

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM DEPOIMENTOS DE PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS E PEDAGOGIA

THE TEACHING OF TEXTUAL PRODUCTION IN PROFESSORS TESTEMONIALS FROM TRAVEL LETTERS AND PADAGOGY

Sheilla Viana Feitosa¹

Maria Eliete de Queiroz²

RESUMO: *O presente trabalho tem como objetivo investigar como é realizado o trabalho com a produção de textos acadêmico-científicos no Ensino Superior, com base em depoimentos escritos de professores do Curso de Letras e Pedagogia do CAMEAM/UERN que colaboraram com a pesquisa O ensino e a produção de textos acadêmico-científicos em discursos de professores e alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto (GPET). Dessa forma, no decorrer da análise, observaremos a concepção de texto e de produção textual e os procedimentos teórico-metodológicos utilizados na produção de textos acadêmico-científicos. Para tanto, recorreremos aos seguintes teóricos Bakhtin (2003), Travaglia (2008), Koch (2006), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Lopes-Rossi (2006), Ramires (2007) e Motta-Roth e Hendges (2010), entre outros. Salientamos que o corpus da análise se constitui de 04 depoimentos. Os resultados obtidos revelam que apesar dos professores atuarem em cursos diferentes, adotam em sua prática de ensino a mesma concepção de produção, que é a produção de texto como um processo que leva a um produto. Além disso, utilizam procedimentos teórico-metodológicos que contribuem para que a produção de determinados gêneros acadêmicos ocorra de forma sistemática, processual ou sequencial, facilitando, assim, a aprendizagem e formação dos alunos no universo acadêmico. Assim, esperamos que os resultados constatados em nossa análise contribuam para promover diversas discussões e reflexões no Ensino Superior, sobretudo, no que diz respeito às práticas didático-pedagógicas que vêm sendo adotadas pelos professores em aulas direcionadas à produção de textos acadêmico-científicos.*

Palavras-chave: *Ensino; Produção Textual; Docentes.*

Abstract: *In Higher Education is notorious the necessity for teachers be grounded in theories that can develop more meaningful and productive process of teaching / learning, particularly regarding the teaching of writing. In this sense, this research aims to investigate how the work with the production of academic-scientific texts is developed in Higher Education, based on written statements from professors of Course Letras and Pedagogy from CAMEAM / UERN who collaborated with the research about The teaching and production of academic-scientific texts on professors and learners' discourses from the course Letras and Pedagogy, developed by the Research's Group on production and teaching Text (GPET). Thus, we aimed, specifically, to observe the conception of text and textual production the professors adopt in their teaching practice, as well as, to describe and make an interpretation of the theoretical and methodological procedures used for forwarding the production of academic-scientific texts in the Letras and Pedagogy courses. To do so, we used the following theoretical, Bakhtin (2003), Travaglia (2008), Koch (2006), Marcuschi (2008), Schneuwly and Dolz (2004) and Lopes-Rossi (2006), Ramires (2007) and Motta-Roth and Hendges (2010), among others. The corpus is constituted by 04 statements The results showed that despite these teachers to work in different courses, they adopt in their teaching practice the same conception of production, which is the production of text as a process that leads to a product. They are also showing that these professors use theoretical and methodological procedures that*

¹ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Letras Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: gatinha.sheilla@hotmail.com

² Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pau dos Ferros, Brasil. E-mail: eliete_queiroz@yahoo.com.br.

contribute to the production of certain academic genres occurs in a systematic, procedural or sequential manner, thereby facilitating learning and training of students in the academic world. Thus, we hope that the results observed in this study contribute to promote discussions and reflections in higher education, especially in regard to didactic and pedagogical practices that have been adopted by teachers to conduct classes directed to production of academic-scientific texts.

Key-Words: *Teaching. Textual. Production. Professors.*

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tanto na Educação Básica, como nos cursos de graduação do Ensino Superior, especificamente de Letras e Pedagogia, é notória a necessidade de os professores estarem ancorados em teorias que orientem o seu fazer pedagógico, para que assim possam desenvolver um processo de ensino/aprendizagem mais significativo e produtivo, principalmente no tocante ao ensino de língua materna, o que pressupõe considerar a importância do trabalho com a produção de textos.

Partindo desse pensamento, pretendemos através desse artigo investigar, nos depoimentos escritos de professores do Curso de Letras e Pedagogia do CAMEAM/UERN, como é realizado o trabalho com a produção de textos acadêmico-científicos no Ensino Superior. Assim, no decorrer dessa análise, observaremos, nos recortes dos depoimentos dos referidos docentes, trechos de seus discursos que revelam a concepção que estes possuem a respeito de produção de texto, como também, os procedimentos teórico-metodológicos que orientam ou encaminham o ensino de produção textual na comunidade acadêmica.

Desse modo, o *corpus* que compõe a nossa análise se constitui de 04 depoimentos escritos de professores do CAMEAM/UERN do Curso de Letras/ Língua Portuguesa e Pedagogia. A escolha dos depoimentos escritos desses professores se justifica pelo fato de ministrarem, na grade curricular dos referidos cursos, disciplinas que exigem a produção de textos acadêmico-científicos, especificamente, os relatórios de Estágio Supervisionado e Monografias. Vale salientar que esse interesse em analisar a produção de textos acadêmico-científicos no Ensino Superior resultou de uma experiência adquirida durante a participação na pesquisa, *O ensino e a produção de textos acadêmico-científicos em discursos de professores e alunos dos cursos de Letras e Pedagogia*, coordenada pela professora Dra. Maria Eliete de Queiroz, desenvolvida pelo GPET (Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino de Texto).

Para tanto, nos respaldamos, fundamentalmente, na concepção de linguagem como interação social, conforme propôs Bakhtin (2003), nos estudos sobre o ensino e produção de texto que foram desenvolvidos por Travaglia (2008), PCNs (1998), Koch (2006), Geraldi (1997, 2006), Oliveira (2010), Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e Lopes-Rossi (2006), Ramires (2007) e Motta-Roth e Hedges (2010), entre outros.

