

AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO: UM ESTUDO DE CASO

Érica Pires Conde

RESUMO: Este estudo objetiva verificar a maneira como é desenvolvida uma aula de produção de texto em uma escola particular de Teresina-PI. O resultado mostra que as aulas de produção de texto ainda estão longe de ser prazerosas. Atribuímos a isso, diante de nossa pesquisa, dois fatores: a falta de planejamento e a inadequação de propostas de produção de texto. Assim, os gêneros textuais podem até ser abordados em sala de aula, mas sem a devida explicação de aspectos relacionados à importância de seus usos, desconsiderando o caráter pragmático da língua.

PALAVRAS-CHAVE: AULAS. PRODUÇÃO DE TEXTO.

ABSTRACT: *This study aims at describing a text production class in a particular school in Teresina-PI. The results show that the text production classes are still far from being pleasant. We attribute this to two factors: poor planning and inadequate proposals for text production. Thus, we observed that text genres are discussed in the classroom, but without proper explanation of aspects related to the importance of their uses, ignoring the pragmatic aspects of the language.*

KEYWORDS: *Classes. Text production.*

INTRODUÇÃO

Não é de hoje a constatação de que as aulas de produção de texto são vistas como uma tortura para os alunos. Em função disso, resolvemos investigar como os professores desenvolvem seu trabalho com a produção de textos em escolas, especialmente nesse momento, em que se multiplicam as discussões sobre os gêneros textuais e sobre sua necessidade de adentrar os muros escolares. A pergunta “De que maneira se dá a produção de textos, no ensino fundamental, 9º ano, em escolas particulares de Teresina-PI?” foi o ponto de partida para nosso estudo.

Escolhemos como lócus desta pesquisa uma escola particular de ensino, de Teresina-PI, situada na zona norte. Observamos, para a composição do *corpus*, uma aula de produção de texto e também tivemos acesso ao material didático usado pelo professor para desenvolvê-la.

Fazem parte da fundamentação teórica autores como Britto (1999), Pécora (1999), Costa Val (1994), dentre outros, que tratam sobre o artificialismo que há nas aulas de produção de texto, ou seja, a ausência de interlocutores e a insistência em manter os gêneros textuais que circulam na sociedade fora da sala de aula.

Como implicação mais significativa de nossa busca, destacamos o fato de a produção textual, em sala de aula, está, ainda, fundamentada em um faz de conta de ensino, no qual os aspectos pragmáticos da língua estão esquecidos.

1. A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

O ensino-aprendizagem de textos em sala de aula está intimamente ligado ao trabalho desenvolvido pelo professor e às condições de produção que se colocam ao aluno no ambiente escolar.

Para Britto (1999), a produção de textos é um martírio para os alunos e para os professores; estes porque se deparam com textos mal elaborados que, quando devolvidos, não recebem atenção, dificultando o feedback; aqueles porque se veem obrigados a refletir sempre sobre os mesmos temas. A prática da redação escolar, para o autor, parece estar desvinculada da dimensão programática da língua. “Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não “aprende” o domínio real da língua escrita ? (BRITTO, 1999, p.117).

Concordamos com Britto (1999), quando diz que há repetição de temas em propostas de redação e, muitas vezes, que os aspectos referentes ao uso da língua são desconsiderados nas produções de texto, principalmente por não trabalharmos com os prováveis (mesmo no processo de artificialismo do exercício) destinatários dos textos produzidos.

Quanto ao que se refere à recepção de textos em sala de aula, sabemos que o professor mostra-se como o único interlocutor dos textos dos alunos, sendo raros os momentos em que se criam situações reais ou imaginárias que viabilizem um diálogo entre o locutor e outros leitores. Britto (1999) mostra essa tendência da produção no contexto escolar:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). (BRITTO, 1999, p. 120).

De fato, há interferência significativa na elaboração de um texto quando não determinamos sua audiência. É verdade que, para Britto (1999), a ausência, na maioria das redações escolares, da interlocução, é uma dificuldade para grande parte dos estudantes que ficam sem saber a quem dirigir o texto. Então, esse acentuado caráter de interlocução parece ser essencial no momento da produção de textos pelos alunos nas escolas. Isso parece óbvio, cabendo unicamente ao professor flexibilizar no que diz respeito ao direcionamento do texto.

