

**MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO
SOBRE ABORDAGEM DAS ATIVIDADES
DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO**

Silvio Profirio da Silva (FACIG e UFPB)

profirio.silvio@bol.com.br

Eliude Lenice de Paula (FATIN)

eliudelenice@hotmail.com

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral conhecer a abordagem das atividades de produção de texto escrito nos materiais didáticos de língua portuguesa utilizados ao longo das últimas décadas. Como objetivos específicos, pretendemos: (a) identificar os principais materiais didáticos de língua portuguesa utilizados no processo de escolarização brasileiro ao longo das últimas décadas; (b) investigar o enfoque concedido à abordagem das atividades de produção de texto escrito nesses materiais didáticos. Para isso, ancoramo-nos no contexto da pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa é ancorado nas contribuições científicas já publicadas no âmbito acadêmico. Os resultados demonstram que os materiais didáticos de língua portuguesa passaram por três momentos distintos. Em cada um desses momentos, predominou um determinado material didático, bem como uma determinada perspectiva de abordagem da produção de texto escrito em tais materiais. Em termos de considerações finais, ressaltamos que os materiais didáticos de língua portuguesa vêm, continuamente, ampliando os gêneros discursivos que subsidiavam as atividades de produção de texto escrito. Isso tem fomentado a efetivação de novas abordagens das atividades de produção de textos escritos. Todas essas modificações acarretaram a efetivação de novos objetos de ensino, bem como de novas abordagens dadas à produção de texto escrito.

Palavras-chave:

Materiais didáticos. Língua portuguesa. Atividades de produção. Texto escrito.

1. Introdução

Consoante Adair Vieira Gonçalves, Cláudia Lopes Nascimento Saito e Elvira Lopes Nascimento (2010), em um viés histórico, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve assentado em uma perspectiva tradicional de ensino. Nessa perspectiva de ensino, o cerne do trabalho didático estava no sistema linguístico, bem como na sua descrição, análise e classificação. Em outras palavras, o que imperava era a abordagem dos componentes gramaticais e suas relações de articulação dentro de estruturas descontextualizadas. Tal postura de ensino dissipava os contextos de uso e as condições de produção, colocando em notorie-

dade a imanência do sistema linguístico.

De acordo com Jéssica Pereira da Silva e Tatiana Simões e Luna (2016), diante dessa postura tradicional de ensino, por muitas décadas, o trabalho pedagógico do ensino da escrita primou pela efetivação de atividades de escrita em consonância com a norma padrão. Na acepção da perspectiva de ensino tradicional, o ensino da escrita focou na potencialização de atividades artificiais, fomentando a realização de práticas de reescrita de textos, bem como atividades de classificação da morfossintaxe e de imitação de sequências tipológicas padronizadas. Nessa época, havia a tese de que o domínio da norma acarretaria a promoção da “*boa*” escrita.

Nessa acepção de ensino, as atividades de escrita tinham que apresentar enunciados em sintonia com os compêndios da gramática normativa. Dentro dessa perspectiva, em um viés histórico, o trabalho pedagógico do ensino da escrita colocou em notoriedade a imitação, oscilando entre a sacralização da norma e a reprodução de elementos estruturais de modelos textuais.

Na ótica de Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Moraes e Andréa Tereza Brito Ferreira (2008), desde o início dos anos de 1980, o ensino da compreensão e da produção textual se tornaram pauta de debate, angariando um substantivo leque de modificações no trabalho pedagógico atinente a essas habilidades linguísticas. Os debates postulados pelos autores remetem aos paradigmas traçados pela pedagogia, pela psicologia e pela linguística. Atrelado a essas teorizações, as modificações propaladas pelos artefatos de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) tem abrolhado substantivas transmutações não só trabalho pedagógico, como também nos materiais pedagógico relativos ao ensino dessas habilidades linguísticas.

Entre os debates supracitados acima, estão os postulados sociointeracionistas e discursivas da linguagem que alavancaram a potencialização da noção de língua como elemento nos contextos de uso passam a ser o cerne do trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Nessa roupagem de ensino, o que impera é a reflexão e o uso. Tal roupagem não erradica as situações de produção dos gêneros e os contextos de uso. Em outras palavras, o cerne do trabalho pedagógico está nas práticas de linguagem.

Ainda sob o lastro dos sociointeracionistas e discursivos da linguagem (mais especificamente, da linguística textual), a escrita é tida como uma atividade calcada na concatenação de um amplo leque de ele-

mentos, como: saberes linguageiros (atinentes à morfossintaxe e à ortografia), saberes enciclopédicos (atinentes aos eventos cotidianos) e textuais (atinentes aos elementos constitutivos dos gêneros), bem como práticas cognitivas. (KOCH & ELIAS, 2009)

No dizer de Beth Marcuschi (2010), a produção textual não remete apenas a exigência de expediente gramatical. Pelo contrário, essa atividade requer o atendimento a necessidades e a intenções procedentes dos contextos comunicativos de uso. Em outras palavras, ao produzir textos, os sujeitos devem adequar sua produção às situações comunicativa, bem como ao contexto sociocultural. Atrelado a isso, a produção de textos requer a mobilização de um amplo leque de ações de expediente textual, discursiva e cognitiva.

Produzir um texto é uma atividade bastante complexa e pressupõe um sujeito não apenas atento às exigências, às necessidades e aos propósitos requeridos por seu contexto sócio-histórico e cultural, mas também capaz de realizar diversas ações e projeções de natureza textual, discursiva e cognitiva, antes e no decorrer da elaboração textual. (MARCUSCHI, 2010, p. 65)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997 & 1998) angariaram substantivas comutações nos processos de ensino e de aprendizagem de língua materna. Referimo-nos, então, à potencialização de práticas pedagógicas canalizadas nos gêneros discursivos e nas suas características sociocomunicativas e nas suas condições de produção/circulação, com vistas a efetivar a reflexão e o uso.

