

## IMPLICAÇÕES DO CONHECIMENTO TEÓRICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Mirella de Oliveira FREITAS  
Universidade Federal do Tocantins  
mirellafreitas@uft.edu.br

**Resumo:** Este texto propõe-se a investigar em que medida os docentes que atuam no ensino de produção textual em língua materna têm sua prática diária determinada por saberes de cunho teórico (provenientes de sua formação universitária) e prático (a partir de sua experiência em sala de aula, marcada por concepções arraigadas no ambiente social e profissional em que o sujeito se insere). Para tanto, parte-se da análise das produções de texto de um grupo de dezesseis cursistas que participaram de um projeto de extensão ofertado por docentes da Universidade Federal do Tocantins, bem como se examinam as técnicas por eles aplicadas no processo de correção de redações. A partir desses dados, pretendeu-se avaliar as competências e as dificuldades desses profissionais em sua atuação, associando-as ao discurso polêmico instaurado ainda hoje nas salas de aula, no qual por vezes ainda se chocam teorias da gramática tradicional e da Linguística do texto. Também, esse material permitiu que se discriminasse qual a concepção desses professores acerca de ‘língua’, ‘texto’ e ‘aluno aprendiz’, se em consonância ou contraposição com as teorias hodiernamente propostas pela Linguística Textual e por outras áreas do conhecimento que contemplam aspectos metodológicos e didáticos para o ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** texto escrito; produção de texto; correção de texto; saberes práticos e teóricos.

### 1 Introdução

No contexto de sala de aula, marcado por conflitos de diferentes discursos e práticas, o presente trabalho se propõe a identificar as implicações do conhecimento teórico de professores de língua materna em sua atuação docente, bem como pretende reconhecer concepções de texto vinculadas ao processo de correção e de avaliação de produções por parte desses profissionais, concepções estas que apontam para a forma de se conceber a própria língua. O estudo é fruto da participação de professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Palmas-TO em um projeto proposto por docentes pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins e cujo objetivo geral era contribuir para o aprimoramento da prática de ensino e aprendizagem de língua materna, com ênfase no trabalho com a macroestrutura textual. O projeto se desenvolveu a partir de um curso de extensão que abarcou discussões teóricas e atividades práticas de produção, correção e avaliação de textos.

Paralelamente, foi possível avaliar as habilidades desses profissionais no que se refere à correção de textos, a partir de falhas textuais e linguísticas por eles identificadas em produções de alunos. A forma como procederam a essa correção também permitiu que fossem identificadas práticas consolidadas no trabalho com o texto em sala de aula, bem como concepções de língua e de texto em que se pautava o processo. Nesse sentido, cruzam-se e, por vezes, confrontam-se conhecimentos vinculados à formação universitária e outros relacionados à experiência profissional e à vivência de outrora do professor como aluno.

Nesse cenário, os objetivos específicos do curso compreenderam promover o aperfeiçoamento da formação teórica do docente e implementar atividades didáticas e metodológicas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco em produção de

textos. Focou-se a língua como organismo vivo e o texto como unidade comunicativa em termos pragmáticos, semânticos e sintáticos e que se realiza por sentenças, conforme proposto por Halliday e Hasan (1976) e corroborado por Beaugrande e Dressler (1981) e Bernárdez (1982).

A metodologia empregada no curso de formação contemplou, além de estudos teóricos, a correção de diversos textos de tipologia dissertativa, todos eles produzidos no contexto de sala de aula. A partir desse material de análise, identificaram-se os critérios empregados nas correções de textos de alunos, bem como se avaliou o grau de percepção e de conhecimento dos docentes acerca de falhas quanto ao emprego ou à ausência de elementos que deveriam constituir a estrutura de um texto coeso e coerente. Além disso, os cursistas também produziram textos, os quais serviram como instrumentos de avaliação do grau de conhecimento de língua desses profissionais no que concerne a instâncias semânticas e de aspectos pragmáticos e formais, conforme postulados de Costa Val (2006).

Já o presente estudo qualitativo se caracteriza como sendo de cunho interpretativista, configurado na forma de estudo de caso, tendo em vista que se restringiu a um pequeno grupo de 16 professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino fundamental e médio da rede pública de ensino de Palmas-TO, abrangendo tanto a rede estadual como a municipal. Esses professores frequentaram o curso de extensão intitulado “Produção, Correção e Avaliação de textos”, estreitamente voltado a esse público alvo, com duração de 40h e ministrado entre os meses de abril e julho de 2011.

## 2 O texto como unidade de sentido

Ao se trabalhar com o texto, é fundamental que se tenha claro o conceito que direcionará as análises. Segundo Costa Val (2006), o texto pode ser escrito ou oral, sendo ele a unidade linguística comunicativa básica; o que as pessoas têm para dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos. Logo, um texto é assim considerado devido à continuidade de sentidos, à unidade comunicativa relacionada à coerência, estabelecida a partir de fatores semânticos, pragmáticos e sintáticos. Segundo Halliday e Hasan (1976),

Um texto é uma unidade em uso. Não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. [...] Um texto é, melhor dizendo, uma unidade SEMÂNTICA: não uma unidade de forma e sim de sentido. Assim não está relacionado a uma frase ou sentença pela extensão, mas pela REALIZAÇÃO, a codificação de um sistema simbólico em outro. Um texto não CONSISTE em sentenças; é REALIZADO POR, ou codificado em sentenças. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 1-2. Destaques dos autores.)

Corroborando essa perspectiva teórica, Beaugrande e Dressler (1981) afirmam que

[...] nós podemos usar SENTIDO para designar o conhecimento que de fato é transmitido pelas expressões que ocorrem em um texto. [...] "Um texto faz sentido" porque há uma CONTINUIDADE DE SENTIDOS entre o conhecimento ativado pelas expressões do texto (cf. Hörmann, 1976). Um texto "sem sentido" é aquele em que os receptores não podem descobrir nenhuma continuidade, normalmente porque há um sério problema entre a configuração de conceitos e as relações expressas e o conhecimento prévio de mundo dos receptores. Nós poderíamos definir esta continuidade de sentidos como a fundação da COERÊNCIA, enquanto sendo o acesso e a relevância mútuos dentro de uma configuração de CONCEITOS e

RELAÇÕES. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981, p. 84. Tradução nossa. Destaques dos autores.).

Para Bernárdez (1982), três fatores fundamentais devem, pois, ser considerados ao se definir texto: o caráter comunicativo (o texto como atividade), o caráter pragmático (a intenção do falante e a situação em que se insere) e o caráter estruturado (há regras próprias para o nível textual). Para o autor, o texto, em essência, é uma “unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana” (BERNÁRDEZ, 1982, p. 85); possui características sociais, semânticas e comunicativas, contendo coerência profunda e superficial devido à intenção do falante — de comunicar, informar, divertir, persuadir etc. —, o qual estrutura seu texto segundo um conjunto de regras linguísticas.