Ressaltamos que, a fim de preservar a identidade dos docentes, os depoimentos utilizados durante a nossa análise estarão codificados de acordo com o curso que os professores ministram nessa comunidade acadêmica, como **PP** (Professor de Pedagogia) e **PL** (Professor de Letras) e tabulados em dois quadros com o propósito de facilitar a análise e interpretação dos dados que constituem o *corpus* da nossa pesquisa.

Sendo assim, o artigo dispõe de uma organização que é dividida em três seções teóricas: uma reservada para discussões do texto como objeto de ensino em aulas de Língua Materna, outra destinada à abordagem dos gêneros textuais e, por último, a produção textual no Ensino Superior. Em seguida, é realizada a análise do *corpus* de acordo com os nossos objetivos e finalizamos com a apresentação dos resultados alcançados em nosso estudo, acrescentando também, as referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O texto como objeto de ensino de Língua Materna

Sabemos que toda atividade verbal em qualquer língua não ocorre por meio de unidades isoladas, como as palavras ou frases soltas, mas sim através de textos ou da textualidade e estes, por sua vez, se materializam em algum gênero textual. No entanto, para Antunes (2009), alguns equívocos com relação ao fenômeno linguístico, principalmente, em aulas de língua materna, impediram essa constatação, pois se tornou comum utilizar outro objeto de estudo e de análise para exercitar e compreender o funcionamento da língua, no caso, a frase. Consequentemente, nos exercícios escolares, eram valorizados apenas os aspectos formais e estruturais da língua, através de palavras ou frases descontextualizadas que não transmitiam nenhum sentido e que não contribuíam para o aprendizado do aluno com relação ao uso da língua nas mais variadas situações sociocomunicativas. Por causa disso, propagou-se no ambiente escolar, a ideia de que textos são somente aquilo que está escrito

num determinado papel, que possui uma extensão maior do que a frase e que somente uma palavra não poderia ser considerada um texto.

Entretanto, aos poucos foram surgindo alguns estudos linguísticos que tinham como objetivo orientar o processo de ensino\aprendizagem de língua materna, em que os professores pudessem demonstrar aos seus alunos que a linguagem nos possibilita agir no meio social, interagir com outras pessoas e de que isso somente acontece por meio de textos, sejam eles orais ou escritos, e não através de palavras ou frases isoladas de um contexto. Sendo assim, os docentes teriam que adotar em sala de aula outro objeto de estudo ou de investigação, isto é, o texto, visto que, segundo Antunes (2009, p. 52), “um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto”.

Vale ressaltar que essa mudança de perspectiva no ensino começou a ser discutida por volta da década de 1960, na Europa, após o surgimento de uma disciplina denominada Linguística Textual ou Linguística do Texto (doravante LT). Essa nova teoria linguística, conforme Bentes (2001), procurou eliminar o conceito saussuriano de língua como um sistema, no qual era valorizado apenas o seu aspecto formal e não a sua realização numa atividade verbal (fala) ou o seu funcionamento em textos. Nesse sentido, a LT procurou direcionar seus estudos para além dos limites da frase, tomando o texto como objeto de investigação.

De acordo com Bentes (2001), a LT não se desenvolveu de forma homogênea, pois surgiram algumas correntes em vários países da Europa Oriental que tinham propostas teóricas distintas e abordavam concepções de texto bastante diversas entre si. Contudo, é possível distinguir três fases ou momentos importantes em que se dividiu a Linguística Textual. A primeira fase é a da análise transfrástica, que tinha como propósito analisar os fenômenos que transcendiam os limites da frase. A segunda fase diz respeito à construção de gramáticas textuais que, influenciada pela gramática gerativa, procurou descrever a competência textual do falante. Já a terceira fase denominada teoria do texto, buscou estudar o texto dentro do contexto em que foi produzido, passando a ser compreendido não como um produto pronto e acabado, mas como um processo que resulta de operações comunicativas e linguísticas numa dada situação social de comunicação.

No que diz respeito à definição de texto, Koch (2006) afirma que tal definição depende das concepções que são adotadas por alguns teóricos no ambiente escolar sobre a

língua e o sujeito. Baseado nesse princípio, a referida autora demonstra três diferentes definições, vejamos:

1) [...] na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto do pensamento do autor [...]; 2) [...] na concepção de língua como código e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser codificado pelo leitor/ouvinte [...]; 3) [...] na concepção interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado como o próprio lugar da interação entre os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos [...]. (KOCH, 2006, p. 16-17)

Com base nesses pressupostos, podemos perceber que na primeira concepção o leitor/ouvinte teria apenas que captar as intenções psicológicas presentes na mensagem que estava sendo enviada pelo produtor, desempenhando, assim, um papel essencialmente passivo. Na segunda concepção, o leitor/ouvinte também exerceria a função de um decodificador passivo diante do código que foi enviado pelo produtor. Já na terceira e última concepção, o texto passa a ser compreendido como uma atividade de interação complexa, na qual a produção de sentido não se realiza somente através dos elementos linguísticos e na forma como está organizado textualmente, mas também, a partir da mobilização de conhecimentos que não estão explícitos, ou seja, os extralinguísticos adquiridos na interação com outras pessoas e com a convivência no meio social, assim como aqueles que estão internalizados em nossa mente (enciclopédicos).

Diante do que foi exposto, percebemos que, no ensino de língua materna, a escolha de qual definição e concepção de texto será utilizada pelo professor torna-se extremamente importante e deve ser feita de maneira cuidadosa, uma vez que esta irá nortear a sua prática pedagógica, a fim de favorecer a compreensão e aprendizagem dos alunos com relação ao estudo do texto, visto que este permite a inserção e a interação dos indivíduos numa determinada atividade social de comunicação. No entanto, para que o texto possa desempenhar essa função em aulas de língua materna, o professor terá que adotar procedimentos teórico-metodológicos capazes de explorar de maneira produtiva esse objeto de estudo e de análise da língua.