Há ainda, para o autor, a questão do formalismo aparente presente nas redações escolares que minimizam o interesse dos alunos quanto à elaboração de gêneros textuais. Conforme Britto (1999), devido a esse formalismo, o estudante tende a usar em seu texto marcas características de certa concepção de linguagem formal (inversões sintáticas simples, presença de conjunções pouco usadas na oralidade, e outros) com a argumentação apoiada em frases de efeito. Isso faz com que o autor afirme que o estudante utiliza na redação um procedimento linguístico pautado na imagem do interlocutor (a escola – o professor):

É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos linguísticos utilizáveis.

Como esse interlocutor tem caráter fortemente repressivo e valorativo, o estudante, na necessidade de mostrar que “sabe”:
Nega sua capacidade lingüística;
Cria uma imagem de língua a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja (ou o aluno identifique) marcas de autoridade, padrão culto, etc. (BRITTO, 1999, p.123).

Pensamos que práticas variadas, apontadas pelo professor, no momento da preparação para a produção de texto, devem ser postas em ação, para que, dessa maneira, ou seja, criando ou pondo, de fato, o aluno em situações reais de produção, conseqüentemente, haverá um contato com diferentes interlocutores, passando a ocorrer aulas prazerosas de produção de textos. Esse acentuado caráter de artificialidade das condições de produção da redação escolar tem sido abordado também por Pécora (1999), Costa Val (1994) e Mattos (2001), entre outros, que mostram ser o trabalho com a produção de texto fator imprescindível para que haja interesse dos alunos pelas aulas de produção textual.

Para Pécora (1999, p.85), a escola tem um papel devastador quanto ao trabalho com a escrita, ou seja, o desprazer que o aluno sente quanto ao ato de escrever está associado à função que a escrita tem no âmbito escolar: “ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado, como se a única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão”.

Percebemos, na visão do autor, uma realidade plausível e de fácil constatação, uma vez que sabemos ser as aulas de produção de texto um “martírio”, como afirma Britto (1999), tanto para alunos quanto para professores. No entanto, constatamos uma justificativa apresentada por Pécora (1999) que nos leva a ser mais enfáticos: a redação escolar, nas escolas, não só é apresentada ao aluno com o intuito do preenchimento de linhas como também é utilizada para punir ou preencher aulas de professores ausentes.

Ainda sobre a prática da redação escolar, Pécora (1999, p. 103) expõe que

A sua prática se funda sobre uma falsificação das condições de produção da escrita que a confina a uma lista reduzida de usos permitidos e aconselháveis. Vale dizer, confina-se em uma atividade reprodutiva que obriga o aluno a renunciar ao que ele poderia representar como uma forma especial de ação intersubjetiva.

Em suma, o que percebemos com o posicionamento de Pécora (1999) é que não há como cobrarmos de um aluno eficiência na elaboração se, de alguma forma, as condições escolares não são propícias à realização dessa tarefa.

Costa Val (1994), em relação às condições de produção de texto na sala de aula, sugere que sejam levados em conta os fatores pragmáticos¹ (situacionalidade, intencionalidade e aceitabilidade). Isso é considerável, partindo do pressuposto de que, para entender um texto, faz-se necessário verificar o momento de sua produção, não esquecendo, é claro, a importância que se deve dispensar ao seu destinatário. Ou seja: é preciso analisar objetivos a serem atingidos (a intencionalidade) e prever as possíveis reações decorrentes da recepção (a aceitabilidade).

A autora aponta como a maior dificuldade (detectada nas redações que analisou em sua pesquisa) o fato de, na escola, a situação comunicativa ser absolutamente artificial: o produtor do texto não é dono de seu assunto, tendo que discorrer sobre o tema que lhe foi exposto; o receptor é ignorado; a relação estabelecida mostra-se como uma relação de poder; e, principalmente, a meta a ser atingida parece ser demonstrar o domínio de uma modalidade do código.

Os fatores destacados acima, na visão de Costa Val (1994), prendem-se à situação de produção em exame vestibular, verificada pela autora. No entanto, cremos que as escolas que têm como parâmetro este concurso, tendem a criar situações de produção similar. Costa Val (1994) procura dar ênfase à necessidade de reversão do processo de alienação linguística, que perfaz todo o aprendizado de elaboração de textos na escola. Os alunos devem produzir bons textos; textos que surjam da ação livre e consciente de indivíduos numa troca comunicativa autêntica.

Detectamos, dessa forma, que o ensino da redação escolar tem sido criticado, porque alunos e professores encontram-se impossibilitados de assumir os papéis de locutor-interlocutor efetivos. Isso se deve ao fato de o aluno não assumir uma intenção comunicativa.

Assim, tanto Pécora (1999) como Costa Val (1994) apontam as condições de produção de texto na escola como responsáveis pelo baixo desempenho dos estudantes na escrita.