Beaugrande e Dressler (1981) ainda defendem que a unidade de sentido no texto deve ser viabilizada pelo estabelecimento de relações entre os elementos que o compõem. Somente a partir desses vínculos significativos um substrato deixa ser mero aglomerado aleatório de palavras.

O estabelecimento da unidade semântica equivale à coerência. É ela que faz com que o texto faça sentido para os usuários, numa situação comunicativa. Ou seja, há uma relação de continuidade entre o conhecimento prévio ativado e as expressões que compõem a superfície textual. Para Van Dijk (1981) e Van Dijk e Kintsch (1983), esse princípio de interpretabilidade (a construção da coerência) envolve fatores pragmáticos (dentre os quais se inclui a intencionalidade, a informatividade, a situacionalidade, a aceitabilidade e a intertextualidade, conforme proposto por Marcuschi (1983, p. 16)), sintáticos (que equivalem à coesão), semânticos (que se referem às relações entre significados dos elementos e envolvem também os elementos repetidores e substituidores da coesão textual) e estilísticos (ligados ao estilo ou registro linguístico).

Portanto, a partir dessas proposições teóricas, considera-se que um texto escrito deve comunicar, constituindo-se numa conversa a distância entre um autor e um suposto leitor ao qual se destina. Considerando-se com primazia a representação social do interlocutor, as informações necessárias para que se estabeleça a comunicação devem estar dispostas concreta e linearmente, de forma a servirem como pistas que remontem a outros contextos extratextuais, convergindo para a construção do sentido.

### **3 A redação escolar: um gênero textual**

Sendo a coerência o fator que define um texto como tal, parte-se do pressuposto de que ela somente pode ser avaliada considerando-se a situação de comunicação específica a que o texto serve, o produtor e o interlocutor a quem se destina. Esses fatores condicionais encaminham a análise desenvolvida para um trabalho paralelo e conjunto com os gêneros de texto.

O estudo aqui desenvolvido alicerçou-se no conceito de gênero proposto por Bakhtin (2000): “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 279), elaborados e empregados nas diversas esferas sociais. Manifestam, ainda, características bem próximas no que se refere a sua composição, seu objetivo e seu estilo; apresentam-se de forma peculiar, considerando-se a própria temática e até o estilo verbal, e organizam-se para atender condições e finalidades específicas, conforme a esfera da atividade humana em que se inserem.

Assim, é necessário observar o atendimento às características do gênero com que se trabalha para se determinar se algo é coerente ou não para um determinado texto. É a partir do gênero que se define ou se reconhecem as lacunas permitidas, o vocabulário e as construções

gramaticais adequadas, o tipo de interlocutor esperado e, também, a própria intenção comunicativa do produtor (divertir, criticar, convencer, persuadir etc.).

É também a partir dessa concepção que se define o que uma redação escolar pode ou não apresentar em sua composição escrita, o que corresponde ou não a uma incoerência. Nesse sentido, considera-se um gênero a redação escolar (avaliativa em termos quantitativos e/ou qualitativos), conforme excerto a seguir:

Aspecto importante é a vasta produção de gêneros tipicamente da esfera do discurso pedagógico, tal como a explicação textual, os exercícios escolares, a *redação*, instruções para produção textual e muitos outros que se acham no LD [livro didático]. O espaço pedagógico tem muitos outros gêneros que circulam nessa área e podem migrar para o LD, tais como as conferências, os relatórios, as atas de reuniões etc. (MARCUSCHI, 2003. Grifo nosso.)

Por meio desse gênero de texto, pretende-se avaliar a capacidade de elaboração verbal de um candidato ou aluno. Nesse sentido, ele prepara o aprendiz para a realização de um texto que pertence a outro determinado gênero (seja este uma crônica, uma fábula, uma carta do leitor, por exemplo) ou que será predefinido por uma tipologia (como as reiteradas exigências de textos dissertativos em vários processos de seleção e avaliação). Como em uma grande parte das situações de avaliação e classificação de candidatos — com exceção da escola, que varia sua proposta conforme a seriação — exige-se habilidade quanto ao texto dissertativo, argumentativo *stricto sensu* ou não *stricto sensu* (TRAVAGLIA, 2003), justifica-se a opção de abordagem por essa tipologia no referido estudo.

#### **4 O conhecimento e a formação do professor de língua materna da rede de ensino pública de Palmas-TO**

Acredita-se que uma das possíveis causas para os alunos em geral apresentarem problemas em suas produções escritas formais seja o fato de que esses textos rompem com a relação automatizada e involuntária do interlocutor com o produto do seu dizer, comum nas interações cotidianas informais, principalmente no que se refere à oralidade. No contexto formal e, nesse caso de análise, de avaliação da produção escrita, não há mais o imediatismo do diálogo. Introduce-se agora um novo sistema, uma nova perspectiva que inclui um processo de reestruturação linguística para o qual muitos produtores não estão preparados.

De igual modo, nesse já complexo cenário, emerge também a figura do professor, que enfrenta diversos percalços para atender o intuito exigido pela profissão, que respalda sua prática e seu conhecimento teórico em um conjunto de princípios provenientes de sua formação universitária, mas que, também, tem sua atuação em sala de aula acentuadamente marcada por concepções arraigadas no contexto social em que se insere e no que diz respeito ao ato de ensinar. Todos esses fatores interferem diretamente no processo de ensinar e aprender que vigora nos ambientes de sala de aula. Não seria diferente no que se refere ao ensino de língua materna, principalmente aquele voltado para produção de textos, a redação escolar.

Somado às dificuldades que envolvem a profissão docente e a sua árdua tarefa de fazer com que o aluno escreva com proficiência nas diversas situações comunicativas que o convívio social requer, durante a pesquisa desenvolvida com os participantes do referido curso de extensão, pôde-se perceber que muitos deles têm sua prática marcada ou, ainda, dificultada por uma formação ineficiente. Tal fato ficou comprovado nas correções e produções de texto dos próprios professores. O grau e a qualidade da formação desses profissionais eram fatores interferentes no processo de distinção de falhas nos escritos dos

alunos (ou mesmo nas próprias produções). Sendo graduados e licenciados em curso superior, habilitados para ministrar aulas de língua materna e, portanto, para corrigir textos, os professores deveriam apresentar conhecimento satisfatório de estruturação textual, muito além de um nível mediano, a fim de que conseguissem identificar falhas nos textos de seus alunos e orientá-los de forma adequada no processo de ensino e aprendizagem. Quanto às dificuldades para estruturação de textos, a produção a seguir é um exemplo:

### **Como anda a saúde no Brasil?**

E notório que a saúde no Brasil tem como base a qualidade. E de grande benefício para o nosso país, para tal vem ocorrendo investimentos nas instituições<sup>1</sup> nos profissionais e alimentação.

