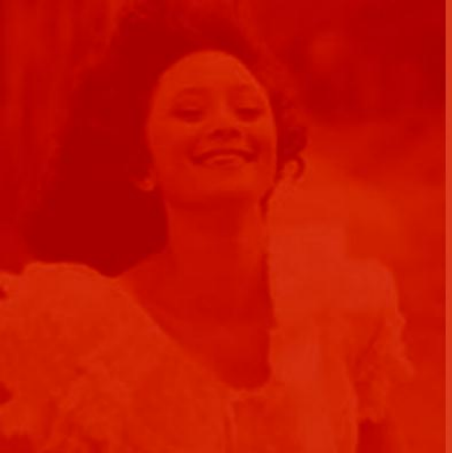

Macabéa
Revista Eletrônica do Netlli | ISSN 2316-1663 | V.2, N.2 | Jul. Dez. 2013

O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM FOCO: UMA LEITURA DE *MINHAS FÉRIAS, PULA UMA LINHA, PARÁGRAFO*, DE CHRISTIANE GRIBEL

●

THE TEACHING OF TEXTUAL PRODUCTION IN FOCUS: A READING OF *MY VACATION, SKIP A LINE, PARAGRAPH*, CHRISTIANE GRIBEL

Francisco Vieira da SILVA
Patrícia Gomes de MELLO SALES
UFPB, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 03/12/2013 ● APROVADO EM 27/01/2014

Abstract

The teaching of writing has been widely studied by several authors interested in understanding the theoretical concepts that guide the pedagogical practices of teachers of mother tongue in class production.Thus, practices that conceive the production of text as a product (and not as a process that requires different steps) are unveiled from the research carried out by different authors around the country. The work presented here in is part of the role of these surveys, from the moment that looks at in order to understand the perspective of traditional dictates production of text that often prevails in most classes of production as well as understand the

effects that come from this practice. To this end, we are interested in discussing the design of production underlying the literary text my vacation, skip a line, paragraph, Christiane Gribel. In this work, the author records the dilemmas of a boy who returns to school and have to write the famous essay, whose title already crystallized as a kind of cliché: my vacation. The work brings up a debate about the perception of textual production as an activity that does not meet one sociocomunicativ function, emptied of meaning, so that the texts produced by the students have no real readers. Thus , we seek to establish a dialogue between the production practice that emerges from the work and analyzed the theoretical conceptions of authors such as Bakhtin (2011), Marcuschi (2010), Bunzen (2006), Antunes (2003, 2006, 2009), Geraldi (2001), among others. From the analysis of the work, should propose a direction for the textual production that takes into account the socio-historical, discursive and dialogic nature of language, covering therefore the study and production of different textual genres existing in various spheres of circulation.

Resumo

O ensino de produção textual tem sido amplamente estudado por diversos autores interessados em compreender as concepções teóricas que norteiam as práticas pedagógicas dos docentes de língua materna nas aulas de produção. Desse modo, práticas que concebem a produção de texto como um produto (e não como um processo que requer diferentes etapas) são desveladas a partir das pesquisas realizadas por diferentes autores em todo o país. O trabalho que ora apresentamos inscreve-se no rol dessas pesquisas, a partir do momento em que lança um olhar no sentido de compreender a perspectiva dita tradicional de produção de texto que, muitas vezes, prevalece na maior parte nas aulas de produção, bem como entender os efeitos que provêm dessa prática. Para tanto, interessa-nos discutir a concepção de produção de texto subjacente à obra literária *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo,* de Christiane Gribel. Nessa obra, a autora registra os dilemas de um garoto que retorna às aulas e precisa escrever a famosa redação, cujo título já se cristalizou como uma espécie de clichê: minhas férias. A obra traz à tona um debate acerca da percepção sobre a produção textual como uma atividade que não cumpre uma função sociocomunicativa, esvaziada de sentido, de modo que os textos produzidos pelos discentes não possuem leitores reais. Dessa maneira, procuraremos travar um diálogo entre a prática de produção que emerge da obra analisada e as concepções teóricas de autores como Bakhtin (2011), Marcuschi (2010), Bunzen (2006), Antunes (2003; 2006; 2009), Geraldi (2001), dentre outros. A partir da análise da obra, convém propor um direcionamento para a produção textual que leve em consideração a natureza sócio-histórica, discursiva e dialógica da linguagem, abarcando, pois, o estudo e a produção dos diferentes gêneros textuais existentes nas mais variadas esferas de circulação.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Text production. Teaching. Genres.
PALAVRAS-CHAVE: Produção textual. Ensino. Gêneros.