Em virtude da concepção de escrita como processo de interlocução, o cerne do trabalho pedagógico está em fomentar a potencialização da formação de sujeitos (leia-se discentes) autônomos e proficientes, quanto à produção de textos. Esses alunos devem estar aptos a produzir textos em consonância com as exigências requeridas pelas práticas comunicativas da sociedade da pós-modernidade, como pontua Beth Marcuschi (2010).

Em se tratando especificamente do trabalho pedagógico do ensino da escrita, Alexsandro da Silva e Kátia Leal Reis de Melo (2007) postula que as atividades de produção textual devem remeter às situações e às experiências advindas dos contextos comunicativos de uso extraescolares. As rotinas educacionais devem, portanto, viabilizar a efetivação de situações didáticas que oportunizem a utilização autêntica da escrita, isto, os usos da escrita materializados nas tramas cotidianas.

O trabalho pedagógico do ensino da escrita passa, então, a aconte-

cer sob os respaldos dos gêneros discursivos, o que propalou um amplo leque de transmutações no corpo estrutural dos materiais didáticos de língua materna (em especial, dos livros didáticos).

Este estudo tem como objetivo geral conhecer a abordagem das atividades de produção de texto escrito nos materiais didáticos de língua portuguesa utilizados ao longo das últimas décadas. Como objetivos específicos, pretendemos: (a) identificar os principais materiais didáticos de língua portuguesa utilizados no processo de escolarização brasileiro ao longo das últimas décadas; (b) investigar o enfoque concedido à abordagem das atividades de produção de texto escrito nesses materiais didáticos.

2. Pressupostos teóricos

2.1. Produção de texto escrito e oral: uma prática interacionista

No dizer de Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira (2005), a produção de texto consiste em uma atividade interativa, cuja finalidade é produzir sentido entre sujeitos que interagem (enunciador e enunciatário). Em outras palavras, a produção de texto é uma atividade constituída por interlocutores, que integram uma dada cultura ou sociedade. Essa atividade acontece mediante a escrita ou a fala. Com isso, um produtor elabora um texto – escrito ou oral. Este, por sua vez, será interpretado por outros sujeitos, sendo lido ou escutado. Partindo dessa perspectiva, produzir textos é uma atividade que pode acontecer mediante a escrita e a fala. Ou seja, ao utilizar a fala e a escrita com a finalidade de interagir, os sujeitos estão produzindo textos.

De acordo com Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014), a noção de produção de texto (seja escrito ou oral) é alicerçada nos postulados linguísticos da enunciação. Sob a ótica desses postulados, a produção de texto tem como finalidade dizer algo a outro que está à sua volta. Esse algo que é dito não acontece de qualquer modo. Pelo contrário, o que é dito tem um propósito e é dito de uma determinada maneira, o que faz parte de uma determinada situação comunicativa.

O conceito de produção de textos orais e escritos baseia-se em teorias linguísticas da enunciação, que consideram a língua um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social. Nessa perspectiva, produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação. O texto é resultado de um processo em que os sujeitos interagem através da linguagem. Nessas interações, os sujeitos compreendem, concor-

dam, discordam, interrogam seus interlocutores (FIAD; COSTA VAL, 2014, p. 01).

Aquilo que é dito pelos sujeitos recebe a denominação de texto. Segundo Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014), como a produção de textos escritos e orais é tida como uma atividade de interação, cujo fruto é o texto. O texto é, pois, o fruto das práticas interativas traçadas entre os interlocutores. É válido ressaltar que, na interação, os interlocutores têm o papel de aderir, bem como discordar daquilo que é proposto no texto de seus parceiros.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) e Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014) destacam o fato de a escrita e a fala partilharem de usos formais (contextos públicos) e informais (contextos privados). Dito de outro modo, tanto a escrita, como a fala possuem modalidades formais e informais, cujos usos passam por um processo de adequação ao momento comunicativo.

Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014) distinguem as diferenciações entre a produção de texto escrito e oral. Para as autoras, nas situações comunicativas orais, as ações de planejar e de produzir o texto acontecem quase simultaneamente, não havendo tempo preciso para definir aquilo que vai ser dito. A produção do texto oral tem como características: autocorreções, entonações, hesitações, pausa etc. Na produção de texto oral, o interlocutor ou ouvinte (pessoa com qual o falante interage) está presente, isto é, face a face como o falante.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) pontuam que, na modalidade oral da linguagem, o enunciado é construído de maneira espontânea e imediata, uma vez que autor e interlocutor estão face a face. Com isso, o leitor recebe o enunciado de maneira imediata. As autoras corroboram com os aspectos evidenciados anteriormente, ou seja, os enunciados provenientes da modalidade oral da linguagem, em geral, são acompanhados por gesticulações, expressões faciais, entonações, olhares, pausas e hesitações.

Contudo, o foco deste estudo é a produção de textos escritos. No dizer de Raquel Salek Fiad e Maria da Graça Costa Val (2014), nas situações comunicativas escritas, as ações de planejar e produzir o texto acontecem em momentos distintos. Ou seja, na produção do texto escrito, o produtor pode prever distintos aspectos da situação comunicativa de uso, tais como: os propósitos comunicativos, o leitor, o local, o suporte etc. Pensar acerca desses aspectos consiste em um processo de suma relevân-

cia, o qual guia a produção do texto escrito. Além disso, produção do texto escrito, o produtor pode modificar suas ideias, bem como seus enunciados, podendo realizar diversas ações, acrescentar, corrigir, retirar, colocar em outra posição etc.

Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2009) ressaltam que, na modalidade escrita da linguagem, os enunciados não são elaborados de maneira espontânea e imediata, visto que há um distanciamento espacial entre autor e leitor. Isto é, na modalidade escrita, acontece um adiamento da recepção textual. Como autor e leitor não estão face a face, os enunciados provenientes da modalidade escrita da linguagem podem ser previamente pensados antes da produção.

2.2. Produção de texto escrito: quais as orientações para o trabalho pedagógico?

Das pesquisas linguísticas sócio-históricas da linguagem, desponha a noção de produção de texto escrito como processo interlocutivo e/ou interativo. Beth Marcuschi (2010) postula uma noção de produção de texto escrito como prática de interlocução traçada entre leitor, texto e autor. Tal prática interlocutiva é alavancada pelos respaldos dos gêneros discursivos situados em contextos comunicativos e socio-históricos. Diante dessa acepção, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito deve ser efetivado mediante a promoção de situações de uso que envolvam os gêneros do discurso. Na escola, as atividades de produção textual devem angariar a efetivação de um ensaio e/ou prévia das exigências que serão postas aos alunos nas tramas cotidianas. Para a referida autora,

A escrita deve ser entendida como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais num contexto sócio-historicamente situado. Por essa razão, no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros textuais passíveis de serem reconstituídos, ainda que parcialmente, em sala de aula, tanto no que se refere à produção quanto no que se refere à recepção do texto escrito. Escrever na escola, portanto, deve ser visto como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que será requerido dos jovens aprendizes no espaço social. (MARCUSCHI, 2010, p. 76)

Na ótica de Reinildes Dias (2004), a noção de produção de texto escrito como processo interativo remete a um processo de pressuposição do interlocutor. Em virtude do fato de a atividade de produção textual não se dá simultaneamente à leitura, o produtor do texto vai efetivar um

perfil do seu possível leitor, materializando um amplo leque de pistas textuais – verbais e não verbais – com vistas a instigar a potencialização de pontos de contato com seu interlocutor (leia-se leitor). Tais pistas são exteriorizadas implícita e explicitamente na materialidade discursiva do texto, objetivando que o leitor consiga alavancar a (re)construção do propósito comunicativo do autor.

Esse trabalho não remete apenas à mobilização de sentenças linguísticas e de componentes gramaticais. Pelo contrário, vai além desse expediente. É necessária a mobilização de distintos saberes. Por outro lado, a reflexão atinente a questões gramaticais, bem como a estratégias linguísticas e discursivas são extrema relevância para a efetivação da produção de texto. Entretanto, esse não é o único saber envolvido na atividade de escrita.

Na visão de Reinildes Dias (2004), os sujeitos possuem um repertório de saberes atinentes aos eventos cotidianos (conhecimento de mundo e/ou conhecimento enciclopédico) o que é está contido/retido em suas memórias. Atrelado a tais saberes prévios, os sujeitos também possuem um repertório de conhecimentos tocantes aos gêneros do discurso, bem como à sua usabilidade nos contextos sociocomunicativos de uso e nas situações de interação. Esses repertórios de saberes são aplicados às estruturas cognitivas dos sujeitos, o que, posteriormente, contribui, estoiicamente, na ação de produzir textos.

O conhecimento de mundo (também denominado de conhecimento enciclopédico ou prévio) remete às vivências e experiências interacionais das tramas cotidianas. Os saberes provenientes das atividades cotidianas são incorporados às estruturas cognitivas dos sujeitos, instigando a potencialização de um repertório de saberes alusivos à realidade circundante e ao mundo. Esse tipo de conhecimento é alavancado tanto na escolarização formal, como nas situações informais do cotidiano. (DIAS, 2004)

O *conhecimento sobre textos* (e/ou *competência textual*) remete aos distintos saberes dos sujeitos acerca dos domínios discursivos. Ou seja, aos gêneros do discurso e às suas esferas comunicativas (acadêmica, jornalística, jurídica, literária, publicitária etc.), bem como às tipológicas textuais (à sequenciação das informações na materialidade discursiva). É por intermédio da competência textual que os sujeitos efetivam a distinção entre os gêneros discursivos, reconhecendo-os. Por conseguinte, tal competência potencializa a efetivação da produção textual (seja oral ou

escrita) com vistas a alavancar a concretização dos objetivos comunicativos da situação de interação. (DIAS, 2004)

O *conhecimento sistêmico* remete aos distintos saberes alusivos à gramática normativa, assim como léxico e à semântica. Esse expediente de conhecimento engloba questões fonéticas e fonológicas, morfossintáticas, semântica e lexical. Tal conhecimento viabiliza a efetivação da exteriorização da articulação entre componentes gramaticais e lexicais na materialidade discursiva dos textos, por parte do alunado. Esse conhecimento também remete a questões alusivas à coesão e coerência (e seus tipos), como pontua Reinildes Dias (2004).

Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo (2013) colocam em foco a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (BRASIL, 1997 & 1998). No final da década de 1990 (mais especificamente, 1997 e 1998), a publicação desse documento oficial assume grande visibilidade, angariando a dissipação do foco na metalinguagem. E, conseqüentemente, na análise e na classificação de palavras distribuídas em construtos frasais, bem como na memorização de um amplo contingente de normas de expediente gramatical. Em virtude dos PCN, os processos de ensino e de aprendizagem estarão, então, canalizados na reflexão e no uso. Dessa feita, a condução das práticas pedagógicas atinentes a este componente curricular terá como foco os *Eixos didáticos de ensino de língua portuguesa* ou *Níveis de ensino de língua portuguesa* (leitura, compreensão textual, produção textual, escuta, fala e análise linguística).

De acordo com Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira (2005), com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1997 & 1998), o trabalho pedagógico do ensino da produção de textos escrito tem como grande meta viabilizar o processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem, contribuindo, por conseguinte, para a ampliação e desenvolvimento da competência discursiva do discente.

