-á mais adiante, em “gêneros discursivos”.

Já o terceiro conhecimento, o interacional, está relacionado à ativação de modelos cognitivos que o autor traz consigo sobre práticas interacionais diversas, históricas e culturalmente constituídas (KOCH & ELIAS, 2014, p. 44). Neste, o leitor consegue reconhecer o objetivo esperado pelo autor do texto, interagir com ele, por meio desses modelos cognitivos de que dispõe. Com base em suas experiências, “situa-se” o leitor, utilizando “estratégias próprias da leitura” (KLEIMAN, 2013 p. 46), estratégias essas que o levam à compreensão do texto.

Considerando-se o que foi visto até aqui, acredita-se que não só o conhecimento linguístico deve ser priorizado pela escola; deve-se dar igualmente atenção a todo o sistema de conhecimentos dos sujeitos, considerar-se, igualmente, o enciclopédico e o interacional. Isso pode vir a aprimorar o trabalho de leitura e, por conseguinte, de escrita dos alunos.

Para embasar essa reflexão acerca do processo que envolve a leitura e a produção textual, deve-se discorrer sobre outro conceito, para consolidá-la: os gêneros discursivos, de que se tratará a seguir.

### **3. Os gêneros discursivos**

No dia a dia, os sujeitos se deparam com os mais variados textos e conseguem identificá-los, sem dificuldade. Eles reconhecem uma notícia de jornal, um bilhete, uma poesia, uma lista de compras, por exemplo, porque, quando esses sujeitos entram em contato com os textos, são ativados vários elementos de seu conhecimento de mundo, para se ajustarem a essas variadas situações que se apresentam, sem que muitas das vezes eles se deem conta disso.

E como os sujeitos já tiveram algum tipo de contato com os textos nas mais variadas situações ao longo de sua vida, tanto textos orais quanto escritos, reconhecem, assim, uma notícia de jornal, um bilhete etc.

Desse modo, o sujeito vai acumulando ao longo de sua vida conhecimento sobre os mais variados textos e, quando se faz necessário, ele o aciona. Sobre essa perspectiva, Geraldi (2013, p. 51) afirma: “nasce-mos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referência que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos”. Portanto, o mundo é organizado no tempo por meio da língua.

Sobre essa organização do mundo por meio da língua, Mikhail Bakhtin (1997, p. 279) afirma:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana.

Em outros termos, essas esferas da atividade humana são um princípio de classificação de textos. São áreas de atuação criadas para ordenar as práticas na sociedade.

A título de terminologia, Marcuschi (2008) denomina as “esferas da atividade humana” de Bakhtin, como “domínio discursivo”:

Entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros. Além disso, acarretam formas de ação, reflexão e avaliação social que determinam formatos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 194)

Os domínios discursivos produzem, dessa forma, contextos e situações para práticas sociodiscursivas características, nas quais há convergência de elementos comuns. E todos esses domínios estão relacionados à utilização da língua, das situações mais simples às mais complexas. Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 194), “os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas”. Dizendo com outras palavras, por meio deles, a sociedade foi se organizando e se estabilizando.

Para Bakhtin (1997), além das esferas da atividade humana, a utilização da língua se efetua nas formas de enunciados orais e escritos. E o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Ele defende a ideia de que cada uma das esferas da vida social se caracteriza por três elementos, a saber: por seu *conteúdo temático*, por seu *estilo verbal* e por sua *construção composicional*. “Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado”. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

E esses elementos são marcados pela especificidade de cada esfera da comunicação. São essas características que permitem aos indivíduos reconhecer uma notícia de jornal, um bilhete, uma poesia, uma lista de compras, uma história em quadrinhos etc.

Bakhtin (1997) observou a relação que existe entre o processo de interação verbal e o enunciado. Ele afirma que essa interação se efetiva por meio de enunciados chamados “gêneros”. Introduce, então, o conceito de “gênero do discurso”:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde

o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Em outras palavras, gêneros do discurso são essas formas padronizadas relativamente estáveis de enunciados, tanto orais quanto escritos, por meio dos quais os textos foram organizados pelas sociedades.

