

## A INTER-RELAÇÃO LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EM PUBLICAÇÕES QUE CIRCULAM EM CONTEXTO ACADÊMICO<sup>1</sup>

### THE INTERRELATION READING AND TEXTUAL PRODUCTION IN ACADEMIC CONTEXT PUBLICATIONS

Giovane Fernandes Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** *Este artigo investiga, à luz da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; 2006), como manuais didáticos direcionados ao ensino superior operacionalizam o conceito de leitura e produção textual como processos inter-relacionados (ROTTAVA, 2003). A metodologia de pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, consistiu no levantamento de obras sobre leitura e escrita em âmbito universitário, publicadas nos últimos dez anos, por se acreditar que estas incorporariam uma perspectiva integradora de ensino e atenderiam a necessidades e expectativas de leitura e produção textual de estudantes em início de graduação. A análise dos dados foi orientada por critérios que indicaram como a leitura e a escrita são contempladas em cada publicação. Os resultados sugerem que, embora a leitura e a produção textual se inter-relacionem na maior parte das atividades propostas pelas obras analisadas, há um predomínio da leitura, a qual se constitui, na maioria das vezes, ponto de partida para a produção textual e instrumentaliza o processo de construção de sentidos em escrita. A contribuição deste estudo é no sentido de indicar que concepção de leitura e produção textual predomina em publicações direcionadas ao contexto acadêmico e como tais práticas se inter-relacionam nas tarefas apresentadas por essas publicações.*

**Palavras-chave:** *Leitura; Produção textual; Contexto acadêmico.*

**Abstract:** *The present paper investigates, in light of the dialogical conception of language (BAKHTIN, 1997; 2006), how teaching materials directed to graduation operationalize the concept of reading and textual production as interrelated processes (ROTTAVA, 2003). The methodology of this research, which has qualitative and interpretative nature, consisted on gathering literary works, published in the last ten years, about reading and writing in academic context. We believe that the literary works incorporate an integrative teaching perspective and supply the needs and expectations of reading and textual production of undergraduate students in the beginning of their graduation. The data analysis was directed by criteria that indicated how reading and writing are contemplated in each publication. The results suggest that, in spite of reading and textual production are interrelated in most activities proposed by the analyzed works, there is a predominance of reading, which is, in most cases, the starting point for textual production and enables the process of meaning construction in writing. The contribution of this study is to indicate which reading and writing conception predominates in publications directed to academic context and how these activities interrelate themselves on the tasks suggested by these publications.*

**Keywords:** *Reading; Textual production; Academic context.*

## 1 Considerações iniciais

Embora a pesquisa em leitura e produção textual não seja recente no Brasil, poucos estudos têm analisado os dois processos considerando sua inter-relação em publicações que

---

<sup>1</sup>Artigo resultante de projeto de pesquisa homônimo, coordenado pela Profa. Dra. Lucia Rottava (UFRGS), a quem agradeço pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições a este estudo, bem como à colega de iniciação científica Izabel Maria da Silva Lopes, pelo auxílio na análise dos dados empreendida neste trabalho.

<sup>2</sup> Estudante de Graduação em Licenciatura em Letras – Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Brasil. E-mail: [giovane.oliveira@ufrgs.br](mailto:giovane.oliveira@ufrgs.br).

circulam em contexto acadêmico e se destinam a alunos iniciantes de graduação. Muitos desses estudantes ingressam na universidade com um nível de proficiência escrita aquém do esperado – consequência do ensino de língua materna na educação básica que, em geral, não contempla as práticas sociais de uso da leitura e da escrita, utilizando-as frequentemente como pretextos para a aprendizagem de regras gramaticais. Essa lacuna na competência textual dos alunos é percebida por professores de diversos cursos superiores, os quais relatam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes na leitura e na produção de textos acadêmicos.

Na tentativa de colaborar para a modificação desse quadro, estudos destacam a importância de se contemplar a leitura e a escrita de forma integrada em âmbito universitário e o papel das duas práticas na produção, na divulgação e na recepção do conhecimento científico (MACHADO, 2000; DIONÍSIO e FISCHER, 2011; SOUZA e BASSETO, 2013; JUNIOR, 2013). Nesse sentido, aqueles que ingressam na esfera acadêmica precisam se apropriar dos *modos sociais de dizer*, isto é, dos gêneros textuais<sup>3</sup> que circulam nesse campo da atividade humana, de forma que possam nele atuar com autonomia. Todavia, essa apropriação é prejudicada pelas dificuldades apresentadas pela maioria dos estudantes na leitura e na produção de textos acadêmicos. Um dos fatores que contribuem para esse quadro é o déficit, apresentado pelos cursos de graduação, de disciplinas que auxiliem os alunos a incorporarem os gêneros acadêmicos através de seu estudo sistemático (SOUZA e BASSETO, 2013).

Certos de que tal estudo só pode ser realizado por meio da leitura e da produção de textos pertencentes aos gêneros-alvo e de que manuais didáticos contribuem para o ensino/aprendizagem da escrita dita científica, propomo-nos a investigar, neste trabalho, como a inter-relação leitura e produção textual é veiculada em publicações que circulam em contexto acadêmico. Para tanto, organizamos este artigo em quatro seções, além destas considerações iniciais. Na segunda seção, apresentamos os pressupostos teóricos dos quais partimos. Na terceira, relatamos os procedimentos metodológicos adotados em nosso estudo. Na quarta, analisamos os dados coletados a partir dos critérios delimitados. Na quinta e última seção, finalizamos a discussão com os resultados e as considerações finais.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, o termo *gêneros textuais* corresponde à noção bakhtiniana de *gêneros do discurso*, discutida na seção seguinte.

## 2 Pressupostos teóricos

### 2.1 A linguagem como interação verbal entre sujeitos sócio-históricos

Escolher como referencial teórico a obra de um autor como Mikhail Bakhtin implica a necessidade de fazer recortes, pois tal é a diversidade de suas ideias que o filósofo russo é convocado por campos vários na formulação de suas teorias. Para compreendermos a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin<sup>4</sup>, orientadora desta reflexão, precisamos revisitar algumas noções associadas a essa concepção, a saber, as noções de *dialogismo*, *interação* e *enunciado*.