¹ CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: *O texto, leitura e escrita*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1997.

Concordamos com essa opinião, uma vez que, se não há condições propícias para a realização de uma tarefa de produção, conseqüentemente, o desempenho do aluno, quanto à elaboração de textos, não será eficaz; prejudicando também a avaliação, vez que o aluno muito provavelmente deixará de alcançar os objetivos que foram traçados pelo professor.

É pertinente assinalar que muitas das propostas de produção de textos, sugeridas pelos professores, não exploram os aspectos sociais dos gêneros, tais como os propósitos comunicativos e as relações que se estabelecem em função desses propósitos.

Outro aspecto encontrado na maior parte dos textos produzidos em sala de aula é a separação do ensino da gramática da prática de produção de textos, isto é, valorizar-se sobremaneira o aspecto gramatical em detrimento do desenvolvimento das idéias. Ao proceder dessa forma, o professor não estará analisando o texto, como um todo que é, mas tão somente o domínio da língua culta.

Cabe à escola, então, na visão de Sousa e Sá (1998), propiciar aos alunos – para que estes possam desenvolver textos que representem a dinamicidade da vida social – situações de uso efetivo da língua, abordando as mais variadas formas de suas manifestações, dando ao professor e ao aluno a chance de assumirem o lugar de sujeitos ativos, substituindo assim a autoritária relação hierárquica, que pressupõe sujeitos passivos, na dependência da completude do outro.

Em decorrência desse trabalho, o aluno passará a ver a interação como parte da produção de texto, deixando de lado a concepção de que escrever na escola é uma tarefa exigida pelo professor, sendo preciso dominar uma técnica.

Viana (2001), reforçando o posicionamento de Sousa e Sá (1998), afirma que o que garante uma nova feição para o trabalho com textos na escola é o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula, mesmo sendo evidente o desdobramento a que o gênero está sujeito em contextos escolares.

A autora acredita que a única mudança ocorrida na prática docente converge, no que diz respeito à produção de textos na escola, para a preocupação do professor em selecionar temas e em mobilizar as idéias a serem verbalizadas nos textos escritos. Dessa maneira, o trabalho com a composição escrita ainda está distante do propósito desenvolvê-lo bem mais à semelhança das situações de comunicação.

Em sua pesquisa, Viana (2001) constatou que houve uma mudança na terminologia redação escolar, isto é, o termo redação, no discurso docente, foi substituído por produção de texto. No entanto, esclarece que, apesar do novo rótulo, a prática de produção de texto na escola continua pautada no artificialismo identificado por Britto (1999), Costa Val (1994) e Pécora (1999). Em sua percepção,

O que observamos, portanto, sob o novo rótulo de produção de texto foram as mesmas situações artificiais de uso da escrita que deixam pouca margem para que o aluno elabore textos diferentes dos modelos já consagrados na escola. O fato é que, por traz da mudança de rótulo, um dos problemas mais cruciais a ser enfrentado no trabalho de ensino-aprendizagem da língua escrita continua a ser negligenciado, qual seja: a criação de situações significativas de uso da escrita que extrapolem os limites da sala de aula, permitindo aos alunos lidar com práticas socialmente legitimadas de uso da escrita e apropriarem-se dos gêneros a ela correspondentes. (VIANA, 2001, p. 201)

Evidenciamos, na visão de Viana (2001), que o que há no meio escolar são apropriações de textos vistos como instrumentos, ou receitas, deixando de lado o aprendizado aberto e participativo de textos que levem os alunos a interagirem com sua própria história.

Os PCN alertam para o fato de que o aprendizado da escrita dá-se em função do contato com os diversos textos que estão em circulação na sociedade.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. (BRASIL, 1997, p. 48)

Esse é o ponto crucial para a produção de texto: trazer os textos que circulam na sociedade para dentro da sala de aula, para, assim, o aluno perceber que está trabalhando com aspectos reais.

Em síntese, percebemos a importância de buscarmos um ensino de texto direcionado para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, que os levem a sentir-se motivados para o ato de escrever com o intuito de poder participar da sociedade. Para isso, é preciso que o fim da produção de texto não seja a correção e a atribuição de notas pelo professor, sendo visto como o único leitor dos textos produzidos em sala de aula.

2. PASSO A PASSO DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo, segundo Gonçalves (2003), no que se refere aos objetivos da pesquisa, tem caráter exploratório (pois se trata de um levantamento bibliográfico sobre o trabalho com a produção de texto em sala de aula) e descritivo, visto que apresenta a observação de um fenômeno, a aula de produção de texto propriamente dita.

