



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

DAYENA GORGÔNIO DE MEDEIROS

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA

**CAMPINA GRANDE – PB
2012**

DAYENA GORGÔNIO DE MEDEIROS

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas

Orientador (a): Dra. Silvana Santos

CAMPINA GRANDE – PB
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

M488p Medeiros, Dayena Gorgônio de.
Produção textual no ensino de Biologia
[manuscrito] / Dayena Gorgônio de Medeiros. – 2012.
26 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação
em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual da
Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde,
2012.

“Orientação: Profa. Dra. Silvana Santos,
Departamento de Biologia”.

1. Produção textual. 2. Ensino de Biologia. 3.
Escrita. . I. Título.

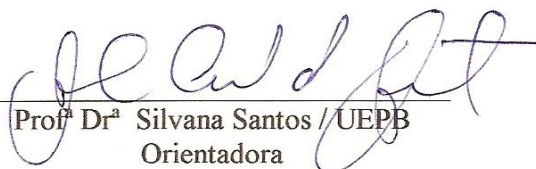
CDD 21. ed. 372.623

DAYENA GORGÔNIO DE MEDEIROS

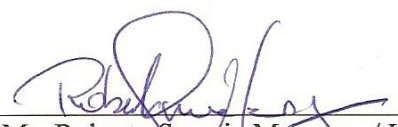
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

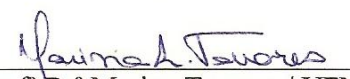
Aprovada em 10/02/2012.



Profª Drª Silvana Santos / UEPB
Orientadora



Profª Ms. Roberta Smania Marques / UEPB
Examinadora



Profª Drª Marina Tavares / UFMG
Examinadora

PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA

MEDEIROS, Dayena Gorgônio
SANTOS, Silvana

RESUMO:

O ensino de produção textual sempre foi visto como uma tarefa que cabia apenas ao professor de Português. Porém, desde a década de 90, com a introdução de novas perspectivas teóricas e metodológicas no ensino brasileiro, vem-se percebendo a importância da interdisciplinaridade e contextualização a fim de propiciar um ensino mais significativo, através do qual o aluno possa relacionar os conteúdos, posicionar-se e mesmo propor soluções aos diversos problemas que a vida cotidiana impõe. Nesse trabalho, pretendemos contribuir para a reflexão e consequente atuação do professor na sala de aula, propondo orientações gerais para planejar o ensino e parâmetros para avaliação de produção textual do aluno no que respeita a conteúdos de Biologia. Dessa forma, procuramos elaborar um conjunto de orientações sobre o ensino e avaliação de produção textual referente a conteúdos de Biologia, estabelecendo alguns parâmetros que podem ser utilizados pelo professor de Biologia para avaliar a produção textual dos estudantes, principalmente do Ensino Médio. A corrente teórica a qual nos afiliamos, nesse estudo, é a interacionista sócio-discursiva, a qual considera linguagem como uma atividade sócio-historicamente situada, ligada às práticas sociais do sujeito.

Palavras-chave: Escrita. Avaliação. Ensino de Biologia.

INTRODUÇÃO

Ensinar Biologia, hoje, é bem mais desafiador que antigamente. Tradicionalmente, o professor tendia a expor o assunto ao aluno, de modo que este “aprendia” e reproduzia o conhecimento transmitido por aquele, através de resolução de exercícios mecânicos ou provas. Essas práticas vêm sendo criticadas desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 30, e essa educação para acúmulo de conhecimentos nem sempre relevantes para o sujeito foi batizada por Paulo Freire como “educação bancária” (FREIRE, 2007). No final da década de 90, surgiram os PCN¹, que são um documento nacional oficial que tenta sintetizar as discussões atuantes na academia, servindo como um “guia” ou um manual de orientações ao professor, na tentativa de transformar essas práticas tradicionais em um ensino mais significativo que possa contribuir para formação de cidadãos capazes de tomar decisões

¹ Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) correspondem a um documento desenvolvido pelo MEC para a orientação do ensino básico no Brasil, nas diversas áreas de estudo.

sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Desse modo, defende-se um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, no qual o aluno, em vez de reprodutor, torna-se produtor ativo do conhecimento, capaz de relacioná-lo com sua vida na sociedade, mudando suas práticas sociais.

A linguagem atua diretamente nesse processo dinâmico de aprendizagem, pois ela funciona como elemento de mediação das atividades humanas, o que possibilita ao sujeito a reflexividade e o raciocínio lógico, como afirma Vygotsky na sua célebre obra *Pensamento e Linguagem*:

Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo e limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão efetiva do que comunicação. (...) A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VYGOTSKY, 1987, p. 5).

A importância desse elemento de mediação é reforçada na obra *A formação social da mente*, na qual o autor (op cit) afirma que “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos” (VYGOTSKY, 1989, p. 65), o que diferencia os homens dos outros animais:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 1989, p. 31).

Assim, podemos dizer que é imprescindível o desenvolvimento das “capacidades linguageiras” (cf. BRONCKART, 2008; 2006) do aluno, pois é por meio da linguagem que o aluno põe em prática suas atividades na sociedade, inclusive na escola.

Concordamos com Correa (2010), quando ela afirma que

O domínio da linguagem escrita potencializa a participação do indivíduo em diversos contextos e práticas correntes em uma sociedade letrada (Freire, 2006; Garton & Pratt, 1989; Soares, 1998; 2004). No contexto escolar, a linguagem é o instrumento por excelência para o aprendizado de diferentes disciplinas que compõem o currículo. Desta forma, dificuldades no aprendizado da linguagem escrita exercem grande impacto na trajetória escolar de qualquer aprendiz, impondo obstáculos ao desenvolvimento de crianças e jovens em idade escolar (CORREA, 2010, p. 13).