Um breve preâmbulo...

Nas últimas décadas, temos presenciado um grande número de publicações nas áreas da Linguística/Linguística Aplicada no Brasil e no exterior sobre o ensino e a prática de produção textual que se ancoram na perspectiva dos gêneros textuais e discursivos[1]. Esses estudos concebem a produção de texto como uma atividade interlocutiva e processual, que envolve uma série de etapas como o planejamento prévio, análise, revisão e refacção do texto. A título de ilustração, podemos citar, no âmbito nacional, os estudos desenvolvidos por Bunzen (2006), Antunes (2003; 2006), Marcuschi (2010), Marcushi & Costa Val (2008), Geraldi (2001), dentre vários outros. Em nível internacional, fazemos menção às investigações realizadas por pesquisadores pertencentes à corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a exemplo de Schneuwly & Dolz (1999) e Bronckart (1999). Seja para estudar como se efetivou o ensino de produção de textos ao longo do século XX, seja para propor alternativas didático-pedagógicas para o ensino da produção textual, o fato é que tais estudos consideram a perspectiva dos gêneros textuais como a que mais torna viável um trabalho produtivo com a produção escrita, concebendo-a como uma prática social, cognitiva e cultural da qual os alunos precisam apropriar-se a fim de que possam se inserir de forma competente nos mais diferentes campos da comunicação humana.

Assim, o nosso olhar nesse artigo centrar-se-á sobre a prática de produção de textos dita "tradicional", que muitas vezes ainda impera na cena educativa brasileira; tal prática não se ampara teoricamente no advento das teorias sobre os gêneros textuais, daí ser necessário confrontá-la com as perspectivas defendidas pelos teóricos acima mencionados. Para tanto, faremos uma análise da obra literária (publicada em 1999) *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel. Como o próprio título indica, a obra retrata as vicissitudes da produção de um gênero canônico nas aulas de língua: a redação escolar. O personagem que narra a história, posteriormente identificado como Guilherme, revela os dilemas por ele enfrentados a fim de escrever um texto sobre suas férias.

Interessa-nos, nesse artigo, averiguar os procedimentos teóricos e metodológicos que regem a produção da redação escolar com a qual o aluno trava um acirrado duelo. Tanto na visão que o discente apresenta sobre a escrita, quanto nos resquícios da prática docente da professora subjacentes no momento da produção, o nosso foco investigativo situa-se no objetivo de compreender a prática de elaboração textual que norteia o fio condutor da narrativa, cotejando com a proposta dos gêneros textuais.

Esse artigo encontra-se dividido duas partes que tratarão dos seguintes aspectos: na primeira parte, faremos um breve percurso histórico do ensino de produção textual no Brasil durante o século XX, enfatizando as possíveis inflexões produzidas pelas diferentes perspectivas teóricas (dentre as quais se situa a

proposta dos gêneros textuais). Já a segunda parte objetiva apresentar nossa leitura acerca da obra *Minhas férias, pula uma linha parágrafo*, de Christiane Gribel, com vistas a desenvolver os objetivos propostos. Trata-se de uma análise de natureza descritivo-interpretativa que segue uma abordagem essencialmente qualitativa.

1. O ensino de produção textual: percursos e (re)configurações

Durante o século XX, o ensino de elaboração textual foi continuamente afetado por diferentes matizes que estavam em consonância com as perspectivas teóricas e metodológicas vigentes. Bunzen (2006) e Marcuschi (2010) elucidam essa questão, ao explicitarem a contextualização do ensino de produção textual, descortinando as várias orientações que nortearam a prática da produção escrita na escola.

É possível entrever pelo menos três períodos históricos que evidenciam determinadas práticas, técnicas e saberes relativos ao ensino de elaboração textual. Para Marcuschi (2010), o ensino da escrita no espaço de tempo focalizado (boa parte do século XX) registra oscilações teórico-metodológicas significativas com características próprias, permitindo a organização em pelos menos três períodos: a) início do século XX aos anos 50; b) dos anos 1960 aos 1970; c) anos de 1980.