Segundo Flores e Teixeira (2013), apesar de muitas disciplinas recorrerem às ideias bakhtinianas para validar diferentes hipóteses, o princípio do dialogismo subjaz a todas as apropriações que se fazem da teoria. O dialogismo é definido como o “princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido” (FLORES et al., 2009, p. 80). Nessa perspectiva, a linguagem é dialógica na medida em que todo discurso dialoga com outros discursos (*diálogo entre discursos*) e com o discurso do outro (*diálogo entre interlocutores*), respondendo-lhes, questionando-os, concordando com eles, enfim, estabelecendo múltiplas relações dialógicas, que são relações de sentido. O diálogo é, então, uma propriedade fundamental da linguagem, devendo ser compreendido em sentido amplo, ou seja, “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125).

Tal constituição dialógica da linguagem sinaliza para o que Bakhtin (Volochnikov) chama de *verdadeira substância da língua*, que não é composta por um sistema abstrato de formas imutáveis (concepção objetivista-abstrata) nem pela expressão individual do pensamento (concepção subjetivo-individualista), “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125). Desse modo, a realidade fundamental da língua é a interação verbal entre interlocutores concebidos como sujeitos sócio-históricos, porque atravessados pelos valores, pelas crenças e pelas ideologias das classes sociais às quais pertencem e porque constituídos

---

<sup>4</sup> Como ficou conhecido o grupo de intelectuais russos do qual faziam parte Mikhail Bakhtin, Valentin Volochnikov e Pavel Medvedev. Neste artigo, reconhecemos a autenticidade da discussão acerca da autoria de algumas obras atribuídas a Bakhtin, mas, como tal questão não diz respeito diretamente aos nossos objetivos e como também consideramos que as obras do Círculo apresentam, em seu conjunto, uma visão de linguagem convergente, as citações serão feitas de acordo com as edições brasileiras utilizadas.

nas relações intersubjetivas que instauram via linguagem. Bakhtin (Volochínov) destaca essa intersubjetividade ao postular que toda palavra comporta duas faces, sempre procedendo de alguém e dirigindo-se para alguém. No entendimento do autor, a palavra é o território comum entre locutor e interlocutor, uma espécie de ponte que necessita de ambos os lados para se constituir como tal. Nesse sentido, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114), ainda que o interlocutor seja uma representação virtual do horizonte social do locutor – é o caso, por exemplo, do público-leitor previsto pelo autor de um texto escrito para ser publicado.

Quanto à noção de *enunciado*<sup>5</sup>, Bakhtin (2003) parte da asserção de que a atividade humana é indissociável do uso da linguagem, o qual se processa em enunciados orais e escritos. A natureza do enunciado se opõe à da oração: a oração é a unidade da língua, de natureza gramatical e ideologicamente neutra, de ninguém e a ninguém está endereçada; já o enunciado é a unidade da comunicação discursiva e nunca é neutro, porque condicionado pela esfera de atividade humana em que se realiza, além de ser sempre direcionado. O enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso, tendo início e fim precisos: antes de seu início, os enunciados aos quais responde; após seu término, os enunciados que *lhe* respondem. Tal atitude responsiva ativa é uma das características mais marcantes do enunciado, sendo o próprio locutor um respondente, pois pressupõe sempre enunciados outros, anteriores e posteriores, “com os quais o seu enunciado entra nessa ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Apesar de cada enunciado ser único e irrepetível, porque sempre únicas e irrepetíveis são as circunstâncias da enunciação (tempo, espaço, interlocutores, propósitos), as esferas de atividade humana elaboram seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais Bakhtin denomina gêneros do discurso. Segundo o filósofo, os gêneros do discurso são definidos pelo seu conteúdo temático (o objeto discursivo abordado), pelo seu estilo (os recursos linguísticos

---

<sup>5</sup> Conforme Schoffen (2009, p. 76): “Existe uma flutuação terminológica grande nas obras do Círculo, em parte porque os autores pareciam gostar de variar os termos, em parte porque as traduções não foram capazes de delimitar termos precisos e utilizaram, algumas vezes, termos diferentes para referir o mesmo conceito e, outras vezes, o mesmo termo para referir conceitos diferentes. É o que acontece com os termos ‘enunciado’ e ‘enunciação’, que são usados, nas obras do Círculo, com várias acepções. Isso pode ter acontecido porque cada tradução diferente tem um tradutor diferente, ou ainda porque alguns textos foram traduzidos diretamente do russo enquanto outros foram traduzidos do francês e, outros ainda, do inglês”. Considerando tais fatores, a autora opta por chamar de *enunciado* o produto do discurso e de *enunciação* a atividade de produção de enunciados. Neste estudo, no entanto, consideramos *enunciado*, *enunciação* e também *palavra* termos semanticamente equivalentes.

mobilizados) e pela sua construção composicional (os procedimentos organizacionais adotados, que são mediados pela relação entre os interlocutores e destes com o meio social). Para Silveira (2005, p. 61), os gêneros do discurso são “formas autênticas de realização do princípio dialógico da linguagem, uma vez que eles põem em ação a interatividade inerente à comunicação humana”. Em outras palavras, a interação verbal é materializada pelos gêneros do discurso, que balizam as atividades humanas e ressaltam o papel da linguagem como “a grande reguladora das práticas sociais da sociedade” (SCHOFFEN, 2009, p. 83).

A concepção de linguagem esboçada até aqui nos permite melhor compreender a natureza social de práticas como a leitura e a produção textual, processos de construção de sentidos cuja inter-relação é objeto da seção seguinte.

## 2.2 A leitura e a produção textual como processos inter-relacionados de construção de sentidos

Rottava (2003) investiga a inter-relação leitura e produção textual no ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes. Apesar de a preocupação central da autora ser o ensino de português como língua estrangeira, suas reflexões sobre essa inter-relação se mostram produtivas também para se pensar o ensino de português como língua materna. De acordo com a pesquisadora, uma investigação das ações de ler e escrever que considere sua correlação não apenas a partir dos elementos linguísticos em comum, mas também a partir da interação entre texto, leitor e escritor, pode contribuir para o ensino integrado da leitura e da produção textual na medida em que, nessa perspectiva de aprendizagem, mais importante do que o produto é o processo, sendo uma das vantagens dessa visão “a reciprocidade no crescimento intelectual do aprendiz nas duas habilidades” (ROTTAVA, 2003, p. 47). Assim, para compreendermos a relação mediada pelo texto entre leitor e escritor, precisamos antes saber como a autora entende cada um dos componentes dessa interação triádica.