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) também argumentam nesse sentido, quando dizem que

Devido a seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro. Todas elas precisam da produção escrita; integrando-a, todas podem contribuir de um modo ou de outro, para seu desenvolvimento. Cada uma delas implica uma relação específica com a escrita – descobrir como entrar nos textos de cada disciplina e como interagir com eles. Além disso, a escrita presta-se a um trabalho escolar transversal que envolve a coordenação do conjunto das disciplinas, trabalho esse que merece ser explicitamente integrado (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16).

É fácil perceber a importância de o aluno dominar a linguagem escrita. Porém, a responsabilidade em relação ao ensino de produção textual não deve ser apenas do professor de Português, mas sim ocorrer de forma tran[inter]disciplinar (BUNZEN, 2006). Uma das premissas que sustentam esse argumento é que essa é uma orientação didática expressa em documentos curriculares e exigida para realização de concursos e exames, como, por exemplo, o ENEM². Tais exames requerem o desenvolvimento de outras competências por parte do aluno, como a compreensão de fenômenos, o enfrentamento de situações-problema, a construção de argumentos etc, as quais só são possíveis de se concretizar por meio da linguagem. Em outras palavras, a linguagem é o ponto de partida para o desenvolvimento das demais competências.

Dessa forma, é imprescindível que o ensino de Biologia não se limite a tarefas escolares pouco complexas, em que o professor espere apenas que o aluno reproduza o que foi transmitido por ele. O professor deve desenvolver atividades reflexivas, que possibilitem ao aluno atuar em várias esferas da sociedade. Além disso, deve-se considerar que a atividade de produção de linguagem verbal, seja na modalidade oral ou escrita, depende do contexto de produção em que o sujeito está inserido, bem como do gênero textual a ser utilizado. Por isso, o professor deve trabalhar textos diversos, de diferentes gêneros, que circulem em diversas esferas sociais, possibilitando ao aluno a atuação, por meio da linguagem, em diferentes situações comunicativas.

É difícil, porém, para o professor de Biologia, atuar dessa maneira na sala de aula, pois ele não é capacitado, na graduação, para tal posicionamento. Observa-se, atualmente, uma grande dificuldade, por parte dos próprios alunos dos cursos de Biologia, em utilizar a linguagem de modo eficaz, já que na graduação não desenvolvem práticas diversas de

² O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) corresponde a uma prova anual aplicada em todos os lugares do Brasil, a qual permite ao aluno a atestação do seu conhecimento, bem como o ingresso em diversas universidades do Brasil (públicas e privadas).

comunicação oral e escrita, como afirmam Barbosa e Pitombo (2007), os quais investigaram a prática de leitura e de produção textual em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas:

Os graduandos lêem pouco e, conseqüentemente, escrevem pouco. Apesar de cientes do fato, os professores não conseguem modificar essa realidade. (...) Leitura e produção textual estão apartadas da realidade cotidiana e são apresentadas em contextos artificiais e fragmentados. De um modo geral, os alunos entendem como atividades meramente 'escolares' e não conseguem relacioná-las às suas funções sociais (BARBOSA; PITOMBO, 2007, p. 159).

Assim, torna-se relevante contribuir para a formação dessas competências a partir da proposição de orientações sobre ensino e avaliação de produção textual nas aulas de Biologia, que possibilitem ao professor dessa disciplina um trabalho fundamentado e reflexivo, que atenda às exigências do ENEM e dos PCN.

Nesse sentido, pretendemos contribuir para a reflexão do professor de Biologia, propondo orientações gerais para planejar o ensino e definir parâmetros para avaliação de produção textual do aluno no que diz a conteúdos de Biologia, considerando a linguagem como uma atividade sócio-historicamente situada, ligada às práticas sociais do sujeito. Limitamo-nos, nesse trabalho, à modalidade escrita da língua, embora achemos também relevante que se trabalhe a oralidade na escola.

Dessa forma, procuramos elaborar um conjunto de orientações sobre o ensino e avaliação de produção textual referente a conteúdos de Biologia, estabelecendo alguns parâmetros que podem ser utilizados pelo professor de Biologia para avaliar a produção textual dos estudantes, principalmente do Ensino Médio.

Ressaltamos que essas orientações podem ser consideradas, também, por professores de outras áreas, visto que procuramos ser o mais abrangente possível em relação aos critérios. O importante é que cada professor saiba adaptar as nossas orientações às diversas situações de ensino em que estejam inseridas, contribuindo para o desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos, numa perspectiva interacionista, ou seja, considerando a língua como uma atividade social, ponto sobre o qual discorreremos a seguir.

A escrita como atividade social

Estudos que envolvem noções sobre escrita são bastante divulgados na comunidade científica. Hoje, na academia, predomina a defesa de uma concepção de escrita como uma atividade ligada às práticas sociais, já que, ao escrever, o sujeito mobiliza saberes

relacionados não apenas aos conteúdos que quer veicular, mas também ao contexto em que está inserido no ato da escrita: de que lugar escreve, para quem escreve, com que objetivo, etc. Ou seja, em vez de ser visto apenas como um produto acabado, o texto passa a ser um objeto dialógico, de construção de sentidos a partir da interação entre o escritor e o leitor. Porém, embora essa noção tenha grande repercussão no universo acadêmico, ela ainda não substituiu completamente concepções tradicionais predominantes do ensino, como mostra Leal (2003), ao dizer que “o que se ensina na escola, desde as primeiras aprendizagens, longe de se constituir em espaço dialógico para produção de sentidos, transforma o texto escrito em um objeto fechado em si mesmo” (LEAL, 2003, p. 54).