Houve mudanças na alimentação das pessoas com a preocupação e sendo controlada por nutricionista e com isso o cidadão ficará mais saudáveis.

Alem disso o governo Federal vem dando suporte para essa mudança ampliando os hospitais já existente e deixando-os seguro de que as pessoas tenham confiança na saúde do nosso país.

As secretárias dos estados e municípios oferecem aos profissionais em exercicios capacitação para aprimorarem de suas práticas, e assim contribuir para o bom êxito da saúde no Brasil.

Vale ressaltar que a comunidade só ganhou o melhor nesta nova proposta, trazendo esperança para o povo brasileiro com estas condições de vida cada vez superando com a redução de mortalidade infantil, saneamento básico cada ano melhorando nos seus municípios não podemos esquecer da assistência médica.

Diante disso, acredita-se necessário que haja componentes básicos já citado e de total apoio e compromisso de toda comunidade familiar sendo a parte maior carente trabalhando desde a primeira semana de gestação até a fase da amamentação, o Brasil estava sendo um país vergonhoso quando falávamos em saúde com a atenção dos governantes melhorou bastante e sendo alguns projetos copiados por outros países.

Para essa redação, a proposta era que se produzisse um texto de tipologia dissertativa a partir de duas temáticas propostas. A primeira, do vestibular 2011/2 da UFT (Universidade Federal do Tocantins), propunha que, a partir de um texto informativo e um gráfico, se abordasse a respeito da superficialidade da leitura na era digital. A segunda correspondia à proposta B da prova discursiva do processo seletivo da UFU (Universidade Federal de Uberlândia), 2011/2: o texto deveria responder “Como anda a saúde no Brasil?”. Essa última proposta apresentou como textos motivadores apenas gráficos de levantamentos oficiais sobre a realidade da saúde no Brasil. É interessante observar que 50% (cinquenta por cento) dos produtores que optaram por essa temática desconsideraram por completo a coletânea. Ou seja, os professores, no geral, não se pautaram nos dados para conferirem maior teor argumentativo às suas produções. Também não interpretaram valores percentuais nem relacionaram gráficos para embasar seus argumentos.

Sendo as produções corrigidas conforme critério de teor quantitativo outrora adotado pela UFU em seus processos seletivos para ingresso no ensino superior<sup>2</sup>, 80% dos docentes

---

<sup>1</sup> Para ilustrar a forma como o produtor do texto fez a separação silábica ao final da linha.

<sup>2</sup> Trata-se de quatro itens gerais como foco de análise: 1) estrutura textual – avaliada em 4,0 pontos; 2) coesão – avaliada em 2,0 pontos; 3) progressão, informatividade, situacionalidade – 3,0 pontos; 4) correção gramatical – 1,0 ponto. Cada falha nos três primeiros itens deveria ser penalizada em 0,2; em conhecimento gramatical, 0,1 por desvio da norma. A perda de nota deveria limitar-se aos respectivos créditos destinados a cada item.

não alcançaram nota igual ou superior a 7,0; e a menor nota foi conferida a uma redação avaliada em 3,0. É relevante destacar que o fato de a correção ser quantitativa não sofreu interferência do número de linhas escritas pelos participantes. Para nota 6,8, por exemplo, houve textos de 28 e de 20 linhas. A maior nota foi dada a uma redação de 21 linhas. Ou seja, privilegiou-se, efetivamente, o texto como unidade comunicativa, cujas informações deveriam estar articuladas, apresentando continuidade, progressão e não contradição. Além disso, havendo um limite de créditos a ser descontado em cada item, o produtor não seria prejudicado pela forma de avaliação escolhida.

Tal qual ocorreu na produção acima transcrita, os demais textos também se caracterizaram por uma série de problemas, explicitando dificuldades em maior ou menor grau entre os professores:

- Estrutura (4,0) – As notas variaram de 0,0 a 3,0, com média de 2,3. Destacam-se os problemas relacionados a fuga ao tema, trechos truncados, contradições, ideias fragmentadas e não desenvolvidas de forma a configurar argumentação proficiente. No geral, os textos não exploraram devidamente o teor argumentativo das temáticas, bem como não justificaram posicionamentos defendidos.
- Coesão (2,0) – A nota média foi 1,3, com variação entre 0,8 e 1,8. Sobressaíram-se problemas quanto ao emprego de tempo e modo verbais e ausência de elementos coesivos.
- Progressão, informatividade e situacionalidade (3,0) – Nota média de 2,4. A maior parte dos problemas se deu quanto à falta de progressão. De um parágrafo para outro, perdia-se a sequência temática. O mesmo aconteceu também entre frases, porém, em menor proporção.
- Conhecimento gramatical (1,0) – A nota média foi 0,1; graves e recorrentes problemas de ortografia e pontuação; em menor número, falhas de concordância verbal e nominal.

A partir dessa avaliação, os textos dos professores alcançaram nota média de 6,2, o que ilustra um cenário que levanta grande preocupação se for considerado que, no geral, na rede de ensino regular, a nota mínima exigida dos alunos para aprovação é 6,0. Se a média de nota obtida pelos docentes aproximou-se do mínimo, significa que existem muitos profissionais cuja avaliação estaria ainda abaixo desse valor, que é bastante insatisfatório se considerado o fato de se tratar de um profissional formado e habilitado na área em que atua. Além disso, há escolas regulares e processos seletivos diversos em que se exigem 70% como aproveitamento mínimo.

Devido a essa dificuldade dos docentes em lidar com a escrita, evidenciaram-se complicações também no que se refere à correção de textos. Isso porque os corretores apresentaram dificuldades em reconhecer falhas nos textos por eles avaliados. Assim, sobressaíram-se acentuadas discordâncias quanto a notas atribuídas a textos produzidos por discentes do ensino regular e corrigidas e avaliadas pelos cursistas. Os sujeitos participantes receberam textos que deveriam ser corrigidos segundo os respectivos critérios que adotavam em suas aulas de língua materna, redação. Ao final dessa etapa, comprovou-se que cada docente se prendeu a um sistema de avaliação próprio, subjetivo. Além disso, muitos não conseguiram distinguir problemas de ordem linguística e estrutural nas produções avaliadas. De igual modo, ficou claro que a maioria dos profissionais não adotou parâmetros de análise bem definidos, nem mesmo respaldados em teoria linguística, conforme se pode observar nas justificativas apresentadas por um dos professores que participaram do estudo. Trata-se de algumas das notas por ele prescritas a oito textos que leu, corrigiu e avaliou:

- Texto 1: Zero, porque o mínimo de linhas era 20 e o aluno escreveu apenas 16. Também porque faltou a conclusão.
- Texto 2: 5,0, porque faltou desenvolver melhor as ideias.
- Texto 3: 5,0, porque houve repetição de termos, as ideias estavam redundantes e houve generalizações.
- Texto 6: zero, porque as ideias estão sem nexos.
- Texto 7: 5,0, porque faltou clareza e objetividade.
- Texto 8: 5,0, porque faltou desenvolver as ideias.