Marcuschi (2008, p. 150), dialogando com Bakhtin (1997), afirma que, no uso dos gêneros, há ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos, tendo em vista que todos os gêneros têm uma forma e uma função, além de estilo e do conteúdo. De acordo com a função, cada gênero tem um propósito que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Os gêneros discursivos são, portanto, “modelos” de textos usados diariamente que representam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos que se concretizam na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Desse modo, uma notícia de jornal, um bilhete, uma poesia, uma lista de compras, um currículo são gêneros discursivos propriamente ditos. E para se tratar dos gêneros, faz-se necessário fazer menção aos “tipos textuais” ou à denominada “tipologia textual”. Adotar-se-á aqui o teórico Marcuschi (2008) como fundamentação.

Os tipos textuais são nomeados, na literatura, mais comumente de narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos. Essas terminologias dizem respeito às características de sequências linguísticas que “nor-teiam” os textos. Para Marcuschi (2008), “tipo”

designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Assim, “tipos” são sequências textuais que podem ser observadas dentro de determinado gênero, por meio dos mais variados elementos gramaticais, lexicais e sintáticos. Outro aspecto mencionado por Marcuschi (2008) é que os dois conceitos, “gênero” e “tipo”, não devem ser vistos como dicotômicos; pelo contrário, devem ser considerados como complementares e integrados.

Com base nessas informações, trazendo esses conhecimentos para a *práxis* das salas de aula, surge um questionamento: de que modo esse



conhecimento pode facilitar a produção textual dos sujeitos? Acredita-se que conceituar, descrever e caracterizar o gênero que se irá trabalhar nas aulas e explicar quais são os tipos textuais que poderão estar nele inseridos pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos conscientes do que irão produzir.

A partir deste ponto, passar-se-á a adotar o termo “gênero discursivo” para denominar um dos “modelos” de textos. Para a ferramenta utilizada nessa proposta, os gêneros discursivos da imprensa jornalística, usar-se-á o termo “texto” (genérico) quando não se estiver citando um gênero específico, referindo-se ao meio pelo qual ocorrem todas as situações comunicativas.

No que se refere ao jornal, é sabido que ele dispõe dos mais variados conteúdos e as mais variadas construções para se expressar o pensamento. Ele é, então, considerado um elemento complexo em razão dessas possibilidades de expressão. De modo geral, os jornais apresentam notícias, classificados, propagandas, charges, reportagens, tirinhas, enfim, várias maneiras de se produzir textos. Com base nessa variedade de gêneros discursivos, ele não será aqui considerado simplesmente um gênero, mais que isso, será visto como um “suporte”. (MARCUSCHI, 2008)

Em relação a esse termo, Marcuschi (2008, p. 174) define: “entendemos aqui como suporte um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. O jornal é considerado, conseqüentemente, um suporte para vários gêneros por dispor dessas três características: ser um local (físico ou virtual), ter uma forma e servir para fixar e mostrar o texto.

E como os textos jornalísticos tratam dos mais variados assuntos, isso permite que sejam trabalhados nas mais diversificadas áreas. Seus textos abordam assuntos de ordem cultural, social, histórica, econômica e/ou política da realidade humana, de modo que atendem não só ao princípio básico as aulas de produção textual – leitura, debate, análise e reflexão de acontecimentos –, mas também ao desenvolvimento do sujeito quanto a habilidades para a escrita.

Ademais, esses textos não só informam sobre diversos assuntos e contribuem para a formação de opinião acerca desses inúmeros temas que dizem respeito à vida em sociedade, mas também aprimoram a prática da escrita. Dispõem também de vários elementos que muito podem cooperar para o processo da escrita, como exemplo, a organização dos

tópicos, a paragrafação, a linguagem clara, o tamanho dos períodos.

Uma vez que o jornal possibilita várias maneiras e formas de expressar o pensamento, conseqüentemente, tem-se uma ampla difusão de informações, o que lhe confere o poder de abordar várias temáticas. Desse modo, acredita-se que essa ferramenta possa ser de grande valia nas aulas de língua materna.