Embora sejam muitos os estudos difundidos no espaço acadêmico, na escola, ainda observamos noções equivocadas de linguagem. Muitos professores acreditam que linguagem corresponde à forma ou à estrutura, ou seja, um código fechado, homogêneo, desconsiderando o contexto ou situação de produção da linguagem, os aspectos discursivos, sociais e históricos dos indivíduos. Dessa concepção, decorre a concepção de *escrita como um produto acabado*, que segue regras pré-estabelecidas por um sistema fechado e homogêneo, ditadas pelas gramáticas. Nessa visão, o aluno deve apenas dominar a língua padrão, ditada pela gramática normativa, para escrever com “exemplaridade”.

Outra concepção equivocada é aquela que percebe a língua como um mero instrumento, responsável apenas por transmitir informações. Segundo Marcuschi (2008), essa é uma das visões mais ingênuas sobre língua, desvinculando-a de seu aspecto cognitivo e social. A língua seria um instrumento transparente e de manuseio não problemático. Dessa concepção, surge a noção de *escrita como simples mediadora de informações*.

A língua pode ainda ser compreendida apenas como atividade cognitiva, correspondendo a um “ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana” (MARCUSCHI, 2008, p. 59). Em sua visão mais extrema, esta concepção reduz a língua a um fenômeno mental e sistema de representação conceitual, sem visualizar seus aspectos sociais. Desta noção de língua, parte a noção de *escrita como expressão do pensamento*.

Essas três noções são bastante limitadas, pois a utilização da língua depende de uma série de fatores sociocomunicativos, como as condições de produção do texto a ser produzido e a escolha do gênero textual adequado à atividade de linguagem que se quer realizar, conforme veremos a seguir.

As condições de produção dos textos

Segundo a perspectiva sócio-interacionista de linguagem, a produção textual sofre influência da situação de ação da linguagem, a qual, segundo Bronckart (2003), pode ser distinguida em *externa* (representação coletiva dos mundos formais) e *interna* (representação individual interiorizada por um agente), sendo que é a situação interna que influencia a escrita. O agente, então, ao escrever um texto, mobiliza algumas de suas representações sobre os mundos físico, social e subjetivo, em duas direções distintas: *contexto de produção textual* e *conteúdo temático*, ou seja, “para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ *et al*, 2010, p. 15).

O contexto de produção refere-se ao conjunto de parâmetros que podem influenciar a organização de um texto, os quais Bronckart (2003) agrupa em dois conjuntos: um referente ao mundo físico e outro referente aos mundos social e subjetivo. Em relação ao contexto físico, quatro parâmetros influenciam a produção textual: o *lugar de produção* (lugar físico em que o texto é produzido); o *momento de produção* (a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido); o *emissor* (a pessoa que produz fisicamente o texto) e o *receptor* (o provável leitor do texto).

Em relação ao contexto sociossubjetivo, os parâmetros que influenciam a produção do texto são o *lugar social* (de qual quadro de formação social ou institucional ou de que modo de interação o texto é produzido); a *posição social do emissor/enunciador* (o papel social adotado para escrever); a *posição social do receptor/destinatário* (quais as características peculiares do leitor, o seu estatuto, de que forma o escritor deve se adaptar a ele) e o *objetivo da interação* (o que se pretende com o texto produzido, para que serve o texto, quais são as expectativas etc) (DOLZ *et al*, 2010, p.24).

Já o conteúdo temático (ou referente) corresponde ao conjunto de informações que são apresentadas no texto através das unidades declarativas da língua. Essas informações, segundo Bronckart, são “(...) representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (BRONCKART, 2003, p. 98). Esses conhecimentos prévios, embora sejam simultâneos e estejam organizados hierarquicamente, são mobilizados, em um texto, de modo sucessivo, linear, o que desestabiliza a estruturação lógica anterior. Além disso,

organizam-se em mundos discursivos, que se distinguem do mundo ordinário em que se realiza a ação de linguagem do agente.

A mobilização dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, por um agente, na intervenção verbal, constitui a ação de linguagem, que, em outras palavras, corresponde a uma “base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões” (BRONCKART, 2003, p. 101). A decisão mais geral consiste na escolha do gênero textual mais adequado à situação de ação de linguagem, conforme discorreremos a seguir.

Os gêneros textuais

Segundo Bakhtin (2003), os vários campos da atividade humana se relacionam aos usos da linguagem. Esses usos se efetuam em forma de enunciados proferidos pelos integrantes de determinado campo da atividade humana, que, por sua vez, constituem os gêneros textuais. Assim, Bakhtin define os gêneros textuais (ou discursivos)³ como sendo “tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p.266). É importante destacar que os gêneros são eventos linguísticos que se definem não por características linguísticas, mas enquanto atividades sócio-discursivas, ou seja, “não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Isso quer dizer que, ao pensar em gênero textual, não devemos pensar apenas na sua estrutura formal, mas principalmente na sua função.

Bakhtin distingue os gêneros em dois conjuntos: gêneros primários e gêneros secundários. Os primários seriam os da comunicação cotidiana, enquanto os secundários seriam os “da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita” (MACHADO, 2005, p. 155). Estes últimos “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263) e, por isso, devem ser trabalhados na escola, a fim de capacitar o aluno a utilizar a linguagem em situações sociais diversas.