As notas restringem-se a números inteiros múltiplos de 5,0 (ou o aluno recebeu zero ou 50% dos créditos). As justificativas apresentadas para essa avaliação são vagas e generalizantes. Quanto aos critérios norteadores aplicados, partindo-se do texto 1, vê-se que a exigência quanto ao número de linhas bem como quanto à completude estrutural sobressai-se ao fato de o produtor ter algo relevante a dizer; sobreleva-se ao texto, desconsiderando-se este como ato comunicativo, como informação, e invalidando qualquer tentativa de expressão por parte do produtor. Além disso, a justificativa apresentada para essa nota zero pareceu se prender mais ao fato de o aluno redator não ter apresentado uma produção completa estruturalmente (ausência de conclusão). Essa evidência leva a questionar se o discente receberia a mesma nota zero caso o texto apresentasse introdução, desenvolvimento e conclusão, embora fosse constituído de meras dez linhas, por exemplo.

Percebe-se ainda que o docente avaliador penaliza os alunos com cinco pontos exatos por motivos distintos. Por exemplo, para ele não há diferença entre um texto em que se deixou de desenvolver as ideias (texto 8) e outro que as tenha desenvolvido parcialmente (texto 2) — o que fica pressuposto pelo uso do adjetivo “melhor”. De igual modo, um texto cujas informações não estejam claras (como o 7) é avaliado com nota equivalente. Além disso, o sistema de correção aplicado nesse contexto abre margem para que se questione em que medida a repetição de termos leva também a uma nota cinco (texto 3), uma vez que se volta a aspecto formal linguístico, enquanto as outras justificativas ora apresentadas para tal nota pautaram-se em fatores pragmáticos. Não há, portanto, uma diferenciação de peso entre constituintes de ordem semântica, formal e pragmática. Logo, não se privilegia o texto como sendo efetivamente caracterizado como unidade comunicativa e de sentido.

De igual modo, o professor conferiu nota zero ao texto 6, julgando as ideias estarem desconexas. Novamente, não fica claro em que magnitude se deu essa incoerência de forma que culminasse em tal nota. Ao que se pode depreender, o aluno abordou a temática proposta, o que torna pouco provável o fato de ele não ter mostrado conhecimento algum no uso da gramática e de elementos de coesão, por exemplo. Assim, parece que se trata de uma prática de correção que não se embasa em critério específico; ainda, seu objetivo é apenas destacar as falhas, não valorizando os elementos que efetivamente determinam um texto.

A falta de critérios bem definidos para se proceder a correções pôde ser percebida nas respostas dadas pelos professores ao questionário autoavaliativo e explanatório aplicado ao final do projeto. O objetivo era avaliar os resultados alcançados e, além disso, apresentava oito questões que requeriam respostas discursivas, visando a investigar a autoimagem que os professores tinham de sua formação e de suas práticas diárias em sala de aula. Pôde-se comprovar efetivamente que muitos dos professores não adotavam critérios fixos e específicos para corrigirem textos, o que fica claro nos seguintes excertos, explicitados em resposta à questão “O projeto contribuiu para aperfeiçoar o seu conhecimento? Justifique?”.

O projeto contribuiu porque, a partir de agora, ao avaliar uma redação, adotarei critérios.

A capacitação proporcionou-me reconhecer a necessidade da utilização de critérios para correção das produções textuais, o que faz com que eu mantenha uma certa coerência na prática.<sup>3</sup>

As respostas ao questionário também deixaram claro que os docentes veem seu conhecimento específico como deficiente, reconhecendo a necessidade de se capacitarem:

Agora sei como fazer uma boa correção e reconheço que produzir é um trabalho árduo.

Uma crítica construtiva: eu gostaria de ter produzido mais textos para melhorar a minha habilidade e sanar meus erros.

[...] o tempo foi muito curto e preciso também aprender a produzir textos.

Os professores, então, reconhecem que precisam se preocupar com uma formação mais específica e de ordem prática, voltada para o trabalho com a língua materna, para melhor executarem as atividades que já estão desenvolvendo cotidianamente, em meio a várias dificuldades. Hoje, o que requer cuidados e desperta inquietações é, pois, a qualidade desse trabalho, enquanto tais profissionais não recebem a formação adequada que o ato de ensinar exige. Questiona-se se esses profissionais estão preparados para auxiliar na formação do aluno de forma que este seja proficiente na escrita formal e esteja apto a participar de diversos contextos sociais que exijam tal modalidade de comunicação.

Ainda com relação às atividades de correção de textos para se verificarem os critérios empregados pelos docentes, como resultado geral, as notas dadas por diferentes professores a um mesmo texto foram muito divergentes e, em alguns casos, paradoxais. Por exemplo, não há como explicar nota zero e oito conferidas a uma mesma redação. Em outros casos, houve variação compreendida entre zero e dez pontos, conforme mostrado no gráfico 1 a seguir. Portanto, caso tenham sido empregados, os critérios foram bastante volitivos, sem embasamento teórico.

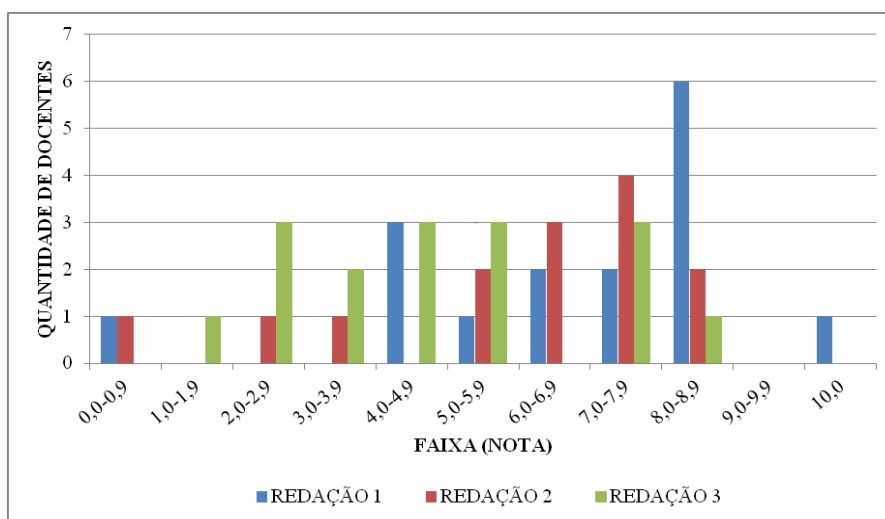


Gráfico 1 – Variação de nota para três textos, corrigidos por dezesseis professores diferentes.