Para Rottava (2003, p. 45), o *texto* “pode ser concebido como uma ação de ler e de escrever mediante o uso da linguagem, e, por essa razão, ele também pode ser visto como uma produção em construção, [...] cujo objetivo inicial é construir sentidos”, negociados por leitores/escritores na leitura/escrita do texto. Já o *leitor* “é aquele que lê, infere, responde e constitui-se (co)autor do texto” (ROTTAVA, 2003, p. 45), estando envolvidos na leitura fatores como motivação para ler, pré-disposição ao conteúdo e aos seus valores sócio-culturais (fatores afetivos) e conhecimento da língua, de mundo, de estratégias (fatores

cognitivos), além do próprio processo de construção de sentidos, que “envolve o *propósito*, o *interlocutor*, o planejamento, a organização e a representação do texto” (ROTTAVA, 2003, p. 45). O *escritor*, por sua vez, define-se pelo conhecimento do assunto, do contexto (*onde e por quem* seu texto será lido), do sistema da língua e do processo de escrita (em termos de adequação da produção ao tipo de texto em que se enquadra).

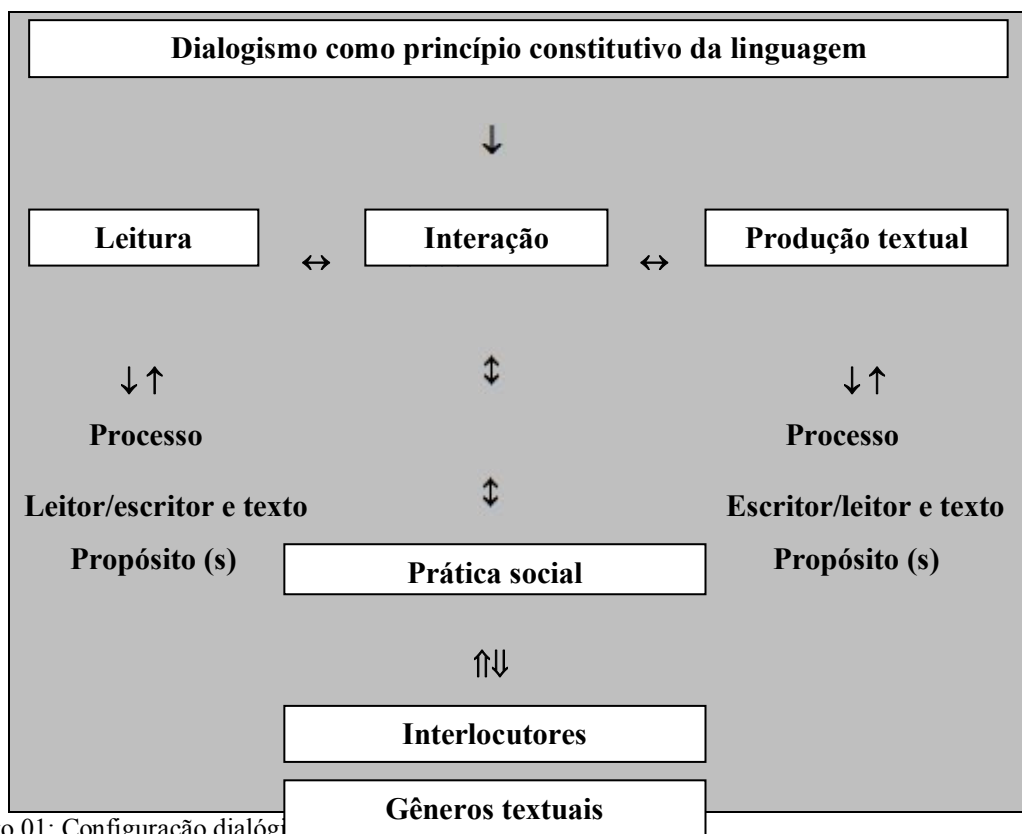
A reciprocidade entre ler e escrever, sugerida pelos papéis de *planejadores*, *produtores* e *editores*<sup>6</sup> que leitor e escritor desempenham nas idas e vindas do texto, assim como a relação dialética que se estabelece entre leitura e escrita por serem abertas à revisão e tomadas como um trabalho contínuo, leva Rottava (2003) a destacar também o dialogismo em tais atividades. Segundo a autora, há, na construção de sentidos em leitura e escrita, um *diálogo* entre leitor e escritor mediado pelo texto. Por esse prisma, leitura e escrita são, portanto, práticas não só inter-relacionadas como também dialógicas, pois se concretizam na interação verbal entre sujeitos que se relacionam através da linguagem.

O caráter dialógico da leitura e da produção textual é discutido mais detidamente em Rottava (1999). Considerando tais práticas como “constitutivas de sujeitos leitores e escritores, capazes de integrar nas tarefas de ler/escrever o contexto que os cerca” (ROTTAVA, 1999, p. 155), a autora postula que a leitura e a escrita são processos dialógicos de construção de sentidos, que estabelecem o diálogo entre leitores e escritores por intermédio do texto. Nesse ponto de vista, a leitura não é somente recepção do sentido e a escrita não é somente disposição de palavras conforme a gramática de uma língua, mas atividades produtoras de sentido. O elo entre essas duas atividades é estabelecido pelo texto, que “liga duas metades complementares e inclui as previsões dos movimentos do outro – leitor ou escritor, que desempenham um papel ativo” (ROTTAVA, 1999, p. 155). Dessa maneira, a interação entre leitura e produção textual pode ser representada pela seguinte configuração dialógica<sup>7</sup>:

---

<sup>6</sup> Os leitores e os escritores “são *planejadores* ao criarem objetivos e mobilizarem conhecimentos existentes; são *produtores* ao darem coerência ao que lêem ou escrevem, fazendo relações com o texto e as ações; e são *editores* ao se constituírem ora como leitores, ora como escritores” (ROTTAVA, 2003, p. 31, grifos da autora).

<sup>7</sup> Adaptada de Rottava (2013).



Quadro 01: Configuração dialógica

*Fluxograma*

- ↓ - fluxo contínuo como origem do processo
- ↓↑ - fluxo contínuo com dupla origem de informação
- ↔ - relação contínua e constante
- ↕ - fluxo descontínuo

Portanto, levar em conta a dialogicidade da leitura e da produção textual significa considerá-las em sua dimensão interativa e em seu uso como práticas sociais. Conforme Rottava (2013, p. 13), para que a língua possa ser usada como prática social, “é necessário preencher certos padrões de aceitabilidade social [...] [que] exigirão do leitor que ele use a língua de modo adequado e apropriado”. Isso quer dizer que os leitores/escritores, ao construírem sentidos na leitura e na escrita, devem fazê-lo “com um *propósito*, sabendo quem são seus *interlocutores* e quais convenções de um tipo particular de negociação são necessárias” (ROTTAVA, 2013, p. 13, grifos da autora). Tais convenções refletem as condições e as finalidades de suas respectivas esferas sociais, definindo-se em termos de gêneros textuais/discursivos.