No período que compreende o início do século XX até os anos de 1950, predominava nas aulas de produção textual a prática da composição livre, que, por sua vez, dava certa abertura para que o aluno exercitasse a sua criatividade, mas por outro lado, era uma escrita sem muitos parâmetros que a direcionassem para um encaminhamento didático e para a avaliação do professor, uma vez que a liberdade temática tornava o ato de escrever algo ainda nebuloso, mágico, como uma espécie de 'dom' atribuído a poucos. Nesse sentido, o docente exigia que os textos tivessem uma dose de ineditismo que os diferenciasse dos demais textos produzidos. A escrita, nesse caso, "[...] configura-se como uma tarefa que visa à escolha de palavras corretas, nobres e bonitas, que falam à alma e trazem um ensinamento" (MARCUSCHI, 2010, p. 70).

As composições realizadas durante esse período não tomam a escrita como um processo interlocutivo, na medida em que desconsideram os potenciais leitores do texto; as orientações para a produção eram descontextualizadas e os objetivos também não eram suficientemente claros para a produção do texto.

O enfoque centrava-se em torno dos aspectos linguísticos, mais precisamente sobre as regras da tradição gramatical cujo modelo de inspiração eram os grandes autores da literatura. Em síntese, tratava-se de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem receptor, uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre linguagem e mundo, entre o autor e leitor do texto (ANTUNES, 2003).

Em meados dos anos 60/70, esse quadro sofre algumas modificações provenientes de uma série de políticas educacionais desenvolvidas nesse período, porém essas modificações ainda não compreendem o texto como objeto de ensino-aprendizagem. A disciplina de Língua Portuguesa ganha novas feições como consequência da LDB nº 5692/71, que vem consolidar uma mudança nos objetivos, nos procedimentos didáticos e na formulação de métodos para o ensino de língua materna (BUNZEN, 2006). Nesse sentido, a disciplina de Língua Portuguesa incorpora conceitos advindos dos estudos da Teoria da Comunicação, ao explorar os elementos da comunicação (emissor, receptor, canal, código, mensagem etc.), concebendo assim a língua como um código. Os reflexos dessa corrente teórica refletem até mesmo na nomenclatura da disciplina, que passa a se chamar "Comunicação e Expressão".

Consolida-se, pois, a prática da redação escolar, uma vez que no final dos anos 70 torna-se obrigatória a prova de redação como um dos requisitos necessários para a aprovação nos exames e vestibulares. A redação adentra de maneira prodigiosa as aulas de língua, porque esse modelo possibilitava o acesso ao ensino superior. No ensino médio, parte das aulas era dedicada ao exercício de técnicas de redação e como se concebia a língua como um código, a produção era permeada por modelos prontos a serem obedecidos, o texto era usado como uma espécie de pretexto para se trabalharem gêneros. Segundo Marcuschi (2010, p. 73): "O que se pretende conseguir com esses conhecimentos é a formação de um aluno capaz de se expressar com eficiência via mensagens produzidas, para qualquer pessoa, e ao mesmo tempo, para ninguém".

Por volta dos anos 80, diversos autores irão contestar a prática das redações escolares, relativizando, inclusive, o estatuto de texto atribuído a essas produções. Dentre os autores que se dedicaram a compreender o ensino de produção, destacam-se as investigações produzidas por Geraldi (2001), para quem a redação escolar deveria ser substituída por aulas de produção textual nas quais os alunos poderiam lidar com textos que circulam socialmente. Além disso, deveria se conceber o contexto de produção e recepção dos textos, de modo que o aluno pudesse se considerar como *locutor*, o que significaria:

> (i) ter o que dizer;
> (ii) ter razões para dizer o que tem a dizer;
> (iii) ter para quem dizer o que tem a dizer;
> (iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz;
> (v) escolher estratégias para dizer. (GERALDI, 2001, p. 34).

Em conformidade com a inserção do texto na sala de aula, priorizou-se o debate sobre os aspectos relativos à organização textual, como a coesão e a coerência. As reflexões introduzidas nesse período visavam à construção de uma escrita mais contextualizada, em sintonia com os pressupostos teóricos em voga (o debate sobre as reformulações no ensino de língua através dos diversos estudos realizados pelos linguistas). Todavia, no cotidiano escolar, essas discussões não ocuparam o devido espaço; por outro lado, tais discussões acabaram sendo

frutíferas para a inclusão dos debates sobre aos gêneros textuais e serviram como subsídio para a criação de alguns documentos e programas educacionais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Nos anos 90, os estudos dos gêneros textuais/discursivos[1] ganharam fôlego e os reflexos disso já podem ser observados em termos de ensino. No tocante à produção de textos escritos, podemos refletir sobre a possibilidade de uma escrita mais situada, mais interligada com as práticas sociais de linguagem, uma vez que os gêneros permeiam todas as situações de interação social e estão presentes no cotidiano dos sujeitos. É preciso reiterar que o início dos estudos sobre os gêneros é marcado pela tentativa de caracterizá-los, através da meticulosa identificação e categorização dessas práticas linguageiras. Mas, para Antunes (2009), a ênfase deve centrar-se na explicitação dos modelos pelos quais, em seus textos, as pessoas realizam determinados fins comunicativos e não há na possibilidade de se estabelecer um sistema uniforme para a imensa classificação de gêneros.