Outro aspecto que deve ser esclarecido pelo professor em sua prática pedagógica é que o texto não deve ser definido pelo seu tamanho, ou seja, a forma como ele está constituído, e

sim pela função que desempenha num contexto comunicativo. Nesse sentido, segundo Marcuschi (2008, p.89): “O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”. Por isso, podemos nos deparar com textos formados apenas com uma palavra, mas que demonstram a funcionalidade da língua no meio social.

No contexto escolar, o docente ainda poderá mostrar aos seus alunos que, ao operar com textos, o indivíduo pode inserir-se numa determinada cultura e ter o domínio de uma língua. Sobre essa questão, Marcuschi (2008, p. 90) afirma:

Quando se ensina a alguém lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística.

Com base nesse pressuposto, verificamos que o sujeito compreenderá os sentidos que o texto está transmitindo se este estiver escrito na língua que ele domina e se pertencer à cultura na qual está inserido, caso contrário o indivíduo não conseguirá operar com o texto, já que o seu formato discursivo estará diferente do que utiliza em sua cultura.

Portanto, um ensino de língua no qual o professor esteja interessado em promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, para que assim, estes possam atuar em diversas situações de interação social, como também, conhecer as regularidades e funcionamento da língua ou da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana, terá que adotar como eixo principal de estudo o texto e não palavras ou frases soltas e descontextualizadas que não contribuem para o aprendizado e formação social dos estudantes.

2.2 Os gêneros textuais em aulas de Língua Materna

Considerando que um dos principais objetivos do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, isto é, fazer com que estes aprendam a produzir e compreender textos nas mais variadas situações de comunicação, o professor em sua prática educativa terá que adotar o texto e a diversidade de gêneros textuais como unidades básicas de ensino, já que, conforme Marcuschi (2008), o texto dá materialidade ao gênero. Ao trabalhar com o texto e os gêneros textuais em sala de aula, o docente conseguirá eliminar uma prática de ensino voltada apenas para exercícios gramaticais que exploram palavras ou frases isoladas de um contexto e que pouco contribuem para o aprendizado dos

alunos com relação à funcionalidade da língua e seu emprego em diversas situações de interação comunicativa.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros podem ser considerados como uma forma de inserção, ação e controle social, pois através destes adquirimos novas formas de ver e conceituar a realidade, facilitando, assim, a interlocução humana num processo de interação. No entanto, para que os falantes de uma língua possam obter êxito numa determinada esfera de atividade, não basta apenas dominar bem uma língua, eles também precisam conhecer as características e funcionalidades do gênero, visto que, dessa maneira, não sentirão dificuldade ao se deparar com situações comunicativas que exigem o domínio de certos gêneros.

Nesse sentido, no ensino de língua materna, o professor deve mostrar aos seus alunos que os enunciados podem ser orais ou escritos e possuem condições específicas que os definem que são: o conteúdo temático, que significa o que pode e deve ser dito num enunciado; o estilo, que diz respeito à seleção dos recursos linguísticos, ou seja, escolha do vocabulário e a organização composicional/estrutural do gênero, que é à escolha do gênero, do conteúdo, do estilo e das estruturas linguístico-discursivas. Os enunciados também possuem finalidades que determinam a sua esfera de circulação num referido campo, por exemplo, a notícia pertence à esfera jornalística, o sermão (esfera religiosa) e os trabalhos de conclusão de curso (a esfera acadêmica), entre outros. Então, conforme Marcuschi (2008), os gêneros textuais são entidades comunicativas em que predominam uma função guiada por propósitos (o que dizer, como dizer e para quem dizer), ações e conteúdos, ou seja, os gêneros não se caracterizam por aspectos formais e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Vale salientar que, por causa das mudanças históricas que ocorrem numa determinada época e com os avanços tecnológicos que surgem no meio social, algumas esferas de ação podem sofrer alterações, ocasionando o surgimento de novos tipos de enunciados ou gêneros. Dessa maneira, cada esfera de atividade humana elabora enunciados que estão propícios à mudança e, conforme Bakhtin (2003, p. 262), “são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nesse sentido, podemos dizer que devido às mudanças que ocorrem em um determinado campo de utilização da língua, surge uma infinidade de gêneros textuais, sendo uns considerados mais flexíveis ou simples, que refletem a individualidade do falante e outros mais estereotipados ou complexos, já que surgem de um convívio cultural muito desenvolvido e organizado. Assim, por causa dessa heterogeneidade e dinamicidade dos gêneros, não conseguimos estudá-los através de um único plano.

Ainda conforme Bakhtin, os gêneros textuais podem ser classificados em primários e secundários. Os primários (simples) são encontrados em nosso cotidiano de forma, predominantemente, oral. Já os secundários (complexos) surgem através de um vínculo cultural mais elaborado, como a esfera política, jurídica e acadêmico-científica.

Embora exista essa variedade de gêneros textuais, alguns estudiosos como Lopes-Rossi (2006), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004) e os documentos oficiais como os PCNs (1998), procuraram demonstrar que o trabalho pedagógico com gêneros em sala de aula torna-se extremamente importante, tendo em vista que através deles os alunos poderão atuar e agir discursivamente em diferentes esferas da atividade humana. Considerando que existe uma diversidade de gêneros textuais, Lopes-Rossi (2006) evidencia que uma prática pedagógica que visa à produção escrita de um determinado gênero textual, o primeiro procedimento metodológico que deve ser feito pelo professor, juntamente com o aluno, é a escolha do gênero. Em seguida, o educador propõe a realização do primeiro módulo didático, no qual é realizada a leitura do gênero a ser produzido. Essas leituras contribuem para os alunos conhecerem e se familiarizarem com as características pertencentes ao gênero escolhido para a produção escrita.