### 3 Procedimentos metodológicos

Este trabalho é orientado por uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa. A seleção do *corpus* partiu de um levantamento de manuais publicados nos últimos dez anos

por acreditarmos que trariam orientações teórico-metodológicas para leitura e produção textual em contexto acadêmico. Ao total, foram lidas e analisadas sete publicações. Tal número, dado o caráter qualitativo-interpretativista da pesquisa, permite que sejam delineadas as principais características de materiais destinados ao ensino/aprendizagem de leitura e escrita em âmbito universitário. As publicações que serviram de base para a geração dos dados deste estudo estão sistematizadas no quadro 02 abaixo:

AUTOR(ES)	TÍTULO DA OBRA	PROPÓSITO
VOTRE et al., 2010	<i>Desenvolvendo a competência comunicativa em gêneros da escrita acadêmica</i>	Familiarizar alunos iniciantes dos cursos de graduação com os principais gêneros acadêmicos
KÖCHE et al., 2010	<i>Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor</i>	Estabelecer mediações mais concretas entre professores e alunos nas aulas de língua portuguesa no ensino médio e superior
KÖCHE et al., 2012	<i>Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever</i>	Contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica de professores de língua materna do ensino médio e superior, oferecendo subsídios teóricos e didáticos para o ensino de língua materna
MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010	<i>Produção textual na universidade</i>	Oferecer a escritores iniciantes subsídios que os auxiliem no processo de produção de textos acadêmicos e atender a necessidade de professores de leitura e redação acadêmica, de contar com



		um material sistematizado para desenvolver as habilidades comunicativas de alunos/escritores
FONTANA e PORSCHE (Orgs.), 2011	<i>Leitura, escrita e produção oral: propostas para o ensino superior</i>	Oportunizar o desenvolvimento da competência discursiva tanto nas práticas do meio acadêmico como nas práticas sociais do dia a dia
TEREZO, 2007	<i>Redação e Leitura para Universitárias</i>	Abordar concepções de leitura e escrita e mostrar a importância do ler e escrever bem na vida universitária
DIDIO, 2013	<i>Leitura e produção de textos</i>	Habilitar usuários da língua portuguesa a aperfeiçoarem seus conhecimentos sobre comunicação, raciocínio, leitura e escrita

Quadro 02: Constituição do *corpus* de análise

A análise dos dados partiu das seguintes hipóteses: a) há uma concepção de linguagem que orienta publicações sobre leitura e produção textual que circulam em contexto acadêmico; b) há uma concepção de leitura e produção textual explícita ou subjacente em tais publicações; e c) há uma operacionalização do conceito de leitura e produção textual como processos inter-relacionados de construção de sentidos em tais publicações. Além dessas hipóteses, elaboramos um conjunto de perguntas de pesquisa que também nortearam a análise dos dados:

1. A publicação focaliza mais a leitura ou mais a produção textual?
2. O manual tende a iniciar mais com a leitura ou mais com a produção textual?
3. A obra é de natureza prática, de forma que as concepções teóricas ficam subjacentes, ou inicia com conceito teórico?

4. O livro sugere que o aluno leia textos representativos dos gêneros estudados? Se sim, para analisar quais aspectos? O conteúdo temático, a construção composicional e/ou o estilo linguístico?

5. A abordagem estilística (de recursos linguístico-textuais) visa a uma relação entre leitura e produção textual?

#### 4 Análise dos dados

Nesta seção, para discutirmos a inter-relação leitura e produção textual nas publicações analisadas, responderemos às perguntas de pesquisa, trazendo exemplos que ilustram o objeto em foco.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, buscamos observar o modo como os manuais focalizavam a leitura e a produção textual, particularmente se privilegiavam alguma das duas práticas. Constatamos, em duas das sete publicações (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011), uma tendência em tratar a leitura com mais ênfase. Em outras três obras (VOTRE et al., 2010; KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012), verificamos um equilíbrio na abordagem dos dois processos de construção de sentidos. Já em Therezo (2007) e Didio (2013), averiguamos uma reflexão centrada nos aspectos linguísticos envolvidos nas ações de ler e produzir textos, como será mostrado adiante.

Por ora, foquemos nas publicações que privilegiam a leitura, tomando Motta-Roth e Hendges (2010) a título de ilustração. Nessa obra, a leitura predomina por meio de textos representativos dos gêneros-alvo e por meio da própria discussão das características de tais gêneros. O percurso inicial dos capítulos é realizado a partir da leitura (dos conceitos, dos exemplos, das análises), a qual se constitui o foco principal do manual, tendo em vista que seu predomínio em relação à escrita verifica-se também nas atividades propostas. Mesmo na seção intitulada *Sugestão de atividades* – comum ao fim dos capítulos –, na qual são propostos exercícios para a fixação do conteúdo estudado em um determinado capítulo e há mais simetria entre a leitura e a produção textual, é possível averiguar uma preponderância da leitura:

- (01) 1. Colete resenhas de seu interesse para fazer os exercícios a seguir em plataformas de periódicos como <<http://www.scielo.br>> ou em periódicos como <[www.comciencia.br](http://www.comciencia.br)> [...]
2. Depois de escolher a resenha de seu interesse, leia-a e tente definir os estágios do texto. [...]

7. Escolha um livro para analisar. Defina as partes do livro de que você gosta mais e menos, selecione alguns termos de elogio e crítica para comentar essas partes, tente encontrar uma vantagem e uma desvantagem do livro, pense em qual seria sua recomendação final sobre a obra. Tente pensar nas razões que o (a) levaram a escolher o livro.

8. Escreva uma resenha de um livro. Imprima, leia, revise e edite seu texto (MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010, p. 46).

Em (01), é possível constatar que as atividades propostas focalizam tanto a escrita quanto a leitura, mas partem desta (cf. atividades 1 e 2) para chegar àquela (cf. atividades 7 e 8). Assim, embora a leitura e a escrita sejam igualmente focalizadas em trechos como (1), percebemos a leitura ainda em relevo, uma vez que se constitui subsídio para a escrita.