Na ótica de Maria da Graça Costa Val e Martha Lourenço Vieira (2005), a competência discursiva se refere à habilidade de ler, compreender, interpretar e produzir textos, adequando-os à situação comunicativa de uso. Nessa acepção, o texto (seja ele procedente da modalidade escrita ou oral da linguagem) é tido como um mediador nas situações de interação. Essa noção de texto está diretamente vinculada a uma perspectiva de linguagem como discurso, isto é, linguagem como forma de interação social. Para as autoras,

Entendemos como competência discursiva a capacidade de produzir e interpretar textos com adequação, levando em conta os elementos pertinentes da situação de interação linguística. O texto – oral ou escrito – é pensado como mediador do processo de interlocução, principalmente o que se estabelece entre os alunos e o professor. Nosso ponto de partida é uma noção de linguagem como forma de interação social, como atividade discursiva. Nosso foco é que aprender a produzir textos escritos é, fundamentalmente, aprender a representar, na escrita, a atividade de interação linguística que acontece “naturalmente” na fala. (COSTA VAL; VIEIRA, 2005, p. 7)

O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito deve envolver a exploração do contexto de produção dos textos. Ou seja, o propósito comunicativo (por qual motivo o texto está sendo produzido?), o local de circulação/veiculação (em qual local esse texto será veiculado e divulgado), o possível leitor (o produtor deve traçar um perfil do seu leitor, adequando seu texto em função deste interlocutor), o suporte (qual o suporte de veiculação/divulgação, como: impresso, digital etc.), o tom predominante da produção (emprego da modalidade formal ou informal da linguagem, entre outros) e, em especial, o gênero discursivo. (MARCUSCHI, 2010)

É fundamental que o contexto de produção seja devidamente explicitado, no que tange ao objetivo pretendido (qual a razão da escrita?), ao espaço de circulação (em que âmbito o texto será divulgado?), ao leitor presumido (quem o escritor tem em mente, ao produzir seu texto?), ao suporte pressuposto (em que suporte o texto será disponibilizado?), ao tom que será assumido (formal ou informal, irônico ou amigável, próximo ou distante?) e, obviamente, ao gênero textual (poema, conto, crônica, fábula, reportagem, notícia, artigo de opinião, publicidade, panfleto, artigo científico, pôster, resumo, quadrinhos, tirinha, piada?) na relação com o letramento que se pretende produzir. (MARCUSCHI, 2010, p. 79)

O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito deve fomentar a potenciação da reflexão do alunado em torno das práticas sociais e das situações de uso nas quais os gêneros discursivos estão inseridos. Esse trabalho com reflexão do alunado deve englobar também a temática ou assunto veiculado pelo texto em produção. O assunto deve estar em consonância não apenas com a situação comunicativa de uso, como também o gênero discursivo e a idade do alunado. (MARCUSCHI, 2010)

No entanto, essa nova perspectiva de trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito não acontece do nada. Pelo contrário, deve ser realizada mediante etapas consecutivas. Beth Marcuschi (2010) postula que alçar a produção de texto à condição de objeto de ensino requer um trabalho pedagógico assentando em etapas, a saber, o planeja-

mento, a elaboração, a revisão e a refacção. Tais passos recebem, hoje, a nomenclatura de *etapas da produção textual*.

Diante desse amplo contingente de orientadas atinentes ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto, o corpo estrutural dos livros didáticos de língua materna tem passado por um constante processo de moldagem.

Maria Auxiliadora Bezerra (2001 & 2010) suscita que, desde meados da década de 1960, os livros didáticos de língua materna estão relacionados a duas perspectivas distintas. A primeira perspectiva remete aos postulados estruturalistas da linguagem. Subjacente a essa perspectiva, os livros didáticos são respaldados por uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação e, por conseguinte, uma noção de língua como código e/ou sistema. Nessa perspectiva, o corpo estrutural dos livros didáticos é inquestionavelmente marcado pela presença das sequências tipológicas, bem como pela presença de uma incipiente variedade textual.

A segunda perspectiva remete aos postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem. Subjacente a essa perspectiva, os livros didáticos são respaldados por uma concepção de linguagem como forma de interação (concepção de linguagem interativa) e, consequentemente, uma noção de língua como atividade contundentemente social. Na perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem, o corpo estrutural dos livros didáticos é irrefutavelmente marcado pela presença dos gêneros do discurso, obtendo um tratamento canalizado para a abordagem das suas características sociocomunicativas. Os eixos leitura, produção de texto (escrita e oral) e análise linguística são contextualizados, sob os respaldos dos gêneros discursivos.

É com esse olhar que objetivamos conhecer a abordagem das atividades de produção de texto escrito nos materiais didáticos de língua portuguesa utilizados ao longo das últimas décadas.

3. Metodologia

Este trabalho está inserido no contexto da pesquisa bibliográfica. No dizer de Vera Regina Casari Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica tem como foco alavancar a resolução de um dado problema, recorrendo, para tal, a trabalhos científicos já publicados. Dizendo de outra maneira, o cerne da pesquisa bibliográfica está nas contribuições científicas já pu-

blicadas no âmbito acadêmico. Na ótica da autora,

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266)

Para a autora, na pesquisa bibliográfica, as contribuições são procedentes da literatura científica já publicada, mais especificamente, do conhecimento e do saber já construído. A partir destes, o pesquisador poderá estabelecer ligações, analisar e discutir seu objeto de pesquisa, concedendo um novo enfoque.

Isso está em sintonia como Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2010). Na visão das autoras, a pesquisa bibliográfica pode ser definida como “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema” (p. 142).

Diante dessa aceção, neste estudo, alicerçamo-nos em trabalhos científicos da linguística de texto e da pedagogia, os quais abordam a noção de produção de texto, bem como a noção de produção de texto escrito e as principais orientações direcionadas ao trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito. Alicerçamo-nos, ainda, em trabalhos científicos da linguística aplicada e da pedagogia, que refletem da evolução histórica dos materiais didáticos de língua portuguesa.