<sup>3</sup> Grifo nosso.



Ao contrário do que ocorreu, considerando-se que os professores corrigiram os mesmos textos, acredita-se que as notas atribuídas a cada um destes deveriam ser pelo menos próximas, independentemente de critérios específicos. Conforme é consenso em algumas bancas de avaliação de redações, seria aceitável — e naturalmente esperado — um desvio de 20% da nota máxima, sendo este para maior ou para menor, que compreenderia o teor subjetivo do processo.

Assim, evidencia-se que as deficiências quanto a correção e escrita encontradas na formação dos professores acabam por interferir nas aulas por eles ministradas. Na atualidade, há vários materiais didáticos propondo procedimentos metodológicos com a finalidade de se motivar os alunos para a escrita. Porém, a carência de conhecimento por parte dos professores e até mesmo a falta de credibilidade no ensino impede-os de incrementarem a prática de ensino e aprendizagem na sala de aula. A maioria dos professores acaba se restringindo a solicitar textos, a corrigi-los e a devolvê-los, sem quaisquer considerações relevantes para o aprendizado do aluno e sem que esse processo culmine em aulas voltadas para conteúdos de estruturação textual. Segundo os próprios cursistas, este último se trata de conteúdo de difícil repasse; muitos disseram não saber sequer como fariam caso o intuito fosse o trabalho com a macroestrutura do texto.

## **5 O processo de correção: um retrato das concepções de língua, texto e aprendiz**

Nas diversas situações que envolvem correção de textos, é frequente o questionamento acerca de ser possível ou não a imparcialidade no processo avaliativo. Na concepção de muitos, trata-se de algo bastante subjetivo. Contudo, chama-se a atenção para o fato de que, caso se tenha conhecimento teórico claro e suficiente bem como critérios de correção claramente delineados e respaldados no que se debruça a Linguística Textual, não há como se prender à subjetividade no momento de se corrigirem redações. Além disso, ainda que se argumente que não se tenha como fugir completamente da subjetividade, tal fato não implicaria discrepâncias tão evidentes como as percebidas na pesquisa desenvolvida. O conhecimento teórico, nesse sentido, perpassa também e fundamentalmente pelas concepções de texto e língua em que o professor se embasa.

Halliday e Hasan (1976), uns dos primeiros estudiosos a definirem texto, concebem este como uma unidade em uso, não meramente gramatical, e introduzem um afastamento teórico entre frase e texto. Contudo, vê-se que a prática escolar caminha na contramão desse postulado. Os docentes, além de procederem a correções monológicas, em que só eles refletem sobre o produto escrito (RUIZ, 2010), fazem inúmeras marcas nas produções de alunos, tornando clara sua concepção de texto como sequência de frases, conjunto de palavras e orações. Isso porque não privilegiam o dialogismo necessário no processo de correção e revisão; não concebem a língua como organismo vivo e nem mesmo o texto como unidade semântica comunicativa. Quanto a esse último fator, ele ficou evidente nas correções a que procederam os cursistas, principalmente na disparidade de notas devido a se privilegiar um ou outro fator como determinante para que um produto escrito seja considerado texto. Para alguns docentes (“caçadores de erros”), sobressaíram-se fatores gramaticais, grande e reincidentemente penalizados em suas correções; para outros, a sequência de ideias e o grau de informatividade e relevância.

Além disso, os professores não agem como colaboradores no processo da construção do sentido dos textos; ao contrário, não dão crédito de coerência às produções. Rompem, pois, com os fatores ‘intencionalidade’ e ‘aceitabilidade’, os quais constituem os setes princípios constitutivos da textualidade, segundo Beaugrande e Dressler (1981), a saber: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e

intertextualidade. Para os autores, esses cinco últimos princípios são centrados nos usuários do texto, na atividade de comunicação, que requer a participação ativa tanto do produtor quanto do receptor da mensagem. A soma de todos esses elementos leva à construção do sentido de um texto e, segundo os autores, caso algum desses princípios não seja satisfeito, o texto não será comunicativo — exceção para a coesão textual, uma vez que há textos coerentes, mas que não são coesos. Nas circunstâncias em que não se atende a um dos princípios de textualidade, pode-se ter o não texto.

Para Ruiz (2010), o professor vê os textos dos alunos como meras atividades de escrita, realizadas por um aprendiz. Assim, concebe o texto como potencialmente incoerente, no qual será necessário intervir, sobrepondo seu “texto corretivo” à redação. Lê o texto com a expectativa de se deparar com falhas. Nesse cenário de “caça erros”, segundo Serafini (1989, apud RUIZ, 2010), há, a princípio, três tipos de correções interventivas a que se pode proceder no momento de se avaliar uma produção textual: indicativa, resolutive e classificatória, as quais não necessariamente sejam excludentes na concepção de Ruiz (2010).

A correção indicativa consiste na marcação e indicação das falhas presentes no texto; é basicamente apontar o problema a ser revisto. Por exemplo, o corretor circula um termo cuja escrita esteja com problemas, aponta ausência de parágrafo, usa ‘X’ nas laterais para indicar que numa dada linha da produção há ‘erros’ etc. Segundo Ruiz (*Ibidem*), é o tipo de correção mais largamente empregado.

Já a correção resolutive se dá quando o professor toma o lugar de ‘revisor’ do texto, corrigindo todos os erros para o produtor ao reescrever palavras, frases e períodos inteiros. Nesse caso, o docente chega a interpretar as próprias intenções do aluno ao fazer a reescrita por ele. Na concepção do corretor, nesse caso, ele forneceu o texto ‘correto’, reestruturando a primeira versão a partir de substituições, adições, supressões e deslocamentos.

Por sua vez, a correção classificatória compreende a indicação de falhas no texto do aluno, porém acompanhada de uma identificação da natureza destas. Seja por simbologia (o que exigiria um prévio acordo entre professor e aluno) ou por abreviatura, o corretor informa se se trata de problema de acentuação, pontuação, concordância, estruturação, foco, vocabulário etc.

Paralelamente a esses três tipos de correção, Ruiz (*Ibidem*) deparou-se com outro tipo de intervenção por ela classificada como *textual-interativa*:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas. (RUIZ, 2010, p. 47)

Para a autora, uma vez que esses bilhetes aparecem após a fala do aluno, marcam a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. Ruiz (2010) apresenta ainda alguns exemplos que apontam o teor desses escritos: eles não apenas fazem referência à estruturação do texto, mas também podem valorizar o empenho no trabalho de produção e revisão, bem como podem ainda ser uma tentativa de incentivo para o aluno. Nesse sentido, os recados pós-texto revelam também certa afetividade entre os sujeitos envolvidos.