É importante, porém, não confundir *gênero* e *tipo* textual. Seguindo a perspectiva enunciativa e interacionista da linguagem, na qual a língua é uma atividade sócio-histórica, podemos dizer que a atividade de linguagem é efetuada por meio dos gêneros textuais. Porém, muitas vezes, a expressão “tipo de texto” é utilizada em lugar de “gênero textual”, tanto no

³ Não consideramos, aqui, a diferença, por alguns teóricos defendida, entre gênero textual ou gênero discursivo.

cotidiano como em algumas situações didáticas, como em aulas e até mesmo manuais didáticos. Daí a necessidade de esclarecermos o significado dessas duas expressões. A expressão *tipo textual* refere-se à natureza linguística da composição dos gêneros, ou seja, aos aspectos lexicais, sintáticos etc. Em outras palavras, os tipos textuais são sequências linguísticas que não constituem um texto empírico, mas compõem os gêneros textuais. Os tipos textuais, então, poderiam ser distinguidos em cinco categorias básicas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (MARCUSCHI, 2005).

Já a expressão gênero textual deve ser utilizada

como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros (MARCUSCHI, 2005, p 22-23).

Assim, “quando se nomeia certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base” (MARCUSCHI, 2005, p. 27). Já quando se pensa em gênero, deve-se ter em mente não o aspecto lingüístico, mas as características sócio-comunicativas. Alguns exemplos de gêneros seriam: carta pessoal, carta aberta, artigo de opinião, artigo científico, conversa, telefonema, bilhete, notícia, reportagem, entre muitos outros disponíveis na sociedade.

Acreditamos que, na escola, o professor de Biologia deve trabalhar com gêneros que aproximem o aluno da realidade, ou seja, em vez de trabalhar apenas com gêneros escolarizados, como exercícios, provas e dissertações, pode explorar gêneros comuns na sociedade, como artigo de opinião, notícia, carta de leitor etc. Por exemplo, o professor poderia levar para ser lido um artigo de divulgação científica sobre determinada temática da Biologia, e solicitar aos alunos a produção textual de uma carta do leitor à revista, expondo seu ponto de vista de modo crítico e reflexivo.

Operações referentes à produção textual

De acordo com Dolz e colaboradores (2010), as operações realizadas durante a produção textual referem-se, cada uma, a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência. Esses autores

consideram cinco operações: contextualização, desenvolvimento dos conteúdos temáticos, planificação, textualização e releitura, revisão e reescrita.

A contextualização corresponde à interpretação da situação de comunicação para produzir um texto coerente, em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade.

O desenvolvimento dos conteúdos temáticos corresponde à adaptação dos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes, em função do gênero. “A escolha das informações exige uma pertinência interna, e o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações é fruto da progressão temática” (DOLZ *et al*, 2010, p. 25).

A planificação consiste na organização dos conteúdos temáticos, de modo a hierarquizá-los numa ordem “lógica” no texto, dentro da estrutura particular do gênero. Já a textualização diz respeito à aplicação e linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto, marcando a segmentação e conexão entre as partes, contribuindo para a coesão nominal e verbal (sinais de pontuação, paragrafação, organizadores textuais etc). A coesão diz respeito ao encadeamento das partes do texto, de modo organizado, o que contribui para a coerência textual. A coesão nominal se dá principalmente por meio dos pronomes (que retomam elementos citados anteriormente, o que é chamada retomada anafórica) e a coesão verbal se dá principalmente por meio dos tempos verbais (seu emprego fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo).

Em relação à releitura, revisão e reescritura dos textos, podemos dizer que essas intervenções são comuns ao produtor, a fim de melhorar o texto. No ensino de produção textual, o professor deve desenvolver no aluno um certo distanciamento dos seus próprios textos, para que voltem aos seus textos, podendo intervir no próprio ato de produção.

É esperado que a produção textual do aluno seja seguida de uma avaliação por parte do professor, a fim de redirecionar as práticas dos estudantes. Essa correção pode ocorrer de diferentes formas, como veremos a seguir.

A correção de textos na escola

A correção diz respeito à postura avaliativa do professor frente aos textos dos alunos, que pode estar mais associada ou à procura de erros localizados, para corrigi-los, ou à procura

de um sentido no texto, percebendo-se não apenas os aspectos negativos, mas também os aspectos positivos, valorizando-se o texto do aluno-produtor. Observando a prática de intervenção escrita de professores em redações escolares de alunos (escritura e reescritura), Ruiz (2001) identificou quatro tipos de estratégias adotadas: correção resolutiva, correção indicativa, correção classificatória (essas três já apresentadas anteriormente por Serafini, 1989) e correção textual-interativa.

A correção indicativa, segundo as autoras supracitadas, é aquela em que o professor apenas indica as falhas cometidas pelo aluno, geralmente sublinhando palavras, frases ou períodos que apresentam erros ou são pouco claros, ou colocando traços na margem do texto, ou ainda utilizando símbolos icônicos, como chaves, colchetes e interrogações, para mostrar o erro ou imprecisão. Esse tipo de correção é bastante limitado, já que, em geral, focaliza erros localizados, como os ortográficos e os lexicais. Além disso, não deixa claro para o aluno o que ele precisa melhorar no seu texto. Já na correção resolutiva, o professor corrige os erros dos alunos, reescrevendo palavras, frases ou períodos inteiros, eliminando o erro do aluno por uma solução que reflete a opinião do professor. Esta correção é precisa, mas o aluno já obtém o produto acabado da resolução, o que pode levar ao desinteresse em ver seus erros e tentar melhorá-los. Outro problema dessa correção é que o aluno pode pensar que há apenas um modo “correto” de escrever o que ele havia errado, limitando-se à expressão do professor, o qual age de forma autoritária. Podemos dizer que esse é um tipo monológico de correção, já que não há um diálogo entre professor e aluno.