Depois disso, o professor sugere a produção escrita do gênero que será realizada no segundo módulo didático. Uma das atividades mais importantes desse segundo módulo é a refação textual com a participação dos professores da 1ª versão dos textos produzidos pelos alunos, com o objetivo de superar as dificuldades gramaticais que estes encontraram durante a produção escrita do gênero através de atividades de análise linguística. No terceiro e último módulo, o referido autor demonstra que deve ocorrer à divulgação ou exposição das produções dos alunos para o público-alvo, obedecendo à forma típica de circulação do gênero. Por isso, que esta etapa pode ser considerada a mais gratificante, uma vez que os alunos têm a oportunidade de mostrar para o público o trabalho que foi realizado.

A fim de contribuir para o ensino de gêneros em aulas de língua materna, alguns estudiosos como Dolz & Schneuwly (2004, *apud* MARCUSCHI, 2008) também procuraram construir procedimentos ou metodologias adequadas para se trabalhar com diversos gêneros orais ou escritos. Esses procedimentos tinham um caráter modular e foram denominados por alguns autores de sequências didáticas, pois, tinham como objetivo criar situações reais e contextos que permitam reproduzir uma situação concreta de produção e circulação de textos, atentando, assim, para o processo de relação entre produtores e receptores.

Baseado nesse princípio, Marcuschi (2008, p. 214) demonstra que: “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. Essas sequências didáticas ou procedimentos se dividem em quatro fases. A primeira é a da apresentação inicial. Nessa etapa, define-se o gênero a ser produzido e para quem, a modalidade (oral ou escrita), assim como, o suporte de sua produção. Nesse momento, o professor também discutirá o conteúdo a ser abordado no gênero em questão e os seus aspectos de organização. A segunda fase é a da primeira produção, que pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Esse primeiro esboço do texto não terá uma destinação específica, por isso, este será avaliado e revisado as vezes que forem necessárias e passará por diversos módulos até chegar ao estágio final de produção. A terceira fase diz respeito aos módulos que podem ser vários dependendo das dificuldades que foram surgindo durante o processo de produção, com o objetivo de tentar superá-las.

A quarta e última fase, refere-se à produção final, a partir desse momento, os alunos poderão colocar em prática tudo o que aprenderam ao longo dos módulos e após as análises que foram realizadas através da produção inicial. Nessa fase, o professor terá que avaliar levando em conta os progressos e as dificuldades que os alunos precisaram superar até chegar à produção do seu texto de acordo com o gênero pretendido. Então, podemos perceber que essas sequências didáticas contribuem bastante para o ensino dos gêneros, visto que permitem trabalhar tanto com a modalidade escrita quanto a oral, visando o aperfeiçoamento de cada uma delas, demonstrando também a circulação e produção dos gêneros na sociedade, assim como as diversas manifestações da linguagem.

Diante disso, salientamos que as metodologias ou sequências didáticas que foram apresentadas enquanto procedimentos didático-metodológicos não devem ser entendidos como receitas para o ensino de gêneros e produção textual. Mas, quando são utilizadas pelos professores em sala de aula, permitem desenvolver um processo de ensino/aprendizagem produtivo e significativo, principalmente, com relação ao ensino de produção escrita de um determinado gênero textual.

2.3 A produção textual no Ensino Superior

A universidade é uma instituição social onde a construção e a sistematização do conhecimento, sobretudo no trabalho com a produção de textos, ocorrem de uma maneira mais aprofundada e complexa do que em outros níveis de ensino, como o fundamental e o médio. No entanto, conforme Ramires (2007), nesse nível de ensino, também é possível encontrar alunos que possuem dificuldades com relação à escrita, pois ao ingressarem no universo acadêmico, eles são solicitados a produzirem uma diversidade de textos ou gêneros que são diferentes daqueles que eram comumente trabalhados nos níveis anteriores, ou seja, são desconhecidos.

Por causa desse desconhecimento, os universitários produzem textos que não estão de acordo com as normas e convenções comunicativas/pragmáticas que são estabelecidas pelos próprios gêneros que circulam nesse meio acadêmico, como o resumo, a resenha, o fichamento, o relatório, o artigo científico (ou artigo acadêmico), a monografia, entre outros. Essa problemática, segundo Ramires (2007), pode ser esclarecida pelo fato de que os alunos ao entrarem na universidade não trazem conhecimentos prévios que são essenciais para produção desses gêneros.

Ainda no que se refere à produção textual no contexto acadêmico, especificamente no curso de Letras, Brito (2007) evidencia que a maioria dos problemas encontrados nos textos dos alunos estão relacionados à organização micro e macroestrutural, sendo estes resultantes de um problema maior de circulação textual, visto que, os universitários não conseguem identificar o gênero a ser produzido. Por causa disso, segundo o referido autor, muitos dos textos produzidos apresentam informações diversas e desconexas sobre um determinado campo de estudo, podendo ser considerados como uma “colcha de retalhos”. Sendo assim, o principal objetivo do aluno ao produzir gênero acadêmico foi apenas para que o professor pudesse avaliar e, conseqüentemente, atribuir uma nota ao seu conhecimento.

Partindo desse princípio, Ramires (2007) demonstra que as dificuldades que muitos alunos enfrentam ao redigir um texto na comunidade acadêmica podem ser resultantes dos procedimentos metodológicos, já que não foram explicitados ou esclarecidos formalmente pelos professores no momento de solicitarem e encaminharem a produção de um determinado gênero ou outras atividades acadêmicas. Esse problema existente no contexto acadêmico foi alertado por Moran & Lunsford (1984, p. 87 *apud* RAMIRES, 2007, p. 72) quando afirmam:

Os alunos frequentemente desconhecem a forma, o estilo, a organização, os métodos de pesquisa e o formato bibliográfico de trabalhos acadêmicos ou profissionais – uma inocência da qual seus professores podem não ter conhecimento. Eles não sabem escolher um dado tópico para discorrer numa tese ou dissertação, como conduzir a pesquisa, [...] ou como satisfazer as diferentes demandas metodológicas ou intelectuais de vários consultores.