4. Resultados

Os resultados deste estudo demonstram que os materiais didáticos de língua portuguesa empregados nas escolas brasileiras seguiram três perspectivas distintas. Maria Auxiliadora Bezerra (2001; 2010), Beth Marcuschi (2010) e Magda Soares (2004). Em cada uma dessas perspectivas, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito adquiriu distintos direcionamentos. Estes, por sua vez, refletiram-se nos materiais didáticos.

Consoante Beth Marcuschi (2010), o percurso histórico do início do século XX até meados da década de 80 foi irrefutavelmente marcado

pela *escrita correta*. Tal prática solicitava a produção de textos escritos em sintonia com os compêndios da gramática normativa. Nessa perspectiva de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito esteve diretamente atrelado à metalinguagem, fomentando a efetivação de práticas focadas no reconhecimento e na classificação de elementos gramaticais. Nesse expediente de ensino, em momentos distintos, o trabalho didático do ensino da escrita esteve vinculado à leitura de textos da esfera literária, da esfera midiática e da esfera infantojuvenil, assim como por textos elaborados por autores de manuais didáticos de língua materna. A leitura desses textos tinha como intenção potencializar a efetivação de práticas de imitação de modelos textuais. O ensino da produção de texto escrito esteve, portanto, intrinsecamente vinculado à prescrição da norma, bem como à imitação de modelos textuais tidos como exemplares da perfeição.

Dentro dessa perspectiva, por décadas, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito esteve calcado em categorias/elementos gramaticais, bem como na imitação dos componentes característicos das sequências tipológicas. Na lógica da perspectiva tradicional de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito concedeu primazia à codificação de modelos de escrita sacralizados. De um lado, estão os textos canônicos da esfera literatura (tomados como exemplares da correta utilização da norma). De outro lado, as tipologias textuais.

Esse tratamento dado ao ensino da produção de texto escrito é procedente das concepções de linguagem que respaldaram o trabalho pedagógico relativo a essa habilidade linguística. São elas: a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a concepção de linguagem como forma de interação. Estas, ao longo das décadas, fomentaram a potencialização de diferenciados tratamentos dados ao ensino da escrita nas unidades de ensino brasileiras.

Desse modo, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto escrito, bem como a abordagem das atividades presentes nos materiais didáticos estão intrinsecamente vinculados a essas três concepções de linguagem acima mencionadas. Cada uma dessas concepções direcionou esteve presente no processo de escolarização brasileiro em momentos distintos.

4.1. A concepção de linguagem como expressão do pensamento

De acordo com Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009) a concepção de linguagem como expressão do pensamento está intrinsecamente ligada à efetivação de um trabalho pedagógico canalizado no *bem falar e bem escrever*. Sob o norte dessa concepção de linguagem, o ensino de língua materna estava focado na potencialização de situações de ensino-aprendizagem ancoradas na sequenciação: escuta, fala, leitura e escrita.

A “aprendizagem” estava condicionada à escuta e à leitura de modelos frasais e textuais previamente construídos. Na ótica de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), as situações de ensino-aprendizagem tinham como incumbência expor frases e textos normativamente corretos. Em outras palavras, ao alunado, eram expostos modelos de frases e modelos de textos corretos do ponto de vista gramatical. Os alunos, por sua vez, escutavam a leitura desses exemplares de frases e textos e os reproduziam mecanicamente. Nessa época, havia a tese de que a “aprendizagem” estava subordinada à escuta e à leitura de bons modelos. Partindo dessa perspectiva, a aquisição de comportamentos verbais escritos e orais acontecia, a partir da constante repetição de elementos sonoros e alfabéticos. Os textos escutados e lidos eram constantemente repetidos, a fim de que o alunado memorizasse a seleção lexical adequada (palavras e termos corretos), assim como modelos frasais e textuais.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009) e Alba Maria Perfeito (2007) postulam que a concepção de linguagem como expressão do pensamento fomentou a efetivação de situações de ensino-aprendizagem direcionada à metalinguagem. Diante dessa acepção, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna concedeu primazia à conceptualização e à classificação de questões relativas à acentuação gráfica, à colocação pronominal, à concordância de expediente verbal e nominal, à regência (também de expediente verbal e nominal), à ortografia, à pontuação etc. O ensino de língua estava, portanto, canalizado na prescrição da norma, o que, por conseguinte, deveria ser utilizado na escrita de textos.

Para Beth Marcuschi (2010), nesse expediente de ensino da produção de texto escrito, os textos procedentes das Antologias eram tomados como modelos a serem imitados. A partir desses exemplares, o alunado estava incumbido de produzir um texto em consonância com as regularidades da norma. Ainda nesse expediente, as atividades de leitura e escrita estavam vinculadas a formação moral do alunado. Os textos em-

pregados como exemplares da correta e perfeita utilização da língua versavam acerca de temáticas canalizadas a facultar a promoção da virtude, bem como da formação moral e espiritual dos alunos, o que os afastaria do erro.

As atividades de escrita tinham, portanto, uma dupla conotação. De um lado, viabilizar a efetivação de práticas de produção de texto focadas na norma, assim como em questões ortográficas e lexicais (vocabular). De outro lado, viabilizar a leitura e a produção de textos canalizados em temas morais. Esse tratamento dado à escrita persistiu até final dos anos de 1950.

Maria Auxiliadora Bezerra (2001; 2010) e Magda Becker Soares (2004) destacam que, até meados dos anos 60, ainda não existiam livros didáticos de língua portuguesa. Até meados dos anos 60, existiam as Antologias. Estas podem ser definidas como coleções de textos literários. Com os textos procedentes desse material, os professores formulavam as atividades de produção de texto escrito.