Com base em Habermas (2014), por meio do jornal, difunde-se informação, democratiza-se o conhecimento e se expõe a realidade da vida em sociedade. Os textos do gênero jornalístico podem, dessa forma, proporcionar meios para o ensino, por promoverem reflexão sobre os temas abordados, independentemente do nível de ensino.

Nessa perspectiva, a utilização de gêneros jornalísticos nas aulas dialoga com o que determina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é promover a utilização da língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Além disso, está em consonância com o que defendem Marcuschi (2008) e Geraldi (2013), conforme foi visto anteriormente.

#### **4. Considerações finais**

É sabido que o uso de textos é indispensável nas aulas de produção textual. E com base nas orientações dadas pelos PCN, passou-se a trabalhar com vários gêneros. Mas, como quantidade não significa, necessariamente, qualidade, o que se viu foi a utilização de vários gêneros discursivos nas aulas, sem ser dada a atenção necessária quanto aos objetivos e às metodologias adequados para se trabalhar determinada proposta. Além disso, a grande questão que diz respeito ao uso de textos nas aulas de língua materna é a qualidade destes, não a quantidade.

E o que se propõe hoje é buscar o equilíbrio entre o material que se utiliza em sala de aula e as necessidades desses sujeitos em relação tanto à formação profissional quanto à formação para a vida como um todo. Como os jornais abordam assuntos que dizem respeito à vida em sociedade, acredita-se que muitos de seus textos podem ser perfeitamente utilizados para esse fim.

Portanto, defende-se aqui que, como os gêneros jornalísticos abordam assuntos tanto de ordem cultural, social, histórica, econômica e/ou política da realidade humana, podem contribuir para as turmas de

Português Instrumental do ensino superior, uma vez que atendem não só ao princípio básico as aulas de produção textual – leitura, debate, análise e reflexão de acontecimentos –, mas também ao desenvolvimento do sujeito quanto a habilidades para a escrita.

Além disso, conforme foi visto anteriormente, os vários elementos de que dispõem os gêneros jornalísticos, como exemplo, a linguagem clara, a organização dos tópicos, dentre outras características, muito podem cooperar para o processo da escrita.

Outro aspecto relevante nessa perspectiva da produção textual é que se observa que os alunos chegam ao ensino superior, geralmente, sem a base desejada quanto aos aspectos que norteiam os tipos textuais, sem boa fundamentação para a prática de produção de textos. Desse modo, percebe-se nitidamente que há uma lacuna entre o ensino médio e o ensino superior.

É relevante destacar também que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1996) e os PCN (concluídos em 1997) são relativamente recentes, e, em razão de vários fatores, ainda não se consolidaram, o que implica dizer que pesquisas devem ser feitas, no sentido de se procurar atingir os objetivos preconizados por eles.

Espera-se, então, contribuir para que os sujeitos, mediante leitura, reflexão e atividades propostas com textos jornalísticos, venham a desenvolver competências e habilidades necessárias para produzir textos e, posteriormente, redigir os gêneros discursivos mais complexos do universo acadêmico, como exemplo, a resumo, a resenha e a monografia.

Em face do exposto, pretendeu-se fazer aqui uma triangulação entre a comunicação, a linguística e a educação e mostrar que, se os sujeitos conhecerem o gênero quanto à forma, à função e ao estilo e os tipos textuais que poderão figurar no gênero que tiverem de elaborar, essas informações poderão contribuir significativamente para o processo de entendimento e para a construção do gênero textual.

Ademais, como os textos figuram em todas as áreas do conhecimento, uma área específica não dá conta dessa complexidade. Ao menos uma parte das aulas de língua materna precisa estar integralizada a outras áreas do conhecimento. Em razão disso, a necessidade, de se promover, por meio de textos, um trabalho interdisciplinar no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de língua portuguesa (1950-2000). *Cadernos do CNLF*, vol. VI, n. 6, p. 46-59, 2003. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 03-08-2015.

GERALDI, João Vanderley. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Pontes, 2013.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações sobre uma categoria da sociedade burguesa*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: estratégias de produção textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística do texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEMT, 1998. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 08-08-2015.