Baseado nesse pressuposto, percebemos que os alunos ao ingressarem na universidade desconhecem os gêneros que circulam no meio acadêmico, porque eles possuem padrões específicos que foram convencionados por uma esfera de atividade humana, na qual os alunos até então não estavam inseridos. Nesse sentido, para Ramires (2007), faz-se necessário que a produção textual no Ensino Superior seja realizada de forma sistemática, pois, dessa forma, os docentes poderão explorar diversos gêneros pertencentes à esfera acadêmica, ajudando os alunos a desenvolverem competências que os auxiliam no momento de apropriar-se das normas e convenções estabelecidas por tais gêneros.

Considerando que no meio acadêmico os gêneros devem ser trabalhados pelos professores em aulas de produção textual de maneira sistemática, Motta-Roth & Hendges (2010) também apontam alguns fatores que auxiliam os alunos a redigirem os gêneros acadêmicos (o resumo, a resenha, o fichamento, o relatório, o artigo científico ou acadêmico, a monografia, entre outros). Segundo as autoras, estes fatores podem ser utilizados em três fases ou momentos diferentes, que são: a preparação para produção textual (etapa em que os alunos conseguem delinear o formato e conteúdo do texto), o processo de produção textual e revisão e edição do texto. Cabe ressaltar que os fatores apresentados por Motta-Roth & Hendges (2010) contribuem para a produção de gêneros pertencentes à esfera acadêmica e estão sistematizados da seguinte forma: tópico, audiência, estratégias de apresentação, organização, estilo, desenvolvimento da informação e a apresentação final do texto. O tópico refere-se ao assunto que os universitários irão escrever, escolhido após a realização de diversas leituras, tendo em vista que, após essas leituras, conseguimos identificar uma área que requer estudos mais aprofundados, sobre os quais alguém pode escrever, assim como, definir a literatura que servirá como referência teórica para discorrer sobre o tópico.

O segundo fator apontado por Motta-Roth & Hendges (2010) que merece uma atenção especial na redação acadêmica é a audiência, visto que ao escrever os alunos precisam ter em mente o público-alvo para o qual irá direcionar o assunto. Dessa forma, a audiência entenderá o assunto e, conseqüentemente, lerá o texto procurando novas informações. Ainda no que diz

respeito à redação acadêmica, Motta-Roth & Hendges (2010) demonstram que o aluno ao escrever um texto deve adotar um estilo ou um “tom” que esteja de acordo com o tópico que será abordado no texto, como também, com o público-alvo para o qual o texto está sendo escrito. Contudo, Swales e Feak (1994, p.15 *apud* MOTTA-ROTH & HENDGES, 2010) afirmam que as redações acadêmicas, geralmente, possuem um tom formal alcançado pelo uso de estratégias e vocabulários precisos. Esse estilo, segundo as autoras acima citadas, também ajuda o aluno a conectar de maneira progressiva uma ideia à outra, possibilitando, assim, o leitor acompanhar o desenvolvimento das informações presentes no texto. Contudo, a redação acadêmica só poderá ser apresentada para o público-alvo se o universitário tiver realizado uma revisão de cada versão do texto e, especialmente, a versão final.

Com base nessas informações, podemos perceber que no contexto acadêmico, os docentes devem permitir o contato dos alunos com os diversos gêneros que circulam nesse nível de ensino, assim como, explorar as suas condições de produção e recepção. Desse modo, os universitários irão compreender que o domínio dos gêneros acadêmicos confere poder ao sujeito e engajamento nos discursos das disciplinas, visto que permitem aos indivíduos agirem e participarem socialmente nesse contexto. Além disso, os alunos aprenderão que os gêneros que circulam nessa comunidade possuem peculiaridades e especificidades que os diferenciam e determinam à maneira como podem ser construídos. Partindo desse princípio, Motta-Roth & Hendges (2010, p. 22) afirmam que “redigir, no contexto acadêmico, é produzir textos acadêmicos com objetivos muito específicos”, principalmente em relação ao tema e objetivo do texto, ao público-alvo para quem escrevemos e à natureza e organização das informações.

Portanto, pode-se dizer que para produzir no contexto acadêmico não basta apenas ter conhecimento em torno do texto, faz-se necessário mobilizar alguns conhecimentos que estão além daqueles inerentes ao próprio texto, ou seja, ao trabalhar com os gêneros acadêmicos no Ensino Superior, o docente deve explorar a compreensão do aluno, instigando a produção e divulgação do conhecimento científico.

3 ANÁLISE DO *CORPUS*

3.1 O ensino de produção de textos acadêmicos no curso de Letras e Pedagogia do CAMEAM/UERN

QUADRO 1

| Cód. Professor | Concepção de Produção de Texto |
|-------------------|---|
| PP1 | A produção escrita é um processo construtivo de idas e vindas (orientando-orientador e vice-versa), ou seja, o texto em fase de construção, é enviado a orientadora, para leituras onde sugerimos alterações, acréscimos, novas leituras, bem como apontamos o que já está adequado a temática, enviamos para o aluno, este que segue as orientações propostas. Com base nas orientações, o aluno faz as alterações, reenvia para nós orientadora, que realizamos todo o processo até considerarmos que a produção esteja de acordo com os critérios de trabalho científico. [...] Com as orientações e o processo de idas e vindas consideramos que essas limitações são superadas, pois no final, conseguimos uma análise do <i>corpus</i> fundamentada teoricamente. |
| PL2 | [...] Esclarecemos que concebemos a produção textual como um processo que leva a um produto, conforme pontua Oliveira (2010) e, ainda, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais, em qualquer esfera discursiva, deve considerar as especificidades de cada gênero, bem como o leitor a quem se destina o texto e a função social que este exerce. [...] A produção se dá de forma sequencial, por partes, até chegarmos à versão final do trabalho. |

De acordo com o professor **PP1**, a produção de texto *é um processo de idas e vindas (orientando-orientador e vice-versa)*. Nesse trecho, o referido professor acaba revelando que o texto é construído através de um princípio interacional, tendo em vista que o aluno atende as orientações que são propostas pelo educador, como alterações, acréscimos e novas leituras, a fim de que o seu texto possa resultar-se em um trabalho científico, sendo este adequado a um determinado gênero que circula no universo acadêmico.