No que concerne à segunda pergunta de pesquisa, procuramos investigar se os livros tendiam a iniciar mais com a leitura ou mais com a produção textual. O estudo nos mostrou que todos, unanimemente, partem da leitura para apresentar conceitos, trazer exemplos, fazer análises e propor atividades. Votre et al. (2010), por exemplo, ilustra bem essa característica comum às demais publicações analisadas de tomar a leitura como ponto de partida. Tal obra se organiza em oito unidades, em cada uma das quais os autores apresentam inicialmente o que será feito e o que esperam que o leitor faça para alcançar os objetivos de tal unidade, além de disponibilizarem, ao fim de cada explicação importante, uma seção nomeada *Exercitando*, na qual o leitor pode transpor a teoria para a prática, realizando as atividades propostas. Tomemos como exemplo a unidade sete, em que os gêneros textuais abordados são o artigo científico e a monografia de conclusão de curso. Após a introdução da unidade, há duas seções iniciais denominadas, respectivamente, *Conhecendo o artigo científico* e *Conhecendo a monografia de conclusão de curso*. Ao término de cada uma dessas seções, há uma seção *Exercitando* para o leitor pôr em prática o conhecimento adquirido:

- (02) Você já viu uma monografia? Um primeiro passo para elaborar sua monografia é ler outros textos desse gênero, para desenvolver um olhar crítico e analítico. Nesse sentido, visite o banco de monografias de sua universidade e peça para dar uma olhada em textos da sua área do saber. Assim, além de se familiarizar com a própria estrutura do texto acadêmico, pode encontrar algo interessante na revisão da literatura, a ser adotado futuramente como referencial teórico em sua própria pesquisa.  
Faça um breve relatório dessa experiência, incluindo sua primeira impressão das monografias. Lembre-se de que toda pesquisa envolve uma etapa como essa, de levantamento de referenciais teóricos (VOTRE et al., 2010, p. 116).

Em (02), a atividade transcrita é sintomática da tendência de Votre et al. (2010) em não só começar com a leitura, como na exposição inicial dos aspectos linguísticos e sociais dos gêneros trabalhados, mas também em partir dela para a produção final do percurso realizado – no caso, a escrita de um relatório subsidiada pela leitura de textos ilustrativos do gênero monografia. Essa tendência é compartilhada por todas as outras seis publicações analisadas, em cujas seções expositivo-descritivas predomina a leitura, bem como nas atividades propostas em que ela serve de base para a produção textual ou constitui sozinha um exercício.

Quanto à terceira pergunta de pesquisa, tentamos averiguar se as obras analisadas eram de natureza mais prática, de forma que os conceitos teóricos ficassem subjacentes, ou se iniciavam com conceito teórico. A análise indica que duas das sete publicações (VOTRE et al., 2010 e MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010) são de natureza mais prática e não tratam diretamente de conceitos teóricos, enquanto as outras cinco publicações (KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; FONTANA e PORSCHE, 2011; THEREZO, 2007; DIDIO, 2013) explicitam os pressupostos teóricos antes de darem início às exposições e às atividades práticas.

Por exemplo, Köche et al. (2012) enfoca os seguintes gêneros: texto de apresentação pessoal, carta pessoal, relato pessoal, notícia, reportagem e crônica não literária (gêneros da ordem do *relatar*); crônica literária, conto, conto fantástico, conto maravilhoso, fábula e memórias literárias (gêneros da ordem do *narrar*); receita culinária e texto instrucional (gêneros da ordem do *descrever*). Antes, porém, de abordarem cada um desses gêneros em particular, as autoras apontam como base para a sua abordagem Dolz e Schneuwly (2004), que definiriam a ordem do relatar como voltada à documentação e à memorização das ações humanas; a ordem do narrar, como uma recriação do real por meio da elaboração de uma intriga; e a ordem do descrever, como uma instrução de ações a partir da regulação de comportamentos.

Antes disso, ainda na introdução da obra, Köche et al. (2012) apresentam o aporte teórico mais geral de seu trabalho, citando Bakhtin e os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* ao tratarem o texto como unidade básica da comunicação verbal e do ensino de língua. São citados também Bronckart, para quem o texto seria produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, e Marcuschi, em sua definição de tipologias textuais como sequências definidas pela natureza linguística de sua composição.

Embora inicie com conceitos teóricos, Köche et al. (2012), bem como Köche et al. (2010) e Fontana e Porsche (2011), constitui-se um manual mais prático do que teórico, priorizando o didatismo tanto nas seções expositivo-descritivas como nas seções de atividades propostas. Therezo (2007) e Didio (2013), em contrapartida, caracterizam-se por sua densidade informacional, sendo compêndios mais teóricos do que práticos.

Em Therezo (2007), apenas três dos nove capítulos que compõem a obra (*Recursos de Textualidade, Sintaxe da Frase e Revisão Gramatical*) apresentam tarefas, nenhuma das quais aborda a leitura ou a produção de textos. Tal ênfase nos aspectos micro-textuais é percebida também em Didio (2013), que traz somente uma atividade ao longo de seus quatro módulos (*Comunicar melhor, Pensar melhor, Ler melhor e Escrever melhor*), atividade esta que também não articula leitura e produção textual, limitando-se à identificação de falácias numa perspectiva lógico-retórica. Também em Didio (2013), percebe-se uma pluralidade teórica que dificulta um delineamento preciso de noções como *linguagem, texto, leitura e escrita*. Essa abordagem multidisciplinar é antecipada na orelha do livro pela própria autora, que afirma contemplar “várias ciências, tais como: teorias da comunicação, lógica, análise do discurso, linguística textual, sociolinguística, semântica, retórica, semiótica e gramática” (DIDIO, 2013, orelha esquerda).

No que diz respeito à quarta pergunta de pesquisa, procedemos à investigação de quais aspectos mais focalizavam os manuais que sugeriam ao aluno a leitura de textos representativos dos gêneros-alvo: o conteúdo temático, a construção composicional e/ou o estilo linguístico? Os resultados apontam que cinco das sete obras (VOTRE et al., 2010; KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011) trazem exemplos de textos dos gêneros estudados, analisando principalmente sua composição, apesar de o tema e de a linguagem aparecerem também em muitas análises.