Quanto à fonte de informação, seguindo as características de pesquisa relatadas por esse autor, podemos inferir que o estudo feito é uma pesquisa bibliográfica e de campo, especificamente no que diz respeito aos procedimentos de análise dos dados, um estudo de caso.

No que se refere à natureza da pesquisa, para Gonçalves (2003), optamos por desenvolver um estudo de cunho qualitativo, porque fizemos interpretações e atribuições de significados.

A pesquisa bibliográfica, para Moreira e Caleffe (2006, p. 74), é “desenvolvida a partir do material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”. O que caracteriza nossa pesquisa como sendo de campo é o fato de serem feitas visitas a uma escola, com observação de aula, a fim de constatar a aula de produção de texto no ensino fundamental.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), busca analisar, de forma interpretativa, os resultados, uma vez que procura dar significados que não ficam reduzidos à operacionalização de variáveis.

Procuramos, assim, compreender o trabalho com a produção de texto no Ensino Fundamental, 9º ano, em uma escola particular de Teresina-PI, situada na zona norte. A seleção dessa escola deu-se por julgamento, pois consideramos dois critérios para escolhê-la: ser acessível para o pesquisador e possuir turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Lakatos (2002) diz que a amostragem por julgamento baseia-se na escolha proposital dos pesquisados, significando que a seleção se faz de maneira intencional.

Após a coleta, procedemos à análise do material didático usado para a produção de texto e a observação de aula.

Quanto à observação, fizemos do tipo sistemática, pois tínhamos dia certo para ir à escola. A observação sistemática, por sua vez, segundo Rudio (2004, p. 44), “requer planejamento e necessita de operações específicas para seu desenvolvimento”. Isso indica que deve ser predeterminada e feita com o devido cuidado.

3. A AULA DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE TERESINA-PI

Ao observarmos aulas de produção de texto em escolas, sempre constatamos que, em regra, elas são preparadas sem o devido planejamento. Muitas vezes, trazem consigo o imprevisto, ficando isso explícito com a exposição de uma temática para elaboração.

Para a construção dessa análise, optamos por organizá-la em três tópicos: o andamento da aula, o material usado pelo professor e a elaboração da proposta de produção de texto.

A aula observada por nós não foi diferente do que comumente encontramos em aulas de redação, pois acompanhamos a realização de uma aula de produção de texto, de cinquenta minutos, desenvolvida em três momentos: o primeiro momento, em que o professor resolve um exercício deixado na aula anterior, com os alunos, sobre uma entrevista; o segundo momento, no qual o professor muda de assunto, inserindo a temática intertextualidade; e, por fim, a produção de texto propriamente dita.

A expectativa criada por nós, diante do primeiro momento da aula, é que a proposta de produção estaria pautada na entrevista, mas o que verificamos foi bem diferente. O exercício serviu apenas para fechar atividade deixada em aula anterior.

O segundo momento da aula inicia-se com a distribuição de uma folha avulsa sobre intertextualidade. Especificamente, apresentando sua definição e exemplos. A definição apontava para a compreensão de que intertextualidade trata de uma relação entre textos. Os exemplos colocados foram dois: o texto Canção do Exílio, de Gonçalves Dias e o de Murilo Mendes.

A Canção do Exílio, de Gonçalves Dias, presente no primeiro momento do Romantismo brasileiro, poderia ter sido utilizada para travar uma discussão com os alunos sobre a nacionalidade, enfatizada no texto de Murilo Mendes.

O texto de Murilo Mendes, também Canção do Exílio, surgiu a partir do texto de Gonçalves Dias. Daí o fato de tratar-se de uma intertextualidade. O autor mostra a invasão cultural estrangeira e defende, também, o nacionalismo, conforme vemos a seguir:

Canção do Exílio

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.
gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a
[Gioconda
Eu morro sufocado
em terra estrangeira.
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de
[verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

Murilo Mendes

Cabe destacar que o professor não enfatizou o que é preciso para identificar a intertextualidade, ou seja, ter conhecimento do texto fonte. Além disso, não houve preocupação, por parte do professor, em desenvolver uma atividade para preparar para a produção.

Após a leitura desse material e o respectivo comentário do professor, com poucas interrogações e complementos feitos por alunos, deu-se a elaboração do que seria a proposta de produção de

texto: Ler o texto “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias, e produzir uma poesia, seguindo os mesmos moldes.

Ante o exposto, não ocorreu entendimento dos alunos quanto ao que, de fato, deveriam fazer. Assim, o professor pediu que conservassem as mesmas rimas da poesia de Gonçalves Dias em estudo, mas que usassem palavras diferentes.