Ao posicionar-se dessa maneira, o informante **PP1** consegue esclarecer que, em sua prática de ensino, a produção de um gênero acadêmico ocorre de forma sistemática, conforme aponta Motta-Roth & Hendges (2010). Dessa maneira, o docente auxilia no desenvolvimento da competência discursiva e redacional dos alunos, ajudando-os a se apropriarem das normas e convenções estabelecidas por tais gêneros, como também, adquirirem o conhecimento das características constitutivas desses gêneros, tais como: conteúdo temático, estilo e a construção composicional. Nesse sentido, pode-se dizer que esses elementos são

fundamentais para definir e determinar a funcionalidade do gênero em uma esfera comunicativa.

No depoimento do referido professor, percebemos que, ancorado nos pressupostos teóricos de Geraldi (2006), o docente demonstra de maneira implícita que, ao escrever um texto, os alunos também precisam levar em conta o contexto de produção e recepção (quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma, etc.), ou seja, os estudantes têm que considerar a existência do outro, isto é, a relação interlocutiva. Assim, essa referência do outro ajuda o produtor de textos a tomar decisões e adequar o seu texto a um contexto sociocomunicativo.

Além disso, o professor **PP1** ressalta em seu depoimento, a importância da leitura para que o aluno consiga adquirir mais informações e novos conceitos para ter o que dizer, assim como aprimorar as ideias para discorrer de maneira crítica e aprofundada sobre a temática ou assunto abordado no gênero acadêmico que está sendo produzido, tornando-o mais interessante e capaz de despertar atenção de um público leitor, conforme aponta Motta-Roth & Hendges (2010).

Assim, o docente **PP1** demonstra em seu discurso que ao produzir um texto, o aluno tem que mobilizar uma série de conhecimentos, tais como linguísticos, extralinguísticos, textuais, entre outros. Além de enfrentar algumas etapas de produção até concluir a versão final do texto, sendo estas etapas mediadas pelo docente, em um movimento constante, guiado pelo princípio interacional.

O professor **PL2** revela, explicitamente, em seu depoimento que sua prática de ensino está fundamentada em uma concepção proposta por Oliveira (2010) em que a produção de texto é considerada *como um processo que leva a um produto*. Ao utilizar essa concepção para nortear o ensino de produção textual, esse informante deve mostrar aos alunos que, para chegar a um produto, eles terão que enfrentar durante o processo de escrita diversas etapas que contribuem para compreenderem que a produção de um texto não ocorre rapidamente. Em outras palavras, para produzir um texto, o escritor precisa planejar e, ao mesmo tempo, refletir sobre o que vai escrever, pensar em seu interlocutor, ler o que já está escrito, fazer algumas alterações, organizar as informações e rescrever o texto as vezes que forem necessárias a fim de torná-lo coeso e coerente. Desse modo, os alunos irão aprender que o texto é resultante de várias etapas que foram realizadas constantemente sob a orientação ou mediação do professor, ou seja, através de um processo interativo.

Em seguida, o docente **PL2** esclarece como concebe o trabalho com os gêneros textuais no ensino de produção de texto, especificamente, no universo acadêmico. Essa declaração pode ser constatada no seguinte trecho: *acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais, em qualquer esfera discursiva, deve considerar as especificidades de cada gênero, bem como o leitor a quem se destina o texto e a função social que este exerce*. Nesse trecho, é possível verificar que a prática educativa desse professor está ancorada em princípios teóricos postulados por Bakhtin (2003) e outros teóricos que desenvolvem estudos sobre os gêneros textuais e ensino, dentre eles Marcuschi (2008), Fiorin (2008), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros.

Ainda no que diz respeito ao depoimento do professor **PL2**, notamos que o informante evidencia que ao trabalhar com os gêneros devemos considerar a função social que estes exercem em variadas situações sociocomunicativas. Partindo desse princípio, pode-se dizer que o referido docente compreende que os gêneros podem ser concebidos, conforme Bakhtin (2003), como uma forma de inserção, ação e controle social, visto que através deles conseguimos adquirir novas formas de ver e conceituar a realidade, facilitando, assim, a interlocução humana em um processo interativo.

O docente **PL2** ainda esclarece que os alunos precisam conhecer as condições específicas dos gêneros, que são o conteúdo temático, o estilo e a organização composicional, assim como, a sua funcionalidade em uma determinada esfera de atividade e sua circulação em um referido campo, porque dessa maneira eles não terão dificuldade quando se depararem com situações que exigem o domínio de certos gêneros. Então, o professor **PL2** tem consciência que os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2008), são entidades comunicativas em que predominam uma função guiada por propósitos comunicativos (o que dizer, como dizer e para quem dizer), ações e conteúdos, ou seja, eles não podem ser caracterizados pelos seus aspectos formais e sim pelos aspectos sociocomunicativos e funcionais.

Além disso, verificamos que o informante **PL2** demonstra, mesmo de maneira implícita, que é importante explicar aos alunos que existe, de acordo com Bakhtin (2003), uma infinidade de gêneros textuais, sendo uns mais flexíveis e simples, refletindo a individualidade dos falantes e outros mais estereotipados e complexos, já que surgem a partir de um convívio cultural muito desenvolvido e organizado, como por exemplo, os gêneros que circulam na esfera acadêmica, dentre eles: relatórios de Estágio Supervisionado, monografias, projetos de pesquisa, artigos científicos, entre outros. Essa variedade de gêneros existe

porque, segundo Bakhtin (2003), os indivíduos podem agir e atuar de diversas maneiras no meio social e cada esfera de atividade humana elabora uma variedade de gêneros textuais. Por causa dessa heterogeneidade e dinamicidade, torna-se impossível estudar os gêneros através de um único plano.