Recorremos novamente a Köche et al. (2012) para ilustrar tal trabalho com gêneros no ensino da leitura e da produção textual, destacando o quinto capítulo desse livro, intitulado *Reportagem*. Após uma contextualização inicial sobre as características gerais da reportagem, as autoras chamam a atenção para o estilo linguístico do gênero, como a linguagem comum e objetiva predominante, que facilita a interação com o interlocutor. O emprego da terceira pessoa, tal qual a intercalação entre discurso direto e indireto com o objetivo de registrar as diferentes posições das partes envolvidas, é igualmente mencionado. Tais considerações dizem respeito não só aos recursos linguístico-textuais do gênero, mas também à sua

construção composicional, cujo acabamento é mediado pela relação entre os interlocutores, como atesta a adequação da linguagem visando ao público-alvo.

A segunda parte do capítulo consiste em atividades propostas por Köche et al. (2012) com base em um texto representativo do gênero reportagem. A tarefa inicial é de pré-leitura, cujas questões são três e centram-se na composição do gênero reportagem:

- (03) 1) Quando você dispõe de uma revista ou jornal, que seção lê primeiro? Que assunto (s) desperta (m) mais seu interesse? Por quê?
- 2) Faça uma leitura inspeccional da reportagem que segue: em que veículo de comunicação foi publicada? Em qual seção? De quem é a autoria?
- 3) O que se pode prever acerca do assunto do texto a partir dos elementos *título*, *subtítulo*, *seção* e *data*? (KÖCHE et al., 2012, p. 64, grifos das autoras).

A atividade posterior consiste, em um primeiro momento, na leitura silenciosa da reportagem, e, posteriormente, na leitura em voz alta do texto – que as autoras afirmam poder ser feita pelo professor ou por um aluno. O estudo do texto segue-se a essa atividade e, de acordo com Köche et al. (2012), é nele em que são confirmadas ou não as hipóteses formuladas na pré-leitura e os sentidos inicialmente construídos nas atividades de leitura, sendo necessários, para tanto, exercícios de entendimento do vocabulário e de compreensão e interpretação textual, bem como o exame das principais características do gênero a que pertence o texto estudado. Dentre as diversas questões presentes nessa atividade, podem ser destacadas as seguintes, que focam o conteúdo temático e o estilo linguístico do texto:

- (04) 1) Sua hipóteses a respeito do assunto da reportagem se confirmam após a leitura? Comente. [...]
- 9) Na reportagem, o jornalista usa citações indiretas. Localize três dessas citações e diga no que elas contribuem para a qualidade do texto. [...]
- 14) Observe a linguagem da reportagem em análise. Aponte o item que melhor a caracteriza.
- a) Familiar, com certa incorreção.
- b) Cuidada, com vocabulário e sintaxe elaborados.
- c) Comum, com vocabulário e sintaxe simples, acessíveis ao leitor.
- d) Popular, com gírias e clichês (KÖCHE et al., 2012, p. 65-67).

A produção textual constitui a atividade seguinte, na qual são listados temas gerais, que vão desde a importância da leitura e a preservação do meio ambiente até a inclusão social e a violência contra a mulher. Então, é solicitado ao aluno que escolha um dos temas e,

imaginando-se trabalhar em um jornal local e ter como leitores os seus colegas, produza uma reportagem que aborde o assunto escolhido. Desse modo, os exemplos (03) e (04) são ilustrativos de como a leitura e a escrita podem ser trabalhadas conjuntamente no estudo de gêneros discursivos, a partir de seus elementos constitutivos (conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico).

Por fim, a quinta e última pergunta de pesquisa buscou verificar se os manuais que abordavam aspectos estilísticos, isto é, linguístico-textuais, o faziam visando a uma relação entre a leitura e a produção textual. A análise dos dados indica que quatro dos sete livros (KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011) integram, na maior parte das vezes, leitura e escrita em suas atividades de análise linguística, ao passo em que outros três (VOTRE et al., 2010; DIDIO, 2013; THEREZO, 2007) limitam-se ao nível da frase no tratamento de regras gramaticais.

Fontana e Porsche (2011) é um bom exemplo de manual que integra atividades de análise linguística, leitura e produção textual. Tal obra, dividida em cinco partes (*Leitura; Leitura e escrita; Produção escrita; Produção oral; Análise linguística e textual*) e composta de dezesseis capítulos escritos por diversos autores, traz inúmeras propostas didáticas para o ensino de língua materna em contexto acadêmico. Embora esse livro seja escrito por muitas mãos e não tenha uma base teórica unilateral, verifica-se, de modo geral, um ensino de língua que a concebe em seu uso e a linguagem, em seu funcionamento. Dessa forma, acreditamos não estarmos sendo parciais na escolha de um capítulo para representar o manual, visto ter este uma aparente unidade.

O texto que escolhemos é o segundo capítulo da última parte – *A análise linguística na produção de e-mails: uma proposta de ação didática*, artigo de Luciane T. Ferreira. Já na introdução, Ferreira (2011) refere-se à análise linguística e ao estudo gramatical como duas metodologias que não devem ser confundidas. A autora recupera essa diferença duas seções adiante, em *Análise linguística: um objeto que ainda merece olhares atentos*, mencionando Geraldi (1997b) ao definir análise linguística como “não só as questões tradicionais gramaticais, mas também as reflexões feitas a partir da língua em uso (propósito do texto, posição dos interlocutores, recursos expressivos empregados, intenções dos falantes)” (FERREIRA, 2011, p. 222). A autora destaca também a importância atribuída por Geraldi (1997b) à leitura e à produção textual como práticas inter-relacionadas e estreitamente vinculadas à análise linguística. Sobre a produção textual, o autor a consideraria

- (05) [...] ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997b, p. 135 *apud* FERREIRA, 2011, p. 222).

Em relação à leitura, Ferreira (2011) afirma que o autor a vê como integrada à produção textual, uma vez que (06) “incide sobre ‘o que se tem a dizer’, [...] incide sobre as ‘estratégias do dizer’” (GERALDI, 1997b, p. 135 *apud* FERREIRA, 2011, p. 222). Os exemplos (05) e (06) reiteram a inter-relação leitura e produção textual no processo de construção de sentidos, assinalando a importância dessas duas práticas na análise linguística, momento que oportuniza ao aluno refletir sobre as categorias da língua que se lhe apresentam nos textos que ele lê e produz.

Na seção seguinte, *Análise linguística: proposta de atividades*, Ferreira (2011) propõe uma ação didática de produção do gênero e-mail a partir de uma situação comunicativa fictícia: os alunos devem escrever um e-mail para o professor justificando sua ausência em aula. Conforme a autora, a ideia é que os alunos, tendo um interlocutor e um propósito comunicativo definidos, ajam como legítimos produtores de texto e levem em conta as condições de produção: “Quem diz? Para quem diz? Com que objetivo diz o que diz? Com qual legitimidade diz o que diz?” (FERREIRA, 2011, p. 222).