O terceiro tipo de correção é o classificatório, que corresponde à indicação dos erros do texto através de uma classificação não-ambígua, geralmente especificada numa planilha construída anteriormente pelo professor. Dessa maneira, o aluno saberá em que aspecto deve melhorar, mas sem receber a solução pronta por parte do professor; este interpreta apenas parcialmente as intenções daquele, sem se sobrepor a elas. Segundo Serafini (op cit), a vantagem desse método é que o aluno é levado a conhecer as categorias de correção e a refletir sobre suas ações, tentando solucionar seu próprio erro, e o novo texto corresponderá às suas intenções iniciais.

O quarto tipo de correção, o textual-interativo, é aquele em que o professor escreve bilhetes na margem e/ou no final do texto do aluno, estabelecendo “uma interlocução não codificada com o aluno, resolvendo-se, indicando-se e/ou classificando-se os problemas do texto, ou, ainda, atentando-se para a própria tarefa de revisão do aluno e/ou o próprio trabalho de correção do professor” (RUIZ, 2001, p. 221).

Comparando os quatro tipos de correção, a autora supracitada observa que a resolutive é a mais problemática, por alguns motivos. Além dos problemas citados anteriormente, essa correção volta-se para problemas tipicamente locais, de ordem microestrutural, sem atentar para as condições de produção do texto. Do ponto de vista gramatical, é importante salientar que não é produtivo, no ensino, essa focalização dos erros isolados, supervalorizando aspectos microtextuais como ortografia ou acentuação. Porém, em geral, observa-se que são esses os aspectos mais observados pelo professor. Simard (1992 apud DOLZ *et al*, 2010, p. 29) afirma que “na população, geralmente se confunde norma ortográfica e aprendizagem do saber-escrever, constituindo uma das dimensões da escrita que se encontra hipertrofiada”. Essa atitude demonstra uma concepção formalista de língua, que se preocupa mais com a estrutura do que com o próprio dizer, ou seja, com o sentido do texto.

Consideramos importante a observação desses fatores, contanto que não se caia numa supervalorização em relação aos aspectos ligados à situação comunicativa e ao conteúdo temático, bem como aos elementos textuais, os quais são elementos prioritários na escrita e avaliação textual.

Já as correções feitas nas margens ou no final do texto (indicativa, classificatória e textual-interativa) atentam tanto para problemas pontuais como para problemas globais, de ordem macroestrutural, demonstrando uma concepção funcionalista de língua, que se preocupa com o sentido do que está sendo dito e não apenas com a forma do dizer. Além disso, o professor, em vez de modificar o texto do aluno, apenas o orienta a refazer o que considerou errado ou inadequado, respeitando a autoria do texto do aluno e levando-o a refletir sobre suas ações, o que permite uma aprendizagem significativa. Dessas três, acreditamos que as duas últimas são as mais relevantes ao ensino, já que esclarecem ao aluno o que deve melhorar no seu texto. Porém, acreditamos que o professor, ao corrigir textos, não deve utilizar-se do modo classificatório de correção sem que este seja acompanhado do textual-interativo, para que não sejam focalizados apenas os erros dos alunos, mas também os seus acertos e avanços em relação à escrita. Sobre isso, Dolz e colaboradores afirmam que “os erros não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos” (DOLZ *et al*, 2010, p. 35).

Por outro lado, o modo classificatório é bastante útil para a sondagem das principais dificuldades dos alunos, de modo que o professor possa redirecionar seu ensino. Assim, uma possibilidade de utilização desse tipo de correção é para a construção de uma planilha de erros a ser utilizada pelo professor (não mostrada aos alunos), para que ele centre suas aulas nas principais dificuldades apresentadas. Nessa planilha, o professor estabelecerá critérios que

pudessem ser utilizados na correção. Vale salientar, porém, que o estabelecimento de critérios de correção não é uma tarefa fácil. “Apesar do progresso da pesquisa na categorização dos erros dos aprendizes, ainda não há consenso entre os diferentes autores quanto à sua identificação. A interpretação e hierarquização de sua importância em função do nível escolar dos alunos continuam sendo difíceis” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 36).

O importante, de acordo com os autores, é selecionar as principais características dos gêneros textuais (de acordo com os objetivos didáticos), que também considere a situação de produção, como veremos a seguir. Também é imprescindível um trabalho de reescrita textual (sempre que houver tempo dentro do cronograma da disciplina), logo após a correção, para que os alunos possam reelaborar seus textos a partir de suas próprias reflexões, intermediadas pelo professor.

Critérios de avaliação textual

Segundo Dolz e colaboradores (2010), as várias características que os textos apresentam podem ser analisadas do ponto de vista pragmático, textual, semântico e morfossintático. Os autores dizem que “não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos a serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento” (DOLZ *et al*, 2010, p. 18).

Assim, torna-se difícil elaborar uma tabela que sirva a diversas situações. Propomos, nesse artigo, alguns critérios, a fim de facilitar a visualização de um possível trabalho pelo professor de Biologia ou mesmo de outras disciplinas escolares. Salientamos, porém, que não a consideramos como uma única possibilidade; apenas tentamos promover um “modelo” a ser adaptado, ou mesmo reformulado, de acordo com as necessidades do professor e dos seus alunos.

Reforçamos também o que já dissemos antes: é importante evitar avaliar os alunos apenas por meio de tabela de critérios, pois esse tipo de procedimento pode gerar uma sensação de fracasso no aluno, desestimulando-o na árdua tarefa de produzir textos. Embora algumas pessoas acreditem que a escrita é um dom, ou um fenômeno espontâneo ou mesmo um fenômeno que pode ser desenvolvido através de “dicas”, produzir textos é bem mais complexo do que parece. Garcez (2001), discutindo sobre esses e outros mitos que cercam o ato de escrever, salienta que escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida e não um dom que poucas pessoas têm. Esses mitos são, hoje, combatidos pela ideia de que a escrita é

construída socialmente, de acordo com a interação e experiências do sujeito com o meio em que vive. Segundo Garcez (op cit),

o que vai determinar o nosso grau de familiaridade com a escrita é o modo como aprendemos a escrever, a importância que o texto escrito tem para nós e para o grupo social, a intensidade do convívio estabelecido com o texto escrito e a frequência com que escrevemos (GARCEZ, 2001, p.2).