Após analisar os depoimentos dos professores conseguimos verificar que, apesar de atuarem em cursos diferentes no Ensino Superior, eles revelam, de maneira implícita ou explícita, que desenvolvem um ensino de produção de textos acadêmico-científicos ancorados em uma concepção proposta por Oliveira (2010), na qual a escrita deve ser considerada como um processo que leva a um produto. Ao adotarem essa concepção para fundamentar e direcionar o ensino de produção textual, os docentes devem esclarecer aos alunos que para produzir um texto coeso e coerente de acordo com o gênero textual proposto, o escritor tem que enfrentar o processo de diversas etapas orientadas pelo professor para que possa desenvolver a sua competência de escrita.

Cabe ressaltar que a prática educativa desses dois professores também está fundamentada em uma concepção de língua e de linguagem defendida por Travaglia (2008), e que contribuem para desenvolver um ensino que vise uma aprendizagem significativa, sobretudo com relação ao uso e ao domínio da língua em diferentes esferas de atividade humana. Assim, percebemos que os professores concebem a linguagem enquanto interação. Nessa concepção, a língua passa a ser vista como uma prática social e cognitiva que envolve tanto a fala quanto a escrita, permitindo aos indivíduos agirem e atuarem, juntamente com um interlocutor em diferentes situações de comunicação.

3.2 Procedimentos teórico-metodológicos adotados pelos professores do curso de Letras e Pedagogia no ensino de produção de textos acadêmicos

QUADRO 2

| Cód. Professor | Procedimentos teórico-metodológicos adotados pelos professores do curso de Pedagogia e Letras do CAMEAM/UERN |
|----------------|---|
| PP1 | [...] Dar-se-á a devida orientação do formato do Projeto de Pesquisa a ser construído pelos alunos e solicita-se o estado da arte sobre o tema que já contará como nota da primeira unidade. Orienta-se, ainda, sobre o uso da ABNT e sugerem-se bibliografias que possibilite os alunos a formulação do problema, construção de objetivos e aspectos metodológicos da pesquisa. [...] No final da disciplina, cada aluno entrega o seu projeto e o apresenta oralmente para toda a turma e aos docentes responsáveis, com a presença dos orientadores. É uma espécie de qualificação do projeto pelos pares. |

| | |
|------------|--|
| PL2 | [...] Partimos de leituras teóricas metodológicas de textos afins que proporcionam a reflexão sobre a esfera da comunicação humana ao qual estão vinculados tais gêneros, bem como, os que reconhecem suas principais características, e o mais importante suas funcionalidades como práticas sociais. Desta forma, a inserção dos alunos dentro do campo/esfera de utilização desses gêneros, bem como o contato, a vivência com os gêneros que circulam como atividade de linguagem com propósitos comunicativos sob efeito dessas esferas, é fundamental para o reconhecimento da realidade fundamental da língua no contexto de uso, possibilitando assim de forma satisfatória o desenvolvimento da competência comunicativa. No que se trata das filiações teóricas, eu diria, que inicialmente bebemos das teorias Bakhtinianas como fonte desse processo do trabalho com a realidade fundamental da língua, ou seja, a interação, através dos gêneros discursivos, mas e a partir daí, buscamos apresentar os possíveis horizontes teóricos[...] |
|------------|--|

Nos depoimentos, é possível perceber que, para encaminhar a produção de textos acadêmico-científicos no Ensino Superior, especialmente no curso de Pedagogia, o professor **PP1** adota procedimentos teórico-metodológicos que podem ser considerados semelhantes, como a sistematização do ensino do gênero por meio de sequências didáticas, conforme é apontado por Ramires (2007) e Schneuwly e Dolz (2004).

Sendo assim, no discurso desse informante, podemos verificar que o ensino e a produção do projeto de pesquisa ocorre de forma sistemática, processual ou sequencial. Esse procedimento, segundo alguns teóricos, dentre eles Dolz e Schneuwly (2004), Lopes- Rossi (2006), Motta-Roth & Hendges (2010), contribui de forma significativa para a aprendizagem e a formação dos alunos, tendo em vista que, através dele, os universitários conseguem compreender as condições específicas que definem e determinam a funcionalidade desse gênero no contexto acadêmico.

Ciente da importância do ensino sistemático de gêneros acadêmicos, conforme é proposto por Ramires (2007), Motta-Roth & Hendges (2010), notamos que o professor **PP1** revela que antes de solicitar a produção escrita, primeiramente *Dar-se-á a devida orientação do formato do Projeto de Pesquisa a ser construído pelos alunos*”, ou seja, a apresentação inicial do gênero. Depois disso, o referido docente encaminha a produção escrita de uma das partes que constituem esse gênero acadêmico, isto é, *“solicita-se o estado da arte sobre o tema que já contará como nota da primeira unidade. Orienta-se, ainda, sobre o uso da ABNT [...]”*. Ao posicionar-se dessa maneira no ensino de produção textual, o informante **PP1** tem consciência da importância de se trabalhar, segundo Ramires (2007), as normas e convenções

linguísticas/ pragmáticas estabelecidas pelo gênero projeto de pesquisa para que o aluno possa ter o domínio de tal gênero, conseguindo, assim, inserir-se na comunidade acadêmica.

Ainda no que diz respeito ao discurso do informante **PP2**, notamos, mesmo que de maneira implícita, que o projeto de pesquisa tem uma circulação mais restrita, tendo em vista que seu interlocutor ou destinatário na maioria das vezes é o professor da disciplina, assim como o provável orientador da monografia. Por isso, faz-se necessário o professor esclarecer a funcionalidade desse gênero no contexto acadêmico, conforme propõe Bakhtin (2003), observando o conteúdo temático ou o que pode e deve ser dito em um enunciado; estilo ou seleção de recursos linguísticos e organização composicional que se refere à estrutura formal do gênero. Dessa forma, os alunos compreenderão que o projeto de pesquisa desempenha uma determinada função social e possui condições específicas que são determinantes para quem pretende produzir esse gênero no universo acadêmico. Consideramos esse procedimento teórico-metodológico adotado pelo docente **PP2** extremamente importante no ensino de gêneros acadêmicos, visto que os alunos têm a oportunidade de se familiarizarem com as características do projeto de pesquisa que até então eram desconhecidas.

