

# ANÁLISE HISTÓRICA DO TRATAMENTO OFERECIDO PELOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA AO TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO<sup>1</sup>

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA<sup>2</sup>

JULIANA ALVES DA SILVA<sup>3</sup>

## RESUMO

Buscamos investigar o tratamento oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa ao trabalho com a produção de texto nos últimos 25 anos. O corpus da pesquisa foi composto por quatro livros do 8º ano dos seguintes anos: 1980, 1994, 2006, 2015. As análises mostraram que o ensino da produção de texto nos livros didáticos mudou bastante com o passar do tempo. As produções textuais do livro de 1980 eram compostas apenas por sugestões de temas, não disponibilizando quaisquer orientações ao aluno. Já no livro de 1994, percebemos que a escrita com base nos gêneros textuais aparece, mas estes não são explorados. Da mesma forma, os alunos continuam solitários na tarefa de escrever textos. Por fim, nos livros de 2006 e 2015 percebemos um grande salto: eles não só apresentam produções voltadas aos gêneros textuais, como também se preocupam em trabalhar suas características, explicitar suas condições de produção e orientar durante todo o processo de escrita. Todavia, as propostas se configuram como essencialmente escolares, na medida em que os alunos interagem apenas com membros da comunidade escolar.

**PALAVRA-CHAVE:** *Produção textual; Livro didático; Ensino-aprendizagem.*

<sup>1</sup> Trabalho submetido em 08/10/2018 e aprovado em 29/04/2019. Para citar este artigo: SILVA, E. C. N.; SILVA, J. A. Análise histórica do tratamento oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa ao trabalho com a produção de texto, **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 34, n. 2, jan./jun., 2019. DOI:10.33148/CES2595-4091v.34n.220191789. Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>. Acesso em: dia mês, ano.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Garanhuns do Curso de Pedagogia, atua na área de Prática de Ensino em Língua Portuguesa. E-mail: elainecrisufrpe@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - Unidade Acadêmica de Serra Talhada; Professora de Língua Portuguesa. E-mail: jlalves423@gmail.com

# ANALYSIS OF THE HISTORICAL TREATMENT OF PORTUGUESE LANGUAGE DIDACTIC BOOKS FOR TEACHING WRITING

## ABSTRACT

We seek to investigate the treatment offered by Portuguese language textbooks for working with text production in the last 25 years. The corpus of the research was composed by four books of the 8th year of the following years: 1980; 1994; 2006; 2015. Analysis have shown that the teaching of text production in textbooks changed considerably over time. Textual productions of the 1980 book were composed only by suggestions of themes and did not provide any guidance to the student. In the 1994 book, we realized that the writing based on textual genres appears, but they are not explored. In the same way, students remain alone in the task of writing texts. Finally, in the books of 2006 and 2015 we see a great leap: they not only present productions focused on textual genres, but also work on their characteristics, explain their production conditions and guide them throughout the writing process. However, the proposals are essentially school-based, as students interact only with members of the school community.

**KEY WORDS:** *Text production; Textbook; Teaching-learning.*

# ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO HISTÓRICO DE LIBROS DIDÁCTICOS DE LENGUA PORTUGUESA PARA EL ENSEÑO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTO

## RESUMEN

Buscamos investigar el tratamiento ofrecido por los libros didácticos de lengua portuguesa al trabajo con la producción de textos en los últimos 25 años. El corpus de la investigación fue compuesto por cuatro libros del 8º año de los siguientes años: 1980; 1994; 2006; 2015. Los análisis mostraron que la enseñanza de la producción de texto en los libros didácticos cambió bastante con el paso del tiempo. Las producciones textuales del libro de 1980 estaban compuestas sólo por sugerencias de temas, no ofreciendo ninguna orientación al alumno. En el libro de 1994, percibimos que la escritura basada en los géneros textuales aparece, pero éstos no son explotados. De la misma forma, los alumnos continúan solitarios en la tarea de escribir textos. Por último, en los libros de 2006 y 2015 percibimos un gran salto: no sólo presentan producciones orientadas a los géneros textuales, sino que también se preocupan en trabajar sus características, explicitar sus condiciones de producción y orientar durante todo el proceso de escritura. Sin embargo, las propuestas se configuran como esencialmente escolares, en la medida en que los alumnos interactúan solamente con miembros de la comunidad escolar.