Na proposta dessa atividade, a análise linguística entraria na seleção, por parte do professor, das principais adequações e inadequações presentes nos e-mails produzidos pelos alunos. Dessa maneira, os textos ou fragmentos de textos selecionados poderiam, desde que não identificados, ser projetados em sala de aula, de forma a facilitar o trabalho de análise e reflexão empreendido pela turma sob a orientação do professor. Em seguida, Ferreira (2011) apresenta três e-mails produzidos pelos alunos da turma em que aplicou a atividade proposta, acompanhados de suas respectivas análises linguísticas. Dentre as atividades de análise linguística, constam as seguintes:

- (07) 1. A partir da leitura dos três e-mails, qual parece ser o mais adequado para a situação comunicativa solicitada? Justifique sua resposta. [...]  
4. No primeiro e-mail, há uma construção ambígua. Qual o elemento que torna a frase ambígua? Que leituras são possíveis? Qual a leitura inadequada sugerida pela ambiguidade? Como se pode reescrever o período para evitar a ambiguidade? [...]



8. Que elementos não podem, portanto, faltar na elaboração de um e-mail, cuja finalidade seja apresentar a justificativa de ausência, para o professor de X disciplina, em uma aula de Ensino Superior? (FERREIRA, 2011, p. 222).

Em (07), as atividades parecem visar, ainda que timidamente, a uma integração entre a leitura e a escrita a partir da análise de aspectos linguístico-textuais. Na atividade 1, por exemplo, é solicitado ao aluno que *leia* os três e-mails ilustrativos, *analise-os* com base em sua adequação ou não ao contexto situacional proposto e justifique por *escrito* a sua resposta. A relação entre esses três eixos – leitura, escrita e análise linguística – aparece de forma mais nítida na atividade 4, em que é requerida do aluno uma leitura ao mesmo tempo sintática e semântica, tendo em vista que ele precisa identificar a ambiguidade presente na referida frase<sup>8</sup> para depois corrigi-la – repetindo o movimento leitura/análise/(re)escrita. Já a atividade 8 tem como foco a produção do gênero em si por meio da reflexão dos elementos que lhe são indispensáveis, mais do que a leitura e a análise linguística, embora não descarte essas duas, já que ambas subsidiam a produção do gênero lido e analisado.

Assim, essas três ações realizadas por intermédio da linguagem – ler, escrever e refletir sobre a língua – se integram no texto, no qual, retomando Geraldi (1997b), a língua se revela em sua totalidade.

## **5 Resultados e considerações finais**

Na seção anterior, analisamos os dados respondendo às perguntas de pesquisa. Nesta, apresentamos os resultados da análise e as considerações finais, retomando as hipóteses formuladas na seção 3. As hipóteses e os seus respectivos resultados são os seguintes:

*Hipótese (a): Há uma concepção de linguagem que orienta publicações sobre leitura e produção textual que circulam em contexto acadêmico.*

Confirmamos essa primeira hipótese a partir da constatação de que todos os manuais apresentam uma concepção de linguagem, implícita (VOTRE et al., 2010; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010) ou explicitamente (KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; FONTANA e PORSCHE, 2011; THEREZO, 2007; DIDIO, 2013). Na análise das publicações que não explicitam seus referenciais teóricos, inferimos sua concepção de linguagem a partir das exposições iniciais dos capítulos, da natureza das atividades propostas e das referências

---

<sup>8</sup> “[...] Neste dia tive de ir ao médico devido a sentir os sintomas do vírus H1N1, constatado (sic) a presença do mesmo ele me sugeriu isolamento.” (FERREIRA, 2011, p. 224).

bibliográficas (por exemplo, em VOTRE et al., 2010, apesar de não ser diretamente citado, Bakhtin aparece na bibliografia, ratificando a concepção de linguagem subjacente ao trabalho com gêneros empreendido pelos autores).

Quanto à concepção de linguagem, as obras analisadas podem ser agrupadas metodologicamente em dois conjuntos: o conjunto das obras que concebem a linguagem como *atividade dialógica*, destacando sua dimensão sócio-interativa (VOTRE et al., 2010; KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011), e o conjunto das obras que concebem a linguagem como *sistema formal*, ressaltando sua constituição linguístico-estrutural (THEREZO, 2007; DIDIO, 2013).

*Hipótese (b): Há uma concepção de leitura e produção textual explícita ou subjacente nas publicações analisadas.*

A leitura e a produção textual são concebidas por cada obra conforme a sua concepção de linguagem. Seguindo a divisão metodológica proposta acima, os manuais analisados podem ser classificados, quanto à concepção de leitura e escrita, em dois grupos: o grupo dos que concebem a leitura e a produção textual como *práticas sociais de uso da língua*, enfatizando aspectos como a interlocução, o propósito comunicativo dos interlocutores e as posições sociais destes (VOTRE et al., 2010; KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011), e o grupo dos que concebem a leitura e a produção textual como *ações predominantemente linguísticas*, relegando a segundo plano a influência da exterioridade na construção dos sentidos (THEREZO, 2007; DIDIO, 2013).

Em Therezo (2007) e Didio (2013), notamos uma divergência entre o que é afirmado inicialmente pelas autoras e o que é efetivamente realizado no decorrer das obras. Por exemplo, Therezo (2007) afirma, na introdução do livro, partir de uma concepção discursiva de leitura, pois defende que levar em conta a historicidade e a ideologia na constituição do sujeito-leitor permite *múltiplas leituras*. No entanto, não verificamos esse posicionamento inicial no tratamento dispensado pela autora, ao longo do manual, à prática da leitura – tratamento este mais tradicional e centrado nos aspectos linguísticos envolvidos no ato de ler. Didio (2013) também afirma considerar aspectos discursivos em sua abordagem da leitura e da produção textual, mas a ênfase dada pela autora a questões formais, como técnicas de sublinha e esquema, na leitura, e mecanismos de coesão frasal e interfrasal, na escrita, sugere uma concepção de leitura e produção textual como ações mais linguísticas do que discursivas.