4.2. A concepção de linguagem como instrumento de comunicação

Na década de 1960, os postulados linguísticos estruturalistas e a teoria da comunicação são propalados nas rotinas educacionais brasileiras e, por conseguinte, no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Sob o norte dos postulados estruturalistas, o ensino da produção de texto escrito persistiu em primar pela reprodução/imitação de modelos textuais. No entanto, desta vez, o cerne não está mais nos cânones da esfera literária.

Para Jéssica Pereira da Silva e Tatiana Simões e Luna (2016), sob o lastro da Linguística Estruturalista, o ensino da produção de texto escrito concedeu primazia à reprodução/reescrita de “modelos da boa escrita”, potencializando a efetivação de atividades canalizadas na produção das tipologias textuais, isto é, a descrição, a dissertação e a narração (também intitulados de redação clássica ou endógena). Subjacente a essa roupagem de ensino, está a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Na ótica de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação ocasiona a promoção de situações didáticas de ensino-aprendizagem focadas na codificação e na decodificação. Nessa concepção, o ensino de língua se desti-

nava a fomentar o desenvolvimento da competência escrita do aluno, amparando-se, para isso, nas técnicas de redação. Logo, a produção de texto escrito era o grande objeto de ensino.

No lastro dessa concepção de linguagem, o ensino de língua estava canalizado a efetivar a abordagem das funções da linguagem e das tipologias textuais. As situações didáticas de ensino eram, predominantemente, canalizadas nos elementos da comunicação, mais especificamente, à identificação do emissor, da mensagem etc. (SILVA & LUNA, 2013; SILVA, 2017)

Na visão de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), a abordagem gramatical era realizada por meio da recorrência a atividades de memorização. Os exercícios estavam amparados em modelos a serem copiados e repetidos constantemente. A partir dessa constante prática de repetição mecânica, almejava – se que os alunos memorizassem e retessem os conteúdos gramaticais.

No dizer de Beth Marcuschi (2010), em virtude da concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a atividade de produção textual requeria a imitação de um modelo textual padronizado, bem como o emprego de uma técnica de redação específica a tal modelo. Nesse expediente, a produção textual consiste em uma mera ação de elaborar mensagens e textos padronizados os quais não estavam inclusos dentro de uma situação comunicativa de uso nem possuíam interlocutores. Os textos produzidos pelo alunado receberam a nomenclatura de “gêneros escolares”, a saber, descrição, dissertação e narração.

Sob essa perspectiva de ensino, o trabalho pedagógico do ensino da produção de textos escrito tinha uma dupla conotação. Por um lado, as atividades didáticas tinham como foco alavancar a exteriorização das ideias do alunado, por intermédio da “redação criativa” e “redação livre”. Por outro lado, as atividades didáticas ensejavam a imitação de formatos textuais, assim como a paráfrases de textos postos previamente. Esse direcionamento persistiu até final dos anos de 1970, como ressalta Beth Marcuschi (2010).

Maria Auxiliadora Bezerra (2001; 2010) mencionam que, em meados dos anos 60, surgem os primeiros livros didáticos de língua portuguesa. Os primeiros livros didáticos desse componente curricular detinham uma organização estrutural composta por texto, vocabulário em colunas, atividades de leitura (como decodificação), atividades de técnicas de redação (foco nas tipologias textuais), explanação gramatical e exercí-

cios instrumentais. Nas atividades de produção de textos, era predominante a imitação de elementos estruturais das tipologias textuais, a saber, descrição, dissertação e narração. As atividades didáticas presentes nesses primeiros manuais estavam condicionadas à exploração de modelos textuais. O objetivo disso era expor modelos de sequências tipológicas descritivas, dissertativas e narrativas, focando na exploração das suas características organizacionais e dos seus elementos. O alunado, por sua vez, deveria reconhecer as características organizacionais e os elementos típicos da estrutura de cada tipologia textual. Nessa conjectura, as atividades didáticas trazidas pelos livros didáticos de língua portuguesa estavam, veementemente, condicionadas à imitação de estruturas tipológicas e modelos. Esse tratamento recebeu a denominação de *técnicas de redação*.

4.3. A concepção de linguagem como interação social

Na década de 1980, os postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem vão instigar a efetivação de um processo de moldagem no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Guiado por esses postulados, o ensino de língua materna está propenso a instigar o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva do alunado. (SANTOS, 2002; SILVA, 2017a & 2017b; SILVA & LUCENA, 2017a & 2018)

Na fala de Terezinha da Conceição Costa-Hübes (2009), sob o lastro dos postulados linguísticos enunciativos e interativos, emerge a concepção de linguagem como forma de interação. Fazem parte desse expediente, os postulados da *Análise do Discurso*, da *Análise da Conversação*, da *Linguística de Texto*, da *Sociolinguística* etc. Tais postulados efetivam a materialização de uma noção de língua como atividade irrefutavelmente social canalizada à usabilidade nas tramas do dia a dia. Sob o norte da concepção de linguagem interativa, o trabalho pedagógico do ensino de língua transcende a normatização. Ou seja, em vez de primar pelo processo de apropriação de estruturas linguísticas, o ensino de língua foca na reflexão e no uso, com vistas a alavancar a empregabilidade da língua nos eventos do cotidiano.

Os debates acadêmicos traçados nos anos de 1980 alavancam a discussão diante da necessidade da efetivação de práticas de escrita contextualizadas e situadas. Apesar de tal postura não ter sido potencializada de imediato, esses debates acadêmicos colocaram em relevo uma roupagem de ensino que viria a se concretizar posteriormente, em especial com

a propalação dos postulados atinentes aos gêneros do discurso, conforme aponta Beth Marcuschi (2010).