**PALABRAS CLAVE:** *Producción textual; Libro didáctico; Enseñanza y el aprendizaje.*

# 1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem sido bastante discutido pelos educadores nas últimas décadas, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua a partir da utilização de texto, pois a produção textual na escola mudou muito no decorrer do século XX e no início deste século.

Historicamente, a produção de texto na escola era desenvolvida de forma descontextualizada, onde, a princípio, o ensino da escrita consistia basicamente em levar o aluno ao reconhecimento das normas e regras gramaticais com base nos modelos de boa redação, ou seja, pelo contato com textos considerados clássicos literários da boa literatura e, a partir daí, os estudantes desenvolveriam as habilidades de escrever. Portanto, o ensino da escrita realizado tinha uma concepção de língua enquanto sistema, pois se fazia reconhecer e reproduzir as estruturas que fazem parte do sistema.

A partir das décadas de 60 e 70, se inicia o processo de democratização do acesso da população à escola pública, o que muda o perfil do contexto escolar, pois a escola, que antes era destinada apenas aos filhos das elites, passa a oferecer mais vagas às camadas populares. Nesse cenário, o ensino passou a ter como principal objetivo desenvolver os comportamentos do aluno enquanto emissor-codificador e receptor-decodificador de mensagens, aperfeiçoando habilidades de expressão e compreensão textual. Passam a fazer parte das atividades de sala de aula não apenas os textos literários, mas também uma diversidade de textos cotidianamente utilizados pelos alunos. Por sua vez, o desenvolvimento da escrita continuou sendo visto como resultado da prática de imitação de modelos de boa escrita, porém, esses modelos deixaram de ser apenas os textos clássicos e passaram a ser também os gêneros escolares: descrição, narração e dissertação.

A partir de 1980, o texto começa a conquistar seu espaço, tornando-se a base do ensino-aprendizagem da língua materna. Dessa forma, o texto começa a ser examinado de acordo com seu funcionamento, sendo tomado como objeto de ensino para a realização de atividades de leitura, produção e análise linguística. Assim, passa também a ser usado como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de redação.

No final dos anos 80 e início da década de 90 surge uma nova perspectiva de ensino pautada numa visão de língua como interação. Em consequência dessa noção de língua, o texto adquire, de vez, um papel fundamental no ensino e passa a ser o centro das atividades em sala de aula por meio do uso dos gêneros textuais. Partindo dessa ideia central e acreditando que o objetivo principal do ensino de língua portuguesa é formar sujeitos capazes de agir em diversificadas situações de ação comunicativa,

podemos apontar que o trabalho com diferentes gêneros textuais é o caminho pelo qual o professor pode organizar o ensino de modo a garantir a diversificação de vários contextos de escrita e proporcionar aos alunos situações que representem as mais diferentes esferas de interação social.

Diante da grande importância que a produção textual tem para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna, é imprescindível investigar as mudanças que ocorreram no ensino da produção de texto no contexto escolar e no livro didático de língua portuguesa ao longo do tempo. Essas mudanças, provavelmente, foram materializadas nos livros didáticos e, por isso, vamos analisá-lo, porque ele serve de documento histórico para nos ajudar a entendê-las. Assim essa pesquisa tem como objetivo investigar o tratamento oferecido pelos livros didáticos de língua portuguesa ao trabalho com a produção de texto nos últimos 25 anos.

Para alcançarmos esse objetivo, tomamos como base uma metodologia de caráter histórico e documental, de natureza quanti-qualitativa. Então, a partir desse procedimento analisamos 4 (quatro) Livros Didáticos de Língua Portuguesa (doravante LDLP) de diferentes décadas, ou seja, 1980, 1990, 2000 e 2015, todos da 7ª série (que atualmente é o 8º ano).

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro tópico discutimos sobre o ensino da produção textual na escola. Adiante, apresentamos os procedimentos metodológicos usados para coletar e analisar os dados. Depois, através das análises, discutimos cada um dos LDLP, de modo a perceber as mudanças que ocorreram no ensino da produção de texto no decorrer dos anos. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre a pesquisa.