Na produção escrita, é necessário que o professor leve em consideração o gênero que será trabalhado, pois sobre ele será elaborada uma série de atividades. Ademais, é importante que o professor situe o gênero no contexto sociocomunicativo em que ele é produzido. A didatização do gênero deve levar em conta que o texto é um evento singular, situado em algum contexto de produção. Portanto "[...] é conveniente que no ensino, seja apresentada uma situação clara de produção para que sejam compreendidas as atividades a serem desenvolvidas" (DELL'ISOLA, 2007, p. 23).

É preciso atentar para o fato de que todo falante constrói, ao longo de sua existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, conforme frisam Koch & Elias (2010). Para tais autoras, é essa capacidade que propicia ao sujeito usuário de uma língua fazer a escolha adequada no momento de produzir um texto nas inúmeras situações comunicativas de que participa. Diante do exposto, torna-se viável que o ensino de produção textual sustente-se teoricamente nos pressupostos da teoria dos gêneros textuais, de maneira a não se desvencilhar das situações concretas em que os gêneros são produzidos, da capacidade metagenérica inerente aos falantes de uma língua e das três características definidoras dos gêneros, a saber: o conteúdo, o estilo e a estrutura composicional, característica essa discutida por Bakhtin em Estética da Criação Verbal (2011), no texto *Os Gêneros do Discurso*.

2. Análise da obra *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel

O início da obra é marcado pelo retorno às aulas. Nesse sentido, o garoto da história, que só se identifica no final do enredo, lamenta o fato de as férias terem acabado; além disso, o personagem-narrador, ou herói em termos bakhtinianos, confessa também que o barulho na sala era ensurdecedor, de modo que não se ouvia a voz da professora solicitando que parassem de conversar. Os discentes

estavam contando as novidades, pois passaram algum tempo sem se verem. Enquanto conversavam, os alunos sequer perceberam que a professora havia escrito no quadro um enunciado de produção de uma redação. Quando, surpreendentemente, o personagem se depara com os dizeres inscritos no quadro, reage da seguinte forma: "[...] atrás dela, no quadro negro, eu vi decretado o fim das nossas férias e o fim do nosso primeiro dia de aula. Estava escrito: *Redação: escrever 30 linhas sobre as férias*" (GRIBEL, 1999, p. 8).

Podemos constatar, a partir desse enunciado, que a prática de produção textual se convertia num momento pouco convidativo da aula, por três fatores, principalmente. Em primeiro lugar, o enunciado da questão era pouco esclarecedor, pois não havia nenhuma orientação no sentido de que o texto pertencesse a um gênero específico que circulasse socialmente (um diário, um depoimento, uma carta a um amigo relatando as férias etc.), mas sim a uma redação, que alguns autores a consideram como um gênero escolar, virtual, sem funcionalidade num contexto exterior aos domínios da escola. Em segundo lugar, o texto não possui um destinatário, pelo menos presumido, o texto não circulará, não terá uma função interlocutiva e dialógica constitutiva da própria língua(gem). Em terceiro lugar, a professora não estabelece critérios de avaliação do texto a ser produzido. O processo de produção fica um tanto obscuro e isso provoca um dilema no garoto que precisa escrever, sem planejamento algum, um texto com um número específico de linhas, cuja temática será as férias. Em suma, esse processo de produção transforma-se num "[...] dever escolar, sem sentido, esvaziado de desenvolvimento e amadurecimento cognitivo, particularmente favorecido pelo crescente domínio de processos mentais de simbolização linguística" (MARQUES, 2008, p. 228).

Em seguida, o aluno começa a relutar em face do pedido da redação feito pela docente. Segundo ele, quando as férias eram transformadas numa redação, perdiam toda a graça. O aluno argumenta que, na realidade, a professora nem quer saber como foram as férias, mas sim averiguar:

> [...] como é a nossa letra e se a gente tem jeito para fazer redação. Aquele dois meses inteirinhos de despreocupações estavam prestes a virar 30 linhas de preocupações com acentos, vírgulas, parágrafos e ainda por cima com a letra legível depois de tanto tempo sem treino. (GRIBEL, 1999, p. 9).