Na visão de Beth Marcuschi (2010), por conta da concepção de linguagem como forma de interação, emerge uma noção de escrita como processo interlocutivo. Diante desse quadro, em vez de primar pela construção/elaboração de redações calcadas em técnicas, o trabalho pedagógico vai focar na produção de textos. Tal produção não remete apenas às exigências normativas, mas, sobretudo, à apropriação das características sociocomunicativas específicas dos textos advindos das distintas esferas e contextos de circulação.

Esse direcionamento vem sendo empregado nos livros didáticos de língua portuguesa. Sílvio Pereira da Silva (2017a), Sílvio Pereira da Silva e Josete Marinho de Lucena (2017b) e Sílvio Pereira da Silva e Sílvio Pereira da Lucena (2017c) ressaltam os livros didáticos desse componente curricular, hoje, estão alicerçados na perspectiva da diversidade textual. Isso quer dizer que esses manuais são direcionados à abordagem dos gêneros discursivos propagados no dia a dia. Essa abordagem remete não apenas aos gêneros discursivos, mas, sobretudo, à exploração das suas características constitutivas (propósito comunicativo, plano temático, plano composicional e plano estilístico). O objetivo disso é viabilizar o processo de conhecimento e de uso dos gêneros por parte dos alunos.

Diante desse quadro, as atividades didáticas de produção de textos escritos presentes nos livros didáticos de língua portuguesa são subsidiadas pelos gêneros discursivos, estando alicerçadas na perspectiva do letramento. Sílvio Pereira da Silva e Sílvio Pereira da Lucena (2017b) ressaltam que, hoje, as atividades de produção de texto escrito apresentadas pelos livros didáticos de língua portuguesa propiciam a conexão entre a leitura e a escrita, almejando, como isso, viabilizar a apropriação dos alunos perante os gêneros discursivos. Tais atividades são focadas na exploração das características constitutivas dos gêneros, assim como das condições de produção. Além disso, as atividades didáticas se dão como processo, mais especificamente, por etapas. São elas: o planejamento, a coleta de informações, a produção inicial, a avaliação, a reescrita e a circulação, como evidencia Lopes-Rossi (2015) no quadro abaixo.

Nesse sentido, os materiais didáticos de língua portuguesa presentes na evolução histórica do processo de escolarização brasileiro passaram por três momentos distintos. Em cada um desses momentos, predominou um determinado material didático, bem como uma determinada

perspectiva de abordagem da produção de texto escrito em tais materiais.

MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
Módulo 1 Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Leitura detalhada de vários exemplares do gênero para conhecimento de suas características sociocomunicativas e composicionais (verbais e visuais), de sua organização retórica e de seu estilo.
Módulo 2 Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Reprodução, tanto quanto possível, do modo de produção do gênero nas situações não escolares: <ul style="list-style-type: none">• Planejamento da produção (definição do assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários)• Coleta de informações• Produção da primeira versão de acordo com movimentos retóricos típicos do gênero (ou possíveis, caso não haja um padrão)• Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados• Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção• Revisão final do texto• Digitação e diagramação da versão final, de acordo com o suporte para circulação
Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.

Quadro 1 – Modelo de sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2015)

Fonte: Lopes-Rossi (2015, p. 147).

De início, as antologias, que eram constituídas unicamente por gêneros da esfera literária. Esse material didático era marcado pela ausência da diversidade textual, bem como pela abordagem da produção de texto escrito com foco na normatização gramatical e na formação moral dos alunos.

Em um segundo momento, já existiam os primeiros livros didáticos de língua portuguesa, sendo marcados por uma incipiente diversidade de gêneros discursivos (gêneros da esfera jornalística e midiáticas), assim como por uma abordagem da produção de texto escrito com foco nas técnicas de redação, mais especificamente, na imitação de elementos composicionais das tipologias textuais.

Nos dias atuais, os livros didáticos de língua portuguesa vêm, continuamente, ampliando os gêneros textuais presentes nas atividades de produção de texto escrito, focando na perspectiva do letramento. Tais atividades, hoje, englobam gêneros textuais de distintas esferas socioco-

municativas, explorando suas características constitutivas, conforme demonstra tabela abaixo.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	CONCEPÇÃO DE ESCRITA E ABORDAGEM DADA ÀS ATIVIDADES DIDÁTICAS	ABORDAGEM DADA AOS GÊNEROS DISCURSIVOS
Concepção de linguagem como expressão do pensamento	Assentada na gramática tradicional grega.	Escrita com foco em componentes gramaticais As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais dos gêneros da esfera literária, assim como da linguagem literária, primando pela reprodução mecânica da seleção lexical e de componentes gramaticais. Foco na seleção lexical eloquente e rebuscada. Foco na normatização. Foco na usabilidade de palavras e frases corretas (do ponto de vista normativo).	Foco nas antologias e/ou cressomatias. As atividades didáticas de produção de texto escrito estiveram assentadas, única e exclusivamente, nos textos da esfera literária.
Concepção de linguagem como instrumento de comunicação	Calcada nos postulados linguísticos estruturalistas e na teoria da comunicação.	Escrita como atividade de codificação. As atividades didáticas tinham como cerne a imitação das arquiteturas textuais das sequências tipológicas, focando na reprodução de questões temáticas e organizacionais. Foco na emissão de mensagens. Foco no reconhecimento e imitação da organização estrutural.	As atividades didáticas de produção de texto escrito estiveram alicerçadas nos gêneros da comunicação (bilhetes, cartas, telegramas etc.) E aos gêneros da mídia (histórias em quadrinhos, notícias, reportagens, tirinhas etc.).
Concepção de linguagem como forma de interação	Estribada nos postulados sociointerativos e discursivos da linguagem (análise do discurso, análise crítica do discurso, análise da conversação, linguística aplicada, linguística	Escrita como atividade interativa/interlocutiva e/ou prática social. As atividades didáticas têm como cerne a produção de distintos gêneros discursivos, em especial os extraescolares. As atividades didáticas primam pela abordagem das características sociocomunicativas dos gêneros (finalidade comunicativa, plano temático, plano composicional	As atividades didáticas de produção de texto escrito têm como meta viabilizar o acesso do aluno a diversificados gêneros discursivos.

	de texto, socio-linguística etc.).	e plano verbal.) As atividades didáticas focam na adequação dos gêneros discursivos às situações comunicativas de uso.	
--	------------------------------------	---	--

Quadro 2 – Síntese das concepções de linguagem e da abordagem da produção de texto nos materiais didáticos de língua portuguesa.