## **2 ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA**

A produção textual no ensino de língua portuguesa se apresenta de forma complexa. De acordo com Silva e Melo (2006, p.37) “produzir textos escritos é um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimento diversos: linguísticos, cognitivos e sociais”. Para compreendermos a complexidade da produção textual, temos que levar em conta que, para produzir um texto, o aluno necessita acionar uma série de conhecimentos. Portanto, o aluno se depara com a necessidade de gerar e selecionar ideias e conteúdos (aspectos cognitivos), de organizar linguisticamente tais dimensões (aspectos linguísticos) e de registrar o texto, de modo que ele atenda à finalidade, ao destinatário e à situação de interação (aspecto social).

Sendo a produção de texto uma atividade complexa, esta precisa ser ensinada, de modo a formar, na escola, produtores de texto não apenas capazes de escrever, mas de, sobretudo, interagir através da escrita.

Acreditamos numa perspectiva de ensino diferente, pautada na noção de gêneros textuais, tal como vem se delineando nos últimos anos, mais especificamente a partir do final dos anos de 1970 e início da década de 1980, conforme aponta Santos (2006). Tal perspectiva encabeçou uma grande transformação conceitual que mudou as práticas escolares de produção textual, materializada, por exemplo, na mudança terminológica do termo “redação” para a “produção de texto”, transformando a linguagem em um instrumento de interação social. Nesse momento, os gêneros textuais passaram a ser vistos como componentes imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto escolar e no livro didático. Quanto a isso, Bunzen (2006a) afirma:

Os estudos críticos do letramento e os estudos sobre gêneros do discurso, nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas, contribuem também para esse processo. Os conceitos de letramento e gênero, aliados à discussão anterior de diversificação das situações de produção e de circulação de textos na escola (e fora dela), aparecem como elementos centrais nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, nos livros didáticos pós-PCN. Não podemos esquecer que o próprio documento oficial legitima um trabalho que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual e reconhece os gêneros como objetos de ensino, sugerindo, inclusive, um agrupamento para cada ciclo do ensino fundamental em função da esfera de circulação social (literários de imprensa, publicitários e de divulgação científica). (BUNZEN, 2006a, p.45, grifos do autor)

Portanto, tal mudança leva o processo de ensino-aprendizagem a adquirir a concepção de língua como interação e a utilização dos gêneros textuais em sala de aula. Essa mudança foi motivada também pelos PCN (1997), os quais afirmam que os gêneros devem ser utilizados como objeto de ensino na disciplina de língua portuguesa:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCN, 1997, p.23)

Conforme tal citação, estes documentos não representaram apenas uma simples mudança curricular; representam, fundamentalmente, um novo paradigma educacional. E um dos aspectos a ser considerado na elaboração das propostas deste período é a concepção de língua defendida pelo documento: de língua como interação. Nessa mesma perspectiva, aparecem os conceitos de letramento e gêneros textuais como elementos de interação social no processo de ensino na escola e no LD.

Portanto, para produzir um texto o aluno tem que escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para quê se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido. Essas informações servirão, então, para que o aluno defina o gênero textual mais adequado ao contexto sociocomunicativo (SILVA; MELO, 2006).

Marcuschi e Cavalcante (2008) chamam esse tipo de produção de texto, feito a partir dos gêneros textuais, de “redação mimética”. Ela corresponde à produção contextualizada, sobretudo, a partir da introdução dos gêneros textuais no contexto pedagógico. Com isso, surgiu a apresentação de outros interlocutores do texto (além do professor), as condições de produção em que o texto deve ser produzido e a incorporação da revisão e da reescrita como etapas pertinentes ao processo de escrita.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa não se dá mais a partir de palavras ou frases isoladas, mas sim a partir do próprio texto. Ainda que a produção de textos seja uma atividade regularmente utilizada no ensino da língua portuguesa, é preciso situar esta prática em uma perspectiva que tenha como o objeto de reflexão o próprio texto.

Partindo dessa ideia e acreditando que o objetivo principal do ensino da Língua Portuguesa é formar sujeitos capazes de agir em diversificadas situações comunicativas, podemos apontar várias diretrizes para o ensino da produção de texto que, ao nosso ver, são atualmente as mais adequadas.