Desta ideia surge outro conceito, o de que escrever é um ato que exige empenho e não um fenômeno espontâneo. Sabe-se, hoje que, até para aqueles que demonstram maior familiaridade com a escrita, produzir textos demanda uma atividade intelectual e interativa exaustiva de reflexão, já que “é necessário que o redator utilize simultaneamente seus conhecimentos relativos ao assunto que quer tratar, ao gênero adequado, à situação em que o texto é produzido, aos possíveis leitores, à língua e suas possibilidades estilísticas” (GARCEZ, 2001, p. 3-4).

Sendo assim, dada a complexidade vinculada a este ato, escrever exige estudo sério e não é uma competência que se forma com algumas “dicas”. Em outras palavras,

escrever bem é o resultado de um percurso constituído de muita prática, muita reflexão e muita leitura. É uma ação que o sujeito se envolve de forma total, com sua bagagem de conhecimentos e experiências sobre o mundo e sobre a linguagem. Não existem esquemas prévios ou roteiros infalíveis que possam substituir tal envolvimento (GARCEZ, 2001, p.6).

Neste sentido, para escrever bem, o indivíduo deve conhecer a escrita de perto, estar familiarizado com ela, refletir sobre sua prática, envolver-se completamente com o sentido que pretende dar ao texto, o que é impossível de ser construído apenas com algumas dicas. Com base nisso, percebendo que escrever é um ato complexo que engendra diferentes esforços, orientamos o professor a não focalizar apenas os erros dos alunos, mas valorizar seus acertos e mostrar que os erros são comuns e podem ser construtivos, a partir do momento em que se reflete sobre eles, a fim de melhorar a aprendizagem. Por isso, caso o professor opte por utilizar a correção classificatória, sugerimos que ela seja acompanhada da textual-interativa, por meio de bilhetes que valorizem o esforço do aluno.

Para a elaboração da nossa tabela de correção, utilizamos alguns critérios utilizados por Dolz *et al* (2010), modificando-os, adaptando-os ou ampliando-os de acordo com o que consideramos importante ser avaliado no ensino de Biologia. Por se tratar de uma disciplina em que a apreensão do conteúdo é fundamental, sugerimos que o critério “conteúdo temático” seja ampliado de acordo com o conteúdo que esteja sendo trabalhado em sala de aula. Essa

sugestão poderá ser melhor visualizada mais adiante, quando exemplificaremos a utilização da tabela em uma situação específica de correção textual.

A tabela (tabela 01) a seguir apresenta critérios gerais referentes ao conteúdo temático, situação de produção, aspectos macro e microtextuais, por ordem de relevância⁴.

TABELA 1: Critérios de avaliação textual

Critérios gerais	Critérios específicos
Conteúdo temático	Aplicação dos conteúdos vistos em sala de aula
	Compreensão do fenômeno estudado
	Relação com outros conteúdos
	Proposta de solução para o problema abordado
Situação de comunicação	Adequação vocabular
	Atendimento ao comando de produção
	Adequação ao leitor
Textualização / Macroestrutura	Adequação à estrutura básica do gênero
	Progressão temática
	Utilização dos marcadores coesivos
	Desenvolvimento da argumentação
	Coerência textual
	Organização dos parágrafos
	Pontuação
Microestrutura	Concordância
	Regência
	Ortografia
	Acentuação

Ressaltamos que nem todos os critérios apresentados nessa tabela devem ser utilizados durante a correção do texto do aluno ou construção da planilha do professor, mas devem ser adaptados à situação comunicativa geral, como o comando da produção textual (o que o professor pediu para o aluno fazer) e ao gênero solicitado (por exemplo, não podemos avaliar

⁴ Consideramos o conteúdo mais importante devido à necessidade, no ensino de Biologia, da sua apreensão, o que é papel fundamental no ensino dessa disciplina.

a construção da argumentação do aluno se estivermos diante de um resumo, mas sim de uma resenha). Isso poderá ser melhor visualizado a seguir.

Análise de texto (exemplificação)

A fim de facilitar a visualização de uma possível “correção”, apresentamos, a seguir, um exemplo de correção. Embora a correção seja uma simulação (ou seja, não tenha ocorrido na prática), o texto é real. Esse texto foi produzido por um(a) aluno(a) da 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Campina Grande, no ano de 2010, e foi cedido por uma estagiária do curso de Biologia, aluna da Universidade Estadual da Paraíba, a qual desenvolveu na escola, juntamente com outros estagiários e acompanhados pela professora da disciplina Prática Pedagógica, uma sequência didática sobre a dengue, na qual foram explorados os aspectos ecológicos e genéticos (MELO; SANTOS, 2010).