Não ocorreu, no caso em tela, uma proposta inovadora de produção de texto, visto que esperávamos, diante do trabalho com a intertextualidade, a elaboração de uma crítica para ser publicada em uma revista (aqui, uma suposição), ou de outro texto com intertextualidade, em que se percebesse a presença dela por alusão, citação ou até em forma de paródia, que foi o pedido pelo professor, mas sem aprofundamentos.

É visível, nesse momento, a ausência dos fatores pragmáticos defendidos por Costa Val (1994), a situacionalidade, ou seja, o contexto de produção; a intencionalidade, aspecto peculiar ao autor do texto; em outras palavras, escrever com que intuito? E a aceitabilidade, as características do receptor do texto.

Convém dizer que, na escola em análise, a produção de texto dá-se como acréscimo de nota, chamado pelo professor de qualitativo. Aproveitando-se desse fato, ele solicitou aos alunos que fizessem o que foi pedido, ou não teriam a atribuição do qualitativo.

Aqui constatamos o artificialismo na produção de texto, conforme a visão de Britto (1999), que mostra a produção de textos como um martírio, uma vez que, além de outros fatores, a elaboração de texto distancia-se do uso da língua no contexto social.

Lembramos, ainda, da posição de Sousa e Sá (1998) e Viana (2001) que mostram a necessidade de, em sala de aula, a elaboração de texto ter por base a dinamicidade da vida social; portanto, o uso dos gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Acreditamos, sim, no planejamento de aulas de produção de textos. Pensamos que elas devem ser construídas, levando em consideração a preparação para a produção, em que, na análise feita, teríamos uma discussão dos exemplos sobre a intertextualidade, incentivando o posicionamento dos alunos; ou seja, despertando-os para uma visão crítica.

O segundo passo seria a produção de texto, momento dado à elaboração em sala de aula, a fim de que o texto seja produzido com o devido acompanhamento do professor. No terceiro momento, temos o contato do professor com o texto produzido e, por fim, a entrega do texto ao aluno, para que ele faça a revisão e re-escritura, se for o caso.

Retomamos aqui os PCN, quando mostram que a verdadeira aprendizagem da produção de textos dá-se com o acesso à diversidade textual, com as situações reais que vivenciamos no dia a dia.

Pensamos que esse é o ponto de partida para que as aulas de produção de texto sejam mais significativas para o aluno. É preciso que ele entenda que o porquê de ele produzir textos está atrelado ao contexto social, às práticas de comunicação entre as pessoas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das limitações dos recursos metodológicos usados por nós nessa pesquisa (pois fizemos um estudo de caso), os dados de nosso estudo apontam para o fato de que as aulas de produção de texto seguem a mesma “regra” das antigas aulas de redação, isto é, não são criadas em sala de aula condições adequadas para a elaboração de texto, visto que não existe preocupação de ver a produção de texto como uma prática comunicativa e, portanto, inserida no contexto social.

Essas condições, caracterizadas como adequadas, sem dúvida, são criadas pelo professor com o planejamento da aula, considerando a preparação para a produção de texto propriamente dita, a análise do texto feita pelo professor e, por fim, a revisão e re-escritura.

Outro fato corrobora essa questão: os gêneros textuais podem até ser abordados em sala de aula, mas sem a devida explicação de aspectos relacionados à importância de seu uso.

Ademais, acreditamos, é imprópria a inserção de aspectos avaliativos no contexto da produção de texto, porque tira todo o aspecto prazeroso da elaboração, uma vez que o aluno termina por fazer algo diante de uma obrigação. Acrescemos a isso a falsa ideia que o discente passa a ter de que um texto é feito de uma só vez.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC. São Paulo, 1997.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos – mudos. In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1999.
- COSTA VAL, M. G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: *O texto leitura e escrita*. 2 ed. São Paulo: Pontes, 1997.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. São Paulo: Alínea, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. Distrito Federal: Atlas, 2002.
- MATTOS, J. M. de. O texto escrito no contexto escolar. *PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.
- MINAYO, M. C. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOREIRA, H; CALLEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOUSA, G. S. de; SÁ, M. C. M. O ensino da produção de textos em sala de aula: relações conflituosas. *Anais da XVI Jornada de Estudos Lingüísticos*. GELNE, 1998. p. 516-521.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

VIANA, U. M. P. *Gêneros textuais e a produção escrita na escola*. Universidade Federal do Ceará: 2001. (Dissertação de Mestrado).