Inicialmente, devemos apresentar aos alunos situações de produção de texto próximas à realidade fora da escola, adequando aos diferentes usos sociais da escrita, de maneira clara e definidos. Corroborando com esse pensamento, Antunes (2003) salienta que dificilmente um bom texto será escrito se o aluno não souber a verdadeira função que desempenhará. Sendo assim, o texto torna-se apenas uma obrigação escolar. Seguindo esse raciocínio, os textos produzidos pelos alunos devem ser destinados a leitores que possam ser previstos e levados em conta por eles no momento da escrita do aluno. Para que a realização das atividades de escrita seja

considerada autêntica, é indispensável que a aprendizagem seja significativa para o aluno, e esta será eficaz quando as atividades propostas têm sentido e relevância. Portanto, a aprendizagem da escrita deve sempre acontecer através de atividades inseridas em contextos funcionais.

Além disso, é considerável oferecer, aos alunos, atividades que atendam e proporcionem finalidades, interlocutores e situações diversas. Com esse entendimento, Leal e Melo (2006) discutem que situações de escrita diferentes exigem de quem escreve conhecimentos variados de níveis de complexidade e competências múltiplas. Nesse contexto, cada situação caracteriza-se como única e exige capacidades específicas, que precisam ser desenvolvidas. Assim, para escrever é preciso aprender sobre a escrita, além de desenvolver habilidades variadas, necessárias para os diferentes contextos de interação social. Dessa forma:

Para o aluno aprender a escrever, precisa encontrar interlocutores, colocar-se em dialogia, encontrar espaços para a atividade humana de expressão, de modo a articular seus textos às diferentes necessidades e interesses que se encontram nas suas condições de existência, nas suas práticas sociais. (LEAL; MELO, 2006, p. 66).

Portanto, o ensino-aprendizagem necessita da participação dos alunos, gerando um fator de interação social, com situações contextualizadas de escrita. Sobre esse aspecto, Antunes (2003) elenca que existe a necessidade de elaborar trabalhos em sala de aula que projetem nos discentes a compreensão adequada da escrita no contexto apresentado. Ou seja, o professor deve auxiliar o aluno no que concerne ao entendimento do texto, não apenas na perspectiva gramatical, mas também o ajustando ao cenário comunicativo.

Nesse sentido, o professor precisa criar situações, em sala de aula, que possibilitem a produção de gêneros textuais diversos pelo aluno. Com isso, ele estará apto a desenvolver textos que atendam às diferentes exigências comunicativas. Seguindo esse raciocínio, Santos (2006) defende que é imprescindível ensinar formas textuais que possuam uma interação social para além do ambiente escolar, onde esses gêneros textuais devem ter enfoque.

Dessa forma, notamos o quanto o texto é importante para a comunicação humana, pois é por meio deles que nos expressamos através da fala ou da escrita. Então, é relevante pensarmos como é contemplada a produção de texto nas propostas de produção textual na escola e nos livros didáticos.

### 3 METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se essencialmente de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Triviños (1987, p. 132), “a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto”.

Para a realização dessa pesquisa, inicialmente selecionamos os LDLP da 7ª série do Ensino Fundamental, que atualmente é o 8º ano. Assim, com o intuito de mantermos uma unidade nas análises, optamos por investigar livros da mesma série. A esse respeito, é importante ressaltar que a obtenção dos livros que comporiam o *corpus* não foi uma tarefa fácil. Conseguimos livros de diferentes décadas, mas não coleções inteiras. Ao obtermos esses livros, percebemos que a 7ª série era a única compartilhada por todos os livros, o que justifica a sua escolha.

Da mesma forma, não delimitamos uma editora específica, devido ao distanciamento cronológico dos livros, pois o objetivo dessa pesquisa é investigar as mudanças da produção de texto ao longo do tempo; então, dificilmente encontraríamos uma coleção completa que se encaixasse nesse critério.

Os critérios para a seleção dos livros didáticos de língua portuguesa se deu pelo fato de que as investigações seriam feitas com livros publicados em diferentes décadas, ou seja, 1980, 1994, 2006 e 2015, pois entendemos que esse recorte histórico de diferentes contextos sociais, culturais e ideológicos pode determinar o processo de ensino-aprendizagem de uma época e de uma sociedade. Então, dessa forma, poderemos investigar e perceber a evolução que ocorreu nos LDLP ao longo do tempo.