A partir do discurso desse aluno, podemos verificar alguns elementos que delineiam a prática pedagógica da professora em questão e que também são cristalizados nas atuais condições escolares de avaliação dos textos dos discentes, bem como inferir a concepção de escrita e de avaliação da produção de texto que subjaz a esse comentário. Assim, conforme declara o garoto, a professora se interessa tão-somente pelo aspecto formal do texto, mais precisamente, pelos aspectos inerentes à correção gramatical. Isso se torna mais evidente quando acontece a entrega da redação, na qual é possível perceber que as intervenções

realizadas pela professora visavam à higienização do texto, ou seja, expurgar todas as ocorrências linguísticas que estavam em desacordo com a tradição normativa.

Importante frisar que não estamos defendendo a não-adequação à variedade padrão, mas sim que há outros elementos textuais passíveis de serem tomados como critérios de avaliação, e que são simplesmente ignorados pela/s professora e/ou professores. Poderíamos citar, por exemplo, os critérios de textualidade (coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, contexto de produção, recepção e circulação do texto etc.), os elementos da situação em que o texto ocorre que poderiam se converter em estratégias das quais a docente tomaria como objetos de avaliação, dentre outros.

Após receber a proposta de produção da redação como uma espécie de ultimato do qual não havia como se furtar, o aluno decide, então, iniciar o seu texto. Depois de enfrentar certas dificuldades com a caligrafia, o garoto começa a se perguntar como iria pôr no papel, em um espaço de trinta linhas, todas as suas férias, as aventuras, brincadeiras e travessuras que marcaram esse período de descanso. Quando percebe que faltavam apenas doze minutos para o término da aula, decide centrar o relato das férias num acontecimento específico: um jogo de futebol cujo ápice ocorre quando um dos colegas quebra a vidraça do vizinho. Sem tempo para revisar o texto, o aluno o entrega à professora sem ao menos fazer uma leitura mais cuidadosa do seu escrito.

Na semana seguinte, a professora devolve as redações aos alunos e o personagem-protagonista faz uma série de questionamentos sobre as intervenções da docente em seu texto, finalizando o desabafo com a seguinte indagação: "[...] E tem mais uma coisa: eu estava de férias. Era mais importante marcar o gol do que as vírgulas, concorda?" (GRIBEL, 1999, p. 23). A forma como a docente avalia o texto está em consonância com a própria prática da redação escolar. Conforme já destacamos, como se trata de um texto sem um contexto de circulação, para o qual não se tem a figura de um interlocutor que pudesse servir de parâmetro para o aluno adequar a linguagem a ser utilizada, o que resta para avaliar são os recursos estritamente gramaticais.

Nesse sentido, as modificações e interferências realizadas pela docente no texto do aluno orientavam no sentido de fazer com que o este modificasse determinadas palavras para tornar o texto mais eufônico, evitando alguns recursos como a repetição, além da indicação de vocábulos grafados de modo dissonante em relação à variedade padrão (falta de acentos, problemas no uso da cedilha etc.). Amparando-se em Antunes (2006), podemos entender que o trabalho com a avaliação de texto pontuado pela docente da história situa-se nos procedimentos didáticos que objetivam apontar os erros e mostrar a forma correta; os erros mais notados têm sido aqueles que se situam na superfície do texto, concretamente os erros de ortografia e de concordância verbal.

Após a entrega das redações, a professora propõe que o aluno faça um exercício de análise sintática da última oração do texto, com ênfase num adjunto adverbial que o discente se esqueceu de separar por vírgula. A tarefa soa mais como um castigo, uma punição, do que como uma atividade de observação e análise dos recursos linguísticos do texto. Muito peralta, o aluno resolve a

atividade de modo insólito, fazendo um jogo poético com os termos da oração. Resultado: acaba tirando nota baixa e recebe uma advertência do diretor. Ao final, o diretor pede que ele escreva mais redações, e o aluno encerra seu itinerário com as seguintes palavras: "Fazer mais redações era um castigo muito pior do que ser expulso da escola" (GRIBEL, 1999, p. 37).

Ao longo de sua trajetória em torno da produção da redação, o personagem desvela determinadas práticas pedagógicas, evidenciando, pois, concepções sobre escrita e sobre a produção de textos escritos. Desse modo, no desenrolar da história, foi possível perceber um ensino predominantemente tradicional, pautado na prática da redação escolar, alinhado a uma concepção de produção de textos como algo estanque, de modo que ignora a prática da reescrita e da refacção do texto.