Outro aspecto que merece ser ressaltado no depoimento desse informante é que, após os alunos concluírem a produção do projeto de pesquisa, o professor da disciplina organiza um momento para que possam apresentar o seu projeto para toda a turma, para ele e os possíveis orientadores, é uma espécie de defesa do trabalho realizado. Ao fazer uso desse procedimento, podemos perceber que a prática de ensino do docente **PP2** está fundamentada em pressupostos teóricos, do princípio da interação social, que segundo Koch (2006), é uma prática que considera o texto um processo interativo entre os interlocutores, visto que a produção de sentido do texto não ocorre somente através de elementos linguísticos ou na forma como está organizado textualmente, mas também, através da mobilização de conhecimentos extralinguísticos que são adquiridos por meio da interação com outras pessoas no meio social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que no Ensino Superior, o trabalho com a produção de textos acadêmico-científicos deve ser realizado de forma sistemática ou processual, para que os alunos consigam compreender que os gêneros que circulam nessa comunidade acadêmica possuem

condições específicas e, estas por sua vez, contribuem para que os estudantes produzam textos coerentes e eficazes e possam se engajar nas práticas sociais que permeiam essa esfera de atividade humana da qual eles não faziam parte antes de ingressar na universidade.

Após realizar a análise dos 04 (quatro) depoimentos escritos, de professores do Curso de Letras e Pedagogia do CAMAEM/UERN, constatamos que embora os referidos docentes atuem em cursos diferentes no Ensino Superior, eles adotam a mesma concepção de produção textual, que é a produção de texto como um processo que leva a um produto, conforme é proposto por Oliveira (2010), para fundamentar a sua prática de sala de aula, sobretudo para encaminhar a produção de textos acadêmico-científicos. Essa forma de conceber a produção textual contribui para que o docente desenvolva um processo de ensino-aprendizagem bastante produtivo, visto que os alunos irão compreender que, para produzir um texto, é preciso enfrentar diversas etapas de um processo, sendo estas orientadas pelo professor, guiadas por um princípio interacional, até chegarem a uma versão final do texto, ou seja, a um produto.

Nos discursos dos referidos docentes, identificamos também, outra concepção, que considera o texto como um processo de interação entre escritor e interlocutor, conforme é proposto por Koch (2006). Em outras palavras, o texto passa a ser visto como um evento comunicativo, no qual os sujeitos se tornam agentes sociais e compreende a necessidade de se levar em conta não somente os elementos linguísticos e estruturais, mas o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para poder construir os sentidos do texto.

No decorrer da análise, verificamos também que, apesar de os professores de Pedagogia e Letras atuarem em cursos diferentes na esfera acadêmica, eles adotam em sua prática de ensino procedimentos teórico-metodológicos semelhantes, já que revelam em seus discursos que o ensino e a produção de determinados gêneros acadêmicos, dos quais podemos citar o projeto de pesquisa, os relatórios de Estágios Supervisionados e a monografia, ocorrem de forma sistemática, processual ou sequencial. Esse procedimento, segundo alguns teóricos, dentre eles: Dolz e Schneuwly (2004), Lopes- Rossi (2006), Ramires e Motta-Roth & Hendges (2010), contribui de maneira significativa para a aprendizagem e a formação dos alunos. Através dele, os universitários conseguem se familiarizar e compreender as condições específicas que definem e determinam a funcionalidade de tais gêneros no contexto acadêmico, para que consigam produzir em diferentes situações de uso no ensino superior.

Os informantes supracitados, ainda revelam em seus depoimentos, que antes de solicitar aos alunos a produção de um determinado gênero acadêmico, eles fazem, inicialmente, uma leitura e apresentação do gênero a ser produzido, enfatizando os seus aspectos estruturais e funcionais, visto que a maioria dos alunos que ingressam na universidade desconhecem os gêneros que circulam nessa esfera de atividade pelo fato de não terem sido comumente explorados em níveis anteriores. Depois disso, os docentes propõem a realização de outras etapas que deverão ser enfrentadas pelos estudantes de forma processual em que serão produzidas várias versões do texto, sendo estas orientadas pelo educador, até estes conseguirem chegar a uma versão final do texto. Essas etapas tornam-se extremamente importantes, tendo em vista que os alunos conseguem superar as dificuldades encontradas durante o processo de escrita do texto e se preocupam em apresentar aos seus interlocutores ou ao público-alvo um produto coerente e confiável.

Assim, esperamos que os resultados apresentados nesta pesquisa contribuam para promover diversas discussões e reflexões no Ensino Superior, sobretudo no diz respeito às práticas didático-pedagógicas que vêm sendo adotadas pelos professores para conduzir às aulas direcionadas a produção de textos acadêmico-científicos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem que tem como finalidade preparar alunos para atuarem como professores de língua materna.

Referências

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: BENTES, A. C. & MUSSALIN, F. **Introdução à Língua: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRITO, Á. R. **A produção escrita no ensino superior**. In: COLE, 2007, Campinas. 2007. v. 16. p. 65-69.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FEITOSA, S. V; QUEIROZ, M. O ensino de produção textual em depoimentos de professores do curso de Letras e Pedagogia. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 03, n. 02, p. 73-93, jul./dez. 2014.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Lucena, 2006. P. 73-83.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHENEUWLY, B., DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RAMIRES, V. **Gêneros textuais e relação de poder na comunidade acadêmica. Veredas on line** – Atemática – 1/2007, p. 66-79 – PPG linguística/UFJF – Juiz de Fora.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Data de recebimento: 30 de julho de 2014.

Data de aceite: 19 de dezembro de 2014.