5. Considerações finais

Diante dos estudos realizados, percebemos que, desde meados dos anos 60, os materiais didáticos de língua portuguesa vêm, continuamente, ampliando os gêneros discursivos que subsidiam as atividades de produção de texto escrito. Isso tem fomentado a efetivação de novas abordagens das atividades de produção de textos escritos.

Em meados dos anos 60, mesmo como uma incipiente diversidade de gêneros, os primeiros livros didáticos de língua portuguesa já traziam consigo alguns exemplares de gêneros discursivos presentes nas tramas cotidianas. Ainda que as atividades de produção de texto escrito primassem pelo reconhecimento e pela imitação de estruturas das tipologias textuais, os alunos já podiam ter acesso e visualizar alguns gêneros discursivos propagados no seu dia a dia, como é o caso dos gêneros jornalísticos.

Hoje, os livros didáticos de língua portuguesa já trazem um amplo quantitativo de gêneros discursivos, que estão disseminados nas práticas do dia a dia. Tais gêneros subsidiam as atividades de produção de texto escrito, objetivando potencializar a proficiência dos alunos diante da escrita de textos. Em outras palavras, objetiva-se formar produtores de textos competentes e proficientes, os quais consigam se apropriar dos gêneros discursivos e, por conseguinte, consigam usá-los no seu dia a dia. Isso reflete a perspectiva do letramento.

Nesse sentido, os materiais didáticos de língua portuguesa vêm, ao longo das últimas décadas, vivenciando inúmeras modificações, o que tem ensejado a efetivação de novos objetos de ensino, bem como de novas abordagens dadas à produção de texto escrito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de e FERREIRA, Andréa Tereza Brito (2008). As Práticas Cotidianas de Alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, p. 252-264. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em: 23-05-2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010, p. 37-46.

_____. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 33-45.

_____; REINALDO, Maria Augusta. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, São Paulo, vil. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em:

<http://arquivos.cruzeirosdoeducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf>. Acesso em: 07-03-2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 16-06-2017.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 13-06-2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em língua portuguesa. *Confluência*, vol. 1, p. 129-146, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:

<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/742.pdf>. Acesso em: 15-06-2017.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2005.

DIAS, Reinildes. A produção textual como processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 16, p. 203-218, 2004. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a16.pdf>>. Acesso em: 05-02-2017.

FIAD, Raquel Salek; COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção de Textos*. Glossário: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, centro de alfabetização, leitura e escrita – CEALE, Faculdade de Educação – UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>. Acesso em: 17-02-2018.

GONÇALVES, Adair Vieira; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, vol. 10, n. 4, p. 995-1024, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a09v10n4.pdf>>. Acesso em: 23-01-2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Aspectos teóricos e sequências didáticas para a produção escrita de gêneros discursivos. *Letras & Letras*, vol. 31, n. 3, p. 132-157, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30598>. Acesso em: 30-12-2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas 2010.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Orgs.). *Coleção explorando o ensino: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. In: *Anais do I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas – CLAPFL*, Florianópolis, EDUSC, 2007. Dis-

ponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf. Acesso em: 22-12-2016.

SANTOS, Carmi Ferraz. Formação em serviço do professor e as mudanças no ensino de língua portuguesa. *Educação Temática Digital – ETD*, Campinas, vol. 3, nº. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/605>. Acesso em: 16-05-2018.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de Textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Orgs.). *Produção de Textos na Escola: reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SILVA, Jéssica Pereira da., LUNA, Tatiana Simões e. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. *ProLíngua*, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28691/15286>. Acesso em: 12-12-2016.

_____; _____. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 25-12-2016.

SILVA, Sílvio Pereira da. *A compreensão de texto na coleção português línguas – ensino médio (1994-2013): evolução histórica e perspectivas atuais em debate*. 2017a. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>. Acesso em: 02-11-2017.

_____. Da decodificação à produção de sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. *Desafios*, vol. 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>. Acesso em: 30-12-2017.

_____; LUCENA, Josete Marinho de. Entrevista com Lívia Suassuna. *Educação em Revista*, vol. 34, p. 01-09, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

[46982018000100138&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](#)>. Acesso em: 29-04-2018.

_____; _____. Entrevista com Livia Suassuna. *Revista X*, vol. 12, p. 01-07, 2017a. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/55130>>. Acesso em: 29-12-2017.

_____; _____. O trabalho pedagógico do ensino da produção de texto: um olhar sobre as modificações. *Revista FSA*, vol. 14, p. 165-186, 2017b. Disponível em:

<<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1463>>. Acesso em: 27-12-2017.

_____; _____. Atividades de compreensão textual em livros didáticos de língua portuguesa: um olhar sobre a coleção Português Linguagens? Ensino Médio (1994-2013). *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. n. 18, p. 53-76, 2017c. Disponível em:

<<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/4499/0>>. Acesso em: 01-05-2018.

_____; _____. Entrevista com Marcos Bagno. *Línguas & Letras*, vol. 18, p. 167-173, 2017d. Disponível em:

<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/17429>>. Acesso em: 31-12-2017.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.