Segundo Ruiz (*Ibidem*), quando a correção é indicativa, classificatória ou textual-interativa, exige-se do aluno que ele faça uma análise de sua versão de texto. Ou seja, é preciso que ele faça uma releitura analítica, em maior ou menor profundidade. Já na correção resolutive, cabe ao professor esse processo de análise; ou seja, resta ao aluno apenas a cópia, a reprodução tal qual lhe foi indicada. Assim, a partir desses quatro tipos de possibilidades de

correção, acredita-se que, conforme a preferência do corretor em empregá-las ou a presença mais acentuada de uma ou outra, ele estará externando sua concepção de língua e de texto, bem como permite que se vislumbre sua avaliação de si mesmo e do outro — no caso, o aprendiz. O professor pode ver o aluno como um ser social, que pensa, que reflete, ou como um indivíduo que apenas reproduz por incapacidade de análise discursiva e metalinguística. Também, o corretor acaba por deixar explícito a quem pertence o discurso autorizado no processo de ensino e aprendizagem. As diferentes visões que atravessam o processo de correção de texto encontram-se esquematizadas na tabela da página a seguir.

A partir da análise dos dados e dos aspectos teóricos delineados até então, fica evidente que a figura do professor assume papéis e responsabilidades diferentes, conforme o tipo de intervenção que se sobressai nos textos por ele corrigidos. Ao adotar em maior proporção os tipos de correção indicativa e classificatória, o docente tende a se colocar frente ao texto do aluno, não como leitor, mas como um caçador de erros em nível superficial. A concepção de texto por ele adotada aproxima-se daquela que o concebe como um conjunto sequencial de orações, de frases. Sua correção, portanto, tende a se fixar nesse nível. Esquece-se, por vezes, de se atentar para a macroestrutura textual, para o nível de informatividade do texto, bem como para a progressão das informações.

As formas de intervenção indicativa e classificatória se sobressaíram nas correções desempenhadas pelos cursistas — principalmente a primeira delas; acredita-se que por ser mais rápida para o professor, embora não mais eficiente. Tal fato se evidenciou sobremaneira quando os ministrantes do curso propuseram que se procedessem às correções a partir de critérios por eles definidos e os quais direcionariam 70% do peso da nota da redação a estrutura, argumentatividade, informatividade e progressão das informações. Como resultado, obtiveram-se notas consideradas medianas ou altas para textos dos quais se esperava uma avaliação insatisfatória, bem aquém de 60%. Poucos foram os docentes que mostraram habilidade em avaliar esses fatores supracitados, conforme mostrado no Gráfico 2.

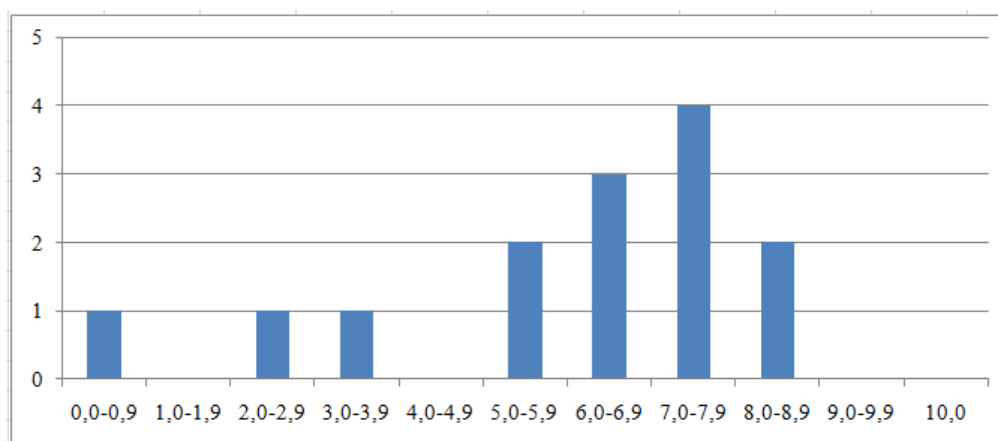


Gráfico 2 – Variação de nota entre os professores na correção de um mesmo texto.

Tabela 1: Concepções e papéis de atuação dos sujeitos envolvidos no processo de correção de textos, conforme tipo de intervenção empregado.

	<b>Indicativa</b>	<b>Classificatória</b>	<b>Resolutiva</b>	<b>Textual-interativa</b>
<b>Professor</b>	Aponta problemas fazendo marcações vagas e restritas no texto do aluno. Apenas ‘indica’ haver problemas.	Aponta problemas empregando simbologias e/ou abreviaturas para defini-los.	Refaz o texto do aluno, parafraseando-o conforme o que julga ‘melhor’. Compete a ele o discurso autorizado	Atitude responsiva (Bakhtin, 1997). Um novo sujeito que se instaura no processo dialógico.
<b>Linguagem empregada</b>	Não há evidência explícita de conhecimento técnico ou de análise metalinguística.	Linguagem técnica com análise metalinguística.	Linguagem leiga, ao nível do aluno; paráfrase de texto.	Acentuado emprego de linguagem técnica ao se tecerem esclarecimentos acerca das falhas. Também carregada de teor afetivo.
<b>Língua</b>	Sistema de normas linguísticas.	Sistema de normas linguísticas.	Conjunto de símbolos gráficos e afastada do processo real de uso.	Organismo vivo constituído num processo de enunciação dialógica.
<b>Texto</b>	Texto como referência, mas analisado sob a segmentação de seus constituintes.	Texto como referência. Tende ainda a sofrer segmentação de seus constituintes.	O texto como matriz a partir da qual se produz.	O texto avaliado é tido como ‘discurso’ e corresponde ao turno do produtor. A partir dele se instaura o dialogismo bakhtiniano.
<b>Aluno/Aprendiz</b>	Necessário que seja entendedor daquilo que ainda não conhece efetivamente para que entenda a correção e proceda à revisão do texto.	Principiante naquilo em que ‘falhou’ e, por isso, necessário que busque conhecer melhor. É um ser capaz de analisar e de pesquisar.	Uma espécie de ‘tábua rasa’ pronta a receber inscrições do que é ‘correto’, ‘ideal’.	Sujeito do seu dizer e peça fundamental para instauração do diálogo.

Conforme mostrado no gráfico, apenas 3 de 14 docentes conseguiram avaliar com melhor desempenho os aspectos realmente relacionados à coerência e à construção progressiva do sentido do texto. Trata-se das notas que compreendem o intervalo entre 0,0 e 3,9. Desconsiderando-se a proposta temática, a nota esperada para esse texto pelos proponentes da pesquisa deveria se aproximar de 2,0. Segundo proposto pelos ministrantes do curso, 10% da nota deveriam corresponder a problemas de ordem gramatical (regência, concordância, ortografia etc.; penalidade de 0,1 por falha) e 20% seriam destinados a falhas de coesão (0,2 por ocorrência; o mesmo para demais problemas contemplados pelos 70% da nota).