O pavor e a indignação do aluno ante a exigência da produção de texto ilustram um ensino que vigorou por muito tempo nas nossas salas de aula e que, infelizmente, ainda encontra seguidores. Basta mencionarmos os discursos publicitários dos inúmeros "cursinhos" preparatórios para os exames vestibulares, que garantem êxito no ensino das técnicas de redação. Esse quadro se acentua ainda mais se levarmos em consideração que o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exige na produção textual a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo (que, a nosso ver, seria a mesma *redação* sob nova nomenclatura). Nessa lógica, é paradoxal que mesmo depois de tantos debates e estudos realizados acerca da inserção dos gêneros textuais no ensino de língua, a avaliação de maior abrangência do país ainda não tenha aderido à proposta dos gêneros textuais para a elaboração da prova de produção textual.

Comentários conclusivos

Objetivamos nesse artigo analisar alguns fragmentos da obra *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel, no intuito de investigar as concepções de escrita e de produção textual que emergem dos anseios do personagem-protagonista no momento em que foi solicitado a escrever uma redação sobre suas férias. No decorrer de nossa investigação, foi possível entrever, a partir das dificuldades enfrentadas pelo garoto, seja no momento inicial da produção, seja na entrega do texto, uma concepção de escrita/texto como um produto que comporta somente uma etapa, pois não há planejamento, revisão, nem refacção do texto. A atividade exigida pela professora após a entrega dos textos pouco contribuiu para que o aluno sanasse suas dificuldades. Em suma: trata-se de uma prática de produção textual que não considera os aspectos cognitivos, interativos, sociais e históricos da língua(gem).

Foi possível constatar ainda que a produção de texto desenhada por Gribel não está em consonância com o que defendem os principais teóricos do ensino e da produção textual. O ensino focalizado na obra desconsidera a proposta dos gêneros textuais, do caráter situado e contextual que a define. Nesse ínterim, comungamos do pensamento de Azeredo (2006), quando diz que nossas atividades discursivas

se processam de um modo mais ou menos ritualístico, por exemplo, de acordo com a nossa capacidade *metagenérica*, podemos fazer escolhas de um gênero que se adequa a cada situação comunicativa. Logo, não é somente através dos elementos linguísticos que estamos aptos a participar de forma satisfatória das mais diversas esferas de comunicação humana, mas sim através dos conhecimentos textuais, discursivos e situacionais a serem mobilizados na construção do texto.

Notas

[1] A distinção entre os termos gêneros textuais e gêneros discursivos se faz necessária, em função da utilização de gêneros textuais nas pesquisas desenvolvidas no âmbito do Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) e de gêneros discursivos nas abordagens preconizadas a partir do horizonte teórico de Bakhtin e do Círculo.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.).**Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

AZEREDO, J. C. O texto: suas formas e usos. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Orgs.). **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

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

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GRIBEL, C. **Minhas férias, pula uma linha, parágrafo**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. G.; _____. (Coord.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino).

MARQUES, Maria Helena D. Repensando o verbo: texto e discurso. In: AZEREDO, J. Carlos de. **Língua Portuguesa e Debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 11, maio/jun./jul./ago. 1999.

Para citar este artigo

SILVA, Francisco Vieira da; MELLO SALES, Patrícia Gomes de. O ensino de produção textual em foco: uma leitura de *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 2, n. 2, p. 03-13, jul.-dez. 2013.

Os autores

Francisco Vieira da Silva é graduado em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Especialista em Ciências da Linguagem aplicadas à Educação a Distância (CLEAD) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua, principalmente, nas seguintes temáticas: Análise do Discurso, mídia e discurso, construção de identidades, bem como a formação de professores numa perspectiva discursiva. Membro do CIDADI – Círculo de Discussões em Análise do Discurso.

Patrícia Gomes de Mello Sales é mestranda em Linguística pelo PROLING (UFPB), desenvolve pesquisa embasada na filosofia da linguagem bakhtiniana. É graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Participa do Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária–NETLLI, na linha de pesquisa O Contexto de Mikhail Bakhtin e é pesquisadora-estudante do Grupo de Pesquisas em Linguagem Enunciativa e Interação–GPLEI, na linha Discurso e Sociedade: a diversidade discursiva e enunciativa, sob orientação do prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Atua na área de letras com ênfase em linguística.