*Hipótese (c): Há uma operacionalização do conceito de leitura e produção textual como processos inter-relacionados de construção de sentidos nas publicações analisadas.*

Para confirmar essa terceira hipótese, buscamos verificar como as publicações analisadas propunham, *metodologicamente*, a inter-relação leitura e produção textual. Para tanto, adotamos como parâmetros as atividades propostas pelas obras, e não as suas exposições teóricas. Assim, quanto à inter-relação leitura e produção textual, podemos também operar uma clivagem entre os manuais analisados: de um lado, os que tomam tais habilidades a partir de uma *perspectiva integrada* (VOTRE et al., 2010; KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011); de outro lado, os que *não* consideram a interação entre as duas práticas (THEREZO, 2007; DIDIO, 2013).

Acerca das publicações do primeiro grupo, é possível ainda uma subdivisão entre as que operacionalizam *parcialmente* (VOTRE et al., 2010; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011) o conceito de leitura e produção textual como processos inter-relacionados, apresentando uma tendência a tratar uma das habilidades com mais ênfase, e as que o operacionalizam *integralmente* (KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012), não privilegiando um processo em detrimento do outro. Os resultados da análise estão sistematizados no quadro 03 abaixo, conforme as hipóteses de pesquisa:

OBRAS	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	INTER-RELAÇÃO LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL
VOTRE et al., 2010	Atividade dialógica	Práticas sociais de uso da língua	Sim, parcialmente
KÖCHE et al., 2010	Atividade dialógica	Práticas sociais de uso da língua	Sim
KÖCHE et al., 2012	Atividade dialógica	Práticas sociais de uso da língua	Sim
MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010	Atividade dialógica	Práticas sociais de uso da língua	Sim, parcialmente
FONTANA e PORSCHE, 2011	Atividade dialógica	Práticas sociais de uso da língua	Sim, parcialmente
THEREZO, 2007	Sistema formal	Ações predominantemente	Não

		linguísticas	
DIDIO, 2013	Sistema formal	Ações predominantemente linguísticas	Não

Quadro 03: Sistematização dos resultados da análise

Em linhas gerais, os resultados indicam que o conceito de leitura e produção textual como processos inter-relacionados é operacionalizado, parcial ou integralmente, nas obras orientadas por uma concepção de linguagem como atividade dialógica e de leitura e escrita como práticas sociais de uso da língua (VOTRE et al., 2010; KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; FONTANA e PORSCHE, 2011). Tal conceito, no entanto, não é operacionalizado nos manuais que concebem a linguagem como sistema formal e a leitura e a escrita como ações predominantemente linguísticas (THEREZO, 2007; DIDIO, 2013).

A propósito das publicações do primeiro grupo, identificamos duas características comuns a todas. A primeira é a *consideração da interlocução* no processo de construção de sentidos em leitura e produção textual, com atenção a aspectos como a previsão de um interlocutor, a eleição de um propósito comunicativo e a interação leitor/escritor e texto. A segunda característica – comum também às publicações do segundo grupo – é o *predomínio da leitura* sobre a produção textual: todas, mesmo as que contemplam igualmente as duas habilidades nos exercícios sugeridos (KÖCHE et al., 2010; KÖCHE et al., 2012), partem da leitura para apresentar conceitos, trazer exemplos, fazer análises e propor atividades. Essa constatação difere, por exemplo, da de Dionísio e Fischer (2011), cujo estudo verificou a preponderância da escrita sobre a leitura em contexto acadêmico.

Contudo, tal observação não encerra uma crítica ao referido estudo, pois reconhecemos as limitações de nossa pesquisa, decorrentes do número de publicações analisadas e dos critérios de análise. Devido às dimensões deste trabalho, as perguntas de pesquisa foram respondidas tomando-se como parâmetros as publicações que melhor poderiam respondê-las, de forma que as respostas não contemplaram cada manual individualmente. O número de obras investigadas também pode ter limitado o alcance dos resultados, embora a metodologia qualitativo-interpretativista que orientou a análise dos dados possibilite a descrição das principais características de materiais didáticos sobre leitura e escrita no ensino superior.

Este estudo apresenta duas principais contribuições: a primeira é no sentido de indicar que *concepção de leitura e produção textual* predomina em publicações que circulam em contexto acadêmico e que focalizam o ensino/aprendizagem dessas habilidades em tal contexto. A segunda é no sentido de apontar como esse tipo de publicação operacionaliza, nas tarefas apresentadas, a *inter-relação leitura e produção textual*. Essa segunda contribuição foi motivada pela certeza de que, mais do que ações mecânicas de codificação e decodificação da língua escrita, a leitura e a produção textual são práticas sociais, produtoras de sentidos e de conhecimento em qualquer esfera de atividade humana, sobretudo na esfera acadêmica, e, como tais, não podem ser ensinadas ou aprendidas de outra forma que não integradas uma à outra.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. 12. edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 4. edição. Curitiba: Editora UFPR, 2007, p. 21-37.

DIDIO, L. **Leitura e produção de textos**. São Paulo: Atlas, 2013.

DIONÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Perspectivas sobre letramento (s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 06, n. 01, p. 79-93, 2011.

FERREIRA, L. T. A análise linguística na produção de e-mails: uma proposta didática. In: FONTANA, N. M.; PORSCHE, S. C. (Orgs.) **Leitura, escrita e produção oral**: propostas para o ensino superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In: \_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2. edição. São Paulo: Contexto, 2013, p. 45-62.

\_\_\_\_\_; BARBISAN, L. B; FINATTO, M. J. B; TEIXEIRA, M. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. 1. edição. São Paulo: Contexto, 2009.

JUNIOR, W. E. F. Produção textual em diferentes gêneros: um caso na formação de professores de química. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 201-224.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M; MARINELLO, A F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de implementação de material didático no ensino de produção de textos na universidade. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 01, p. 01-26, 2000.

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

ROTTAVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita. **Linguagem & Ensino**, v. 02, n. 02, p. 145-160, 1999.

\_\_\_\_\_. **A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. **A inter-relação leitura e produção textual em publicações que circulam em contexto acadêmico.** 2013. 16 p. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

SOUZA, M. L. de; BASSETO, L. M. T. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 01, p. 01-28, 2013.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** 2009. 189 p. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVEIRA, M. I. M. A evolução e a diversificação do conceito de gênero. In: \_\_\_\_\_. **Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica.** 1. edição. Maceió: EDUFAL, 2005, p. 38-68.

THEREZO, G. P. **Redação e Leitura para Universitários.** São Paulo: Alínea, 2007.

VOTRE, S. J.; PEREIRA, V.; GONÇALVES, J. **Desenvolvendo a competência comunicativa em gêneros da escrita acadêmica.** Niterói: EDUFF, 2010.

Data de recebimento: 14 de julho de 2014.

Data de aceite: 04 de novembro de 2014.