Contudo, apenas um dos cursistas mostrou realmente associar o texto ao tema proposto para discussão. Trata-se de uma das propostas de redação de vestibular da UFU, de janeiro de 2005. O candidato a ingresso deveria responder a questão: *Você acha que o brasileiro é otimista por natureza ou está de "baixo-astral?"*. No caso, a redação fugiu ao tema e a nota esperada era realmente zero.

Para outro texto cuja expectativa de nota era 4,0, 50% dos avaliadores conferiram créditos que ultrapassaram a margem de 20% de disparidade. A maior nota foi 8,0. Tem-se, mais uma vez, a evidência de dificuldades de fazê-lo ou de displicência quanto à abordagem de fatores que efetivamente caracterizam o texto como tal no processo comunicativo.

Com relação à forma como se concebe o aluno aprendiz, para cada um dos tipos de intervenção distinguem-se posturas diferenciadas do docente. Na correção indicativa, percebe-se que o aluno é visto como alguém que desconhece as regras da língua (já que inúmeras falhas apontadas são de ordem gramatical), mas se exige dele que, a partir de signos não verbais e imprecisos, seja capaz de corrigir as falhas apontadas. A dificuldade maior, nesse caso, é que o aluno precisa decodificar uma informação que, em boa parte das vezes, pode não ser tão clara para ele; não compreende o que representam todas aquelas marcas que figuram em seu texto. Além disso, a correção do problema pode não ocorrer devido à incapacidade do aluno de reconhecer a própria falha, o que é consequência de sua má formação, de seu déficit de conhecimento a respeito — que foi exatamente o fator que culminou no desvio da norma. Assim, se um substantivo está assinalado, o discente pode não distinguir se se trata de falha quanto a ortografia (e se acentuação ou problema quanto ao emprego de alguma letra) ou concordância, por exemplo. Caso se solicite uma reescrita do texto, é bem provável que a mesma palavra torne a ser escrita de maneira equivocada, às vezes apresentando agora problema de outra ordem.

Em contrapartida, ao classificar o tipo de falha, o docente aponta para o aprendiz a área em que este precisa focar sua pesquisa e seu aprendizado. A classificação confere maior precisão ao se empregar um signo verbal específico e conhecido do aluno, o que faz com que a quantidade de informações na intervenção apresente maior suficiência, dando conta da referenciação pretendida e conferindo maior clareza à correção. O professor, então, apenas manipula um código, de acordo com as convenções pré-estabelecidas entre ele e o grupo para quem ensina.

Diferentemente da visão de aluno que se tem nesses outros dois tipos de correção — o indivíduo capaz de buscar, de interpretar e de corrigir —, a resolutiva aposta em um processo mais fácil de intervenção textual, mas que vislumbra um aprendiz que não deverá se preocupar com se fazer entender. O professor não reconhece a capacidade de análise e de criatividade do outro, bem como desconsidera as questões estilísticas envolvidas no processo de elaboração escrita. Dessa forma, cala a voz do aluno e se impõe como dono do discurso autorizado. A primeira versão de texto é considerada irrelevante e/ou mal estruturada a tal ponto que deve ser substituída ou reconstruída e para o que o aluno não tem habilidade. Ao se empregar a correção resolutiva, o texto é visto como uma matriz a partir da qual se geram, talvez, iguais informações, mas parafraseadas, construídas de um modo ‘melhor’, a partir do

discurso do professor. Este é o dono do dizer, aquele que sabe. Trata-se, pois, do único tipo de correção monológica dentre as quatro classificações descritas. Nas demais, o diálogo acontecerá em menor ou maior intensidade.

Por sua vez, é na correção textual-interativa que se instaura o diálogo por excelência, na concepção bakhtiniana. Nesse tipo de intervenção, há dois sujeitos que se alternam em seus discursos e, nesse cenário, o professor se põe frente ao texto na busca por compreendê-lo. Com essa finalidade, pode concordar com as informações ali explicitadas ou não, sugerindo adaptações. Trata-se da atitude responsiva proposta por Bakhtin (2000) e instaura-se efetivamente o diálogo como espaço de tensão entre vozes sociais. Nesse sentido, professor e aluno ora atuam como locutores ora como interlocutores. Nesse contexto, a língua se destaca como organismo vivo, que se evolui na comunicação verbal concreta e que só pode ser compreendida no processo real de uso.

Por fim, ao empregar as correções textual-interativa e classificatória, o professor abandona a linguagem comum, requerida para a paráfrase do texto do aluno, e apela para um conhecimento mais técnico e mais claro acerca da língua portuguesa e da estruturação de textos. Tanto aluno quanto professor, nesse caso, fazem uma análise metalinguística da primeira versão do texto, este tomado como referência, não como uma matriz (conforme Ruiz defende acontecer quando se trata de correção resolutive). Acredita-se que o mesmo não se dá para a correção indicativa, ao contrário do que a autora propõe, uma vez que esse tipo de intervenção não requer do professor que ele externe seu conhecimento técnico na área; basta a ele fazer marcas, às vezes vagas e, em muitas situações, restritas a pontos de interrogação, xis, círculos, sublinhados etc..

A partir das correções feitas pelos cursistas bem como da avaliação a que procederam, ora obedecendo a seus próprios critérios ora a parâmetros predefinidos, concorda-se com Ruiz (2010) quanto à pertinência e à relevância da correção textual-interativa aplicada a problemas de ordem macroestrutural. Essa nova forma de conceber o texto e de se portar frente a ele exigiria também um novo foco de análise, tendo em vista que os bilhetes deixados pelo corretor não cabem em quaisquer circunstâncias. Para problemas de ordem fonológica, morfológica ou sintática, atendem perfeitamente os demais tipos de correção, que é o que tem acontecido na prática docente no cotidiano da sala de aula.

Para alcançar esse nível mais complexo de intervenção, o professor carece de um melhor preparo, este ligado efetivamente à sua formação teórica. É necessária, pois, uma atenção maior voltada aos cursos de graduação no que diz respeito ao ensino da produção textual, bem como seriam oportunos cursos de aperfeiçoamento na área. Desse modo, estar-se-ia suprindo as carências desse profissional no que diz respeito a seu conhecimento de língua e de estruturação de texto.

## **6 Encontros e confrontos entre a experiência profissional e a formação teórica universitária**

A análise desenvolvida até então permitiu que se evidenciasse o confronto instituído na prática docente entre conhecimento teórico e experiência profissional dos sujeitos professores, atuantes no ensino regular de língua materna, no contexto das escolas públicas da cidade de Palmas, TO. Ao longo dos últimos anos, a formação acadêmica nos cursos de Licenciatura em Letras tem buscado romper com o ensino tradicional, que outrora concebia a língua como mero sistema de normas e o aluno como ser passivo. Paralelamente, emerge a concepção de texto como um todo comunicativo que, para além de se constituir de sentenças, realiza-se nelas. Assim, tem focado os estudos em teorias pedagógico-educacionais voltadas

para a efetiva aprendizagem no que se refere à produção de textos, incentivando o trabalho em sala de aula a partir dos gêneros textuais.

Contudo, a despeito desses esforços, as salas de aula são ainda marcadas pelo ensino tradicional. Uma das evidências é o fato de vários professores ainda não trabalharem efetivamente com os gêneros. Ao abordarem o bilhete, a carta ou outro gênero que pode estar associado a uma situação de informalidade, os docentes ainda tendem a exigir nível culto da língua, por exemplo. Ou seja, corrigem ainda os textos dos gêneros, mas não os gêneros de texto. Na primeira situação, estendem as regras que contemplam os textos formais a todas as demais produções com que trabalham em sala de aula. No segundo caso, em contrapartida, avaliariam as situações em que os textos seriam empregados e trabalhariam as diversas variações linguísticas e de estrutura textual.

Outro fato refere-se à prática avaliativa do texto, ainda voltada aos saberes metalinguísticos, focando-se em grande medida vocabulário, gramática e ortografia. Ignora-se ainda a construção de estratégias de produção textual como conteúdo a ser abordado nas salas de aula, estratégias estas que o aluno deve adquirir e dominar para comunicar com proficiência nos diversos âmbitos sociais. Ao contrário, os alunos continuam a escrever sobre um tema imposto, com a finalidade de adquirirem destreza no manejo das normas linguísticas e convenções de escrita. Ainda se concebe que o aluno deve conhecer primeiro a gramática para só então saber escrever.

Trata-se, pois, de um cenário de diversidades, em que tende a imperar a configuração histórica do professor de língua materna, prevalecendo a concepção que ele formou de si mesmo e de sua atuação, o que choca com as atuais concepções teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua materna e contribuições da Linguística Textual para o trabalho com o texto. As teorias emergentes vêm tentando romper com o processo de artificialidade e de frustração que, por décadas, permeou a prática pedagógica no ensino da produção textual.

Portanto, a relação professor-língua exerce papel fundamental. Determina a forma de se conceber o aluno, o processo de ensino e aprendizagem, bem como o modo de se trabalhar com o texto em sala de aula.

## **7 Considerações finais**

Tal qual ficou evidente na pesquisa desenvolvida a partir do projeto de extensão relatado, comportamentos próprios do ensino tradicional — hoje já bastante debatidos e desacreditados — ainda prevalecem no ensino regular de língua materna, principalmente no que tange à produção textual, foco desse estudo. Vê-se a estreita proximidade entre o trabalho com o texto e a teoria gramatical, processos ainda hoje atrelados a uma concepção estreita de língua, como simples sistema de normas (conjunto de regras gramaticais), empregada com finalidade única de atender a uma produção correta dos enunciados.

Assim, o professor de redação hodiernamente ainda se afasta de uma abordagem pragmática do texto. Ele deixa de contemplá-lo como utilização efetiva da língua, que extrapola o universo da sala de aula, vinculando-se a situações específicas de uso, as quais determinam sua configuração em termos linguísticos e estruturais. Esse profissional limita a análise textual à fonética, à morfologia e à sintaxe, principalmente.

Opondo-se a essa postura que insistentemente vigora nos dias atuais, Geraldi (1996) defende uma mudança de concepção, que implicará, diretamente, mudança de atitude. Trata-se de incorporar o processo de produção de discursos como essencial, primeiro usando-se a língua para, então, aprendê-la. Não seria mais apropriar-se da língua a partir de um estudo focado em análise metalinguística e desvinculada de contextos de uso. Nesse sentido, os

alunos realmente seriam vistos como interlocutores no processo comunicativo pela modalidade escrita; e o professor, muito além de mero avaliador que busca erros e que atribui notas.

Nesse cenário, desponta-se a necessidade de se aprimorar o conhecimento dos docentes que ministram aulas de língua materna, de forma a se garantir a aprendizagem efetiva da escrita. Esse objetivo seria alcançado a partir da reorientação do ensino de Língua Portuguesa, voltando-o para o uso da língua em situações efetivas de interação verbal. Essa prática implicaria adequação às necessidades imediatas dos alunos, priorizando-se suas dificuldades, as quais, conforme Freitas (2006), relacionam-se, em sua maior parte, a problemas em nível macrotextual, de discurso, o que merece atenção por parte dos docentes. Quanto mais superficial a correção, ou seja, em nível de frase, maior a probabilidade de serem feitas marcas no corpo das redações, o que inviabiliza o aprendizado do aluno quanto à estruturação de textos. Ao contrário, devem-se focar aspectos pragmáticos e semânticos, procedendo-se a uma correção interativo-dialógica, que favoreça a revisão do texto por parte do aluno e que leve a efeito uma aprendizagem profícua (RUIZ, 2010).

O contexto com que se deparou na rede pública de ensino de Palmas-TO reafirma a necessidade de se qualificar continuamente os profissionais da educação, dada a formação geralmente frágil promovida pelos cursos de licenciatura. Deve-se, pois, abrir espaço para aperfeiçoamento profissional, seja ele em forma de grupos de estudo e pesquisa, por meio de cursos específicos de formação, ou ainda viabilizado pelas instituições de ensino superior ao desenvolverem um trabalho conjunto de ensino e extensão. Os professores devem participar de discussões, conhecerem e integrarem efetivamente à sua prática os avanços já alcançados no campo dos estudos linguísticos em relação ao ensino de língua materna, com foco em produção textual.

## 8 Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid: Espasa Calpe, 1982.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, Mirella de Oliveira. **A coerência local em textos expositivos ou argumentativos, produzidos em língua portuguesa por vestibulandos**. 2006. 225f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Campinas, Mercado de Letras-ALB, 1996.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: O que é e como se faz**. Série Debates 1. Recife: UFPE / Mestrado em Letras e Linguística, 1983.



\_\_\_\_\_. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** DLCV: Língua, Linguística e Literatura. João Pessoa, 2003.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. In: FÁVERO, Leonor Lopes et al (org.). **Língua Portuguesa e ensino.** São Paulo: Cortez/EDUC, 2003.

VAN DIJK, T. **Studies in the pragmatics of discourse.** Berlim/New York: Mouton Publishers, 1981. 331 p.

VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. **Strategies in discourse comprehension.** Nova York: Academic Press, 1983.