Os quatro livros selecionados são da 7ª série do Ensino Fundamental, que atualmente é o 8º ano: “Hora de Comunicação”, (Domingos Paschoal Cegalla, 1980, editora Companhia Nacional), “Novo Texto e Contexto”, (Lídio Tesoto, 1994, editora do Brasil S/A), “Português: Dialogando com Textos” (Cláudia Jussan e Rogério Borges, 2006, editora Positivo), “Para Viver Juntos-Português” (Ana Penteadó et.al., 2015, editora SM).

Após a seleção desses 4 (quatro) livros, utilizamos uma tabela para analisar todas as propostas de produção textual de cada livro didático, visando identificar dados que permitam visualizar, com maior clareza, as mudanças da produção textual no livro didático. Dessa forma, analisamos as produções textuais nos livros didáticos levando em consideração os seguintes critérios: Gênero textual (apresenta e discute; só apresenta; não apresenta); Situação de escrita (real;

imaginária; escolar; extraescolar); Destinatário (inexistente; professor; colegas de classe; demais membros da comunidade escolar; interlocutor extraescolar imaginário; interlocutor extraescolar real); Contexto de circulação (inexistente; sala de aula; escola; extraescolar imaginário; extraescolar real); Finalidade/ objetivo (indica; não indica); Suporte (indica; não indica); Auxílio para o tema (sim; não); Auxílio no planejamento (sim; não); Auxílio na avaliação, revisão e reescrita (sim; não).

Através dos critérios acima, todas as propostas de produção textual dos LD foram analisadas e quantificadas. Dessa forma, a primeira etapa desse estudo enquadra-se na pesquisa quantitativa, pois esse tipo de investigação quantifica os dados e generaliza os resultados da amostra para os interessados. Para Mattar (2001), “a pesquisa quantitativa busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estáticos, como análise de um grande número de casos representativos, um curso final da ação” (p.26). Na segunda etapa, aplicamos os resultados quantificados para qualificar e comparar as mudanças presentes em cada livro analisado. Portanto, essa etapa enquadra-se na pesquisa qualitativa.

A partir dessa metodologia exposta acima, coletamos e analisamos os dados desta pesquisa. A seguir, apresentaremos e discutiremos os resultados a que chegamos através desta investigação.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste tópico, pretendemos analisar os 4 (quatro) livros, visando não apenas identificar possíveis falhas no LDLP, mas sim buscando dados que permitam visualizar, com maior clareza, as mudanças da produção textual no livro didático e o quadro atual desse processo de ensino. Dessa forma, analisamos a produção textual nos livros didáticos levando em consideração critérios já sinalizados na metodologia. Os critérios acima são importantes para a produção de texto, pois os mesmos devem ser discutidos com os alunos para orientá-los no momento da produção textual. A começar pela discussão sobre as condições de produção, nas quais estão incluídas a definição, caracterização e exemplificação do gênero que será elaborado, pois o aluno deve saber claramente que gênero deverá produzir e como produzi-lo para que possa atingir a finalidade e o seu possível destinatário e, conseqüentemente, o tema, o ambiente em que o texto será publicado e o suporte

em que ele circulará. A esse respeito, vale ressaltar que os PCN de LP também tratam da importância da explicitação das condições de produção de texto, quando propõem os objetivos de ensino para o trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas educativas:

A escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso públicos da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) em seu lugar social; finalidades ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semântica e gramatical (PCN, 1997, p.58).

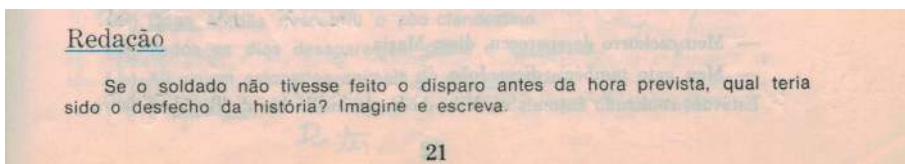
Da mesma forma, o aluno precisa ser orientado durante todo