Além do texto corrigido, apresentamos uma tabela de classificação de erros (tabela 2), que deveria ser entregue junto ao texto do aluno. A nossa correção foi predominantemente dos tipos classificatório e textual interativo. Utilizamos, no corpo do texto do aluno, de um código em que as letras correspondem aos nossos comentários e os números correspondem à classificação dos erros, que segue a seguinte tabela:

TABELA 2: Classificação de erros

Crítérios gerais	Crítérios específicos
Conteúdo Temático	1. Aplicação dos conteúdos vistos em sala de aula
	2. Compreensão do fenômeno estudado
Situação de comunicação	3. Adequação vocabular
	4. Atendimento ao comando de produção
	5. Adequação ao leitor
Textualização / Macroestrutura	6. Adequação à estrutura básica do gênero
	7. Coerência textual
	8. Organização dos parágrafos
	9. Progressão temática
	10. Utilização dos marcadores coesivos (anáforas, conjunções, tempos verbais etc)

	11. Pontuação
Microestrutura	12. Concordância
	13. Regência
	14. Ortografia
	15. Acentuação

Note-se que, nessa tabela (tabela 2), não consideramos os critérios “Relação com outros conteúdos”, “proposta de solução para o problema abordado” e “desenvolvimento da argumentação”, visto que o comando para produção do texto e o gênero solicitado não permitem esse tipo de avaliação.

O gênero solicitado para a produção do texto do(a) aluno (a) foi um “relato de aula” ou “resumo de aprendizagem”⁵, conforme mostra a comanda escrita da atividade:

PRODUÇÃO DE REDAÇÃO

“O que eu aprendi no aulão da Biologia”

Vocês assistiram duas aulas sobre os aspectos ecológicos e evolutivos relacionados ao tema da dengue; e tiveram oportunidade de acompanhar algumas pesquisas da UEPB na área. Nessa atividade final, gostaríamos de pedir a vocês para elaborar uma redação contando TUDO O QUE VOCÊS APRENDERAM com maior detalhamento possível. Essa redação tem o objetivo de avaliarmos nossa ação e tentarmos entender o que vocês aprenderam e o que não aprenderam do que foi ensinado. Nós leremos as redações e escolheremos a melhor para premiação que ocorrerá na escola quando findarmos nossas ações em três semanas.

Exemplo de correção:

A Dengue

A Dengue é causada por um mosquito da espécie edes¹⁴ egypte e edes¹⁴ Albopctus. A⁷ contaminação é feita pela picada do mosquito infectado, lembrando só quem transmite^{8/9} é a fêmea.

O índice de casos ocorre mas^{6/14} no verão, pois o calor contribui para o desenvolvimento do mosquito. Os locais escol-hidos^D pela fêmea são úmidos e com baixa luminosidade. Ela põe seus ovos nas paredes e ao entrar em contato com água esses ovos eclodem, transformando-se em larvas

⁵ O comando da produção deixou margem para a consideração destes dois gêneros, visto que o aluno poderia resumir apenas o conteúdo ou, além disso, descrever ou narrar o processo da aprendizagem (já que o comando pedia para o aluno *contar* tudo o que aprendeu).

onde^{E/10} levam de oito a dez dias para passarem para a fase intermediária a pulpa¹¹, que logo em seguida (cerca de 2 dias) transforma-se no mosquito e reinicia o ciclo.^F

Existe quatro tipos de dengue: DEN1, DEN2, DEN3 e DEN4.

Podemos tentar evitar a proliferação do mosquito, vedando as caixas d'água, limpando bem pequenos reservatórios de água, passando uma escova na paredes, pois uma vez depositados os ovos no lugar eles¹¹ podem resistir cerca de um ano, e quando este local entrar em contato¹⁴ com água¹⁵ os ovos podem eclodir.

A fêmea do mosquito alimenta-se de sangue por isso¹¹ e¹⁵ que cabe a ela, tanto a reprodução¹¹ como também¹⁵ a transmissão, já o macho¹¹ alimenta-se do nectar¹⁵ das plantas.

O aumento dessa doença, tem relação¹¹ com o aumento populacional e o grande desequilíbrio¹⁵ ecológico que vem nos afetando.

Maria:

Parabéns! Dá para perceber que você prestou atenção às aulas e apreendeu bem o conteúdo. Você conseguiu atender muito bem à tarefa solicitada. Porém, seu texto apresenta alguns aspectos que devem ser avaliados, a fim de melhorar a sua escrita. Algumas dessas inadequações, inclusive, comprometem a explicação do fenômeno estudado. Por exemplo, ao você dizer “um mosquito da espécie edes egypte e edes Albopctus” você demonstra não compreender que não é um mosquito, mas duas espécies diferentes de mosquito. Além disso, você escreveu o nome das espécies de modo errado, tanto ortograficamente quanto fugindo do modelo internacional que deve, obrigatoriamente, ser seguido.

Mas, apesar das falhas, seu texto ficou bom!

Observe as falhas descritas e reescreva seu texto, segundo as minhas orientações (as letras referem-se aos comentários e os números correspondem aos erros especificados na tabela que entrego juntamente com o texto).

A - Explique melhor: há duas espécies que podem transmitir a dengue, e não uma espécie com dois nomes diferentes! Outra coisa: os nomes de espécies devem ser escritas segundo um padrão internacional, de modo que o “epíteto genérico” deve ser escrito com letra maiúscula e o “epíteto específico” com letra minúscula. Deve-se também usar um realce (letra em itálico, negrito, sublinhado etc). Além disso, pesquise os nomes corretos dessas espécies e corrija!

B - Essa construção não está estranha??? Está faltando algum elemento?

C - Lembre-se: o “mas” escrito sem o “i” é uma conjunção adversativa. Foi esse o sentido que você pretendeu dar ao seu texto?

D - Cuidado com a separação das sílabas! Alguns dígrafos são separados, como “RR”, “SS”, “SC” etc. Mas não se separa “lh”, “nh”, “ch” etc.

E - “onde” é um elemento que só deve ser usado para indicar lugar. Ex: “O lugar ONDE as fêmeas põem seus ovos...”.

Nesse caso, não seria mais apropriado usar “larvas QUE levam de oito a dez dias...”?!

F - “Quem” reinicia o ciclo???. Essa construção requer um sujeito. Caso você queira dizer que o ciclo é iniciado por se só, seria melhor dizer “o ciclo é reiniciado”. O que você acha?

Realizada a correção do texto do aluno, o professor pode se utilizar de uma segunda estratégia: elencar os resultados de todos os alunos da turma em uma planilha, classificando o desempenho de cada estudante, e, no final, somar os resultados, a fim de observar os pontos mais fortes e os mais fracos da turma, a fim de orientá-la coletivamente. Após os comentários escritos no texto do aluno e as orientações coletivas, o professor deve ainda, sempre que possível, pedir aos alunos que reescrevam seus textos, para que eles possam refletir melhor e melhorar sua aprendizagem.

É lógico que nem sempre o professor terá tempo disponível para avaliar cada aluno de modo textual-interativo. Então, quando não for possível esse detalhamento individual, é importante que ele tente ao menos realizar a correção classificatória e montar sua planilha, podendo orientar coletivamente a turma, de acordo com as principais dificuldades apresentadas.

É importante, porém, que essa planilha não seja mostrada aos alunos, evitando uma avaliação com função social em vez de pedagógica. Essa avaliação social, segundo Perrenoud (1999) é aquela que seleciona, classifica e orienta os alunos, distinguindo-os socialmente uns dos outros dentro de uma hierarquia de excelência. Segundo o autor supracitado, neste tipo de avaliação, “os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p.11). Assim, aquele aluno que demonstrou maior eficiência na aprendizagem será valorizado, e aquele que se mostrou menos eficiente, em geral, será mal visto pelo professor e/ou pela turma.

Através da planilha de erros dos alunos, o professor deve buscar uma avaliação com caráter pedagógico, ou seja, deve buscar uma adequação das atividades às particularidades cognitivas e sociais do alunado, de acordo com o conhecimento a ser explorado. Este caráter avaliativo vem sendo considerado essencial à regulação contínua das aprendizagens, ou seja, à busca de constantes modificações no processo de aprendizagem do aluno, de acordo com a sua interação com o meio, propiciando aprendizagens mais sólidas a partir da interação professor-aluno.

A tabela 3, a seguir, exemplifica uma possível planilha, na qual **A1= aluno 1** (consideramos, aqui, o texto exemplificado nesse trabalho); **A2= aluno 2**; **A_x = Aluno X**; **∑ = soma dos resultados dos alunos.**

TABELA 3: Avaliação da redação na planilha da classe (para o professor)

Crítérios gerais	Crítérios específicos	A 1	A 2	...	A x	Σ
Conteúdo Temático	Aplicação dos conteúdos vistos em sala de aula	2				
	Compreensão do fenômeno estudado	2				
Situação de comunicação	Adequação vocabular	3				
	Atendimento ao comando de produção	3				
	Adequação ao leitor	3				
Textualização / Macroestrutura	Adequação à estrutura básica do gênero	3				
	Coerência textual	3				
	Organização dos parágrafos	3				
	Progressão temática	3				
	Utilização dos marcadores coesivos	1				
	Pontuação	1				
Microestrutura	Concordância	2				
	Regência	3				
	Ortografia	2				
	Acentuação	2				

Pontuação:

0 = O aluno não atendeu ao critério

1 = O aluno atendeu ao critério de modo insatisfatório

2 = O aluno atendeu ao critério de modo razoável

3 = O aluno atendeu ao critério de modo satisfatório

Considerações Finais

É importante ressaltar que o professor de Biologia não tem por obrigação essencial o ensino da produção textual. Porém, ao associar o ensino de Biologia a algumas especificidades da escrita, ele tem mais chances, a médio e longo prazo, de melhorar o desempenho dos alunos, já que a escrita intermedeia as práticas de ensino e avaliação.

Lembramos que, nesse trabalho, dedicamo-nos especificamente às orientações gerais sobre a produção de textos. Não exploramos, aqui, as especificidades referentes ao ensino e

avaliação do conteúdo específico de Biologia, tendo em vista (é esperado) que essa é uma competência desenvolvida durante a graduação em Ciências Biológicas. Além disso, essas orientações podem servir para diversas áreas de conhecimento, com as devidas adaptações às especificidades de cada conteúdo.

Ressaltamos, ainda, que esse trabalho corresponde a uma de várias possibilidades de se trabalhar com a produção textual. As tabelas por nós elaboradas são apenas sugestões, as quais devem ser tidas como “guia” do professor, mas nunca devem ser “fixas”, mas adaptadas ao perfil da turma, de acordo com os objetivos pretendidos pelo professor e com o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades.

Agradecimentos

Agradecemos a todos que colaboraram para a realização desse estudo, em especial, à professora orientadora Dra. Silvana Santos, a qual se manteve disposta a ajudar, encorajando-nos e estimulando-nos a realizar esse estudo, e à aluna-estagiária Karla Wanessa Cardoso Melo, a qual nos cedeu os dados para exemplificação.

Agradecemos, também, às professoras Ms. Roberta Smania Marques e Dra. Marina Tavares pelas contribuições para melhoria desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Adriana Maria de Abreu; PITOMBO; Elem Oliveira. Leitura e produção textual na graduação: o que é e como se faz. In: LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (Org.). *Docência e pesquisa*. Vitória da conquista: edições Uesb, 2007, p. 158-169.

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

CORREA, Jane. Representações e competências desenvolvidas pela criança no aprendizado da escrita. In: LUNA, Maria José de Matos; SPINILLO, Alina Galvão; RODRIGUES, Siane Gois. *Leitura e produção de texto*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 13-49.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 50-68.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

PERRENOUD, Philippi. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redações na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987. (Coleção Psicologia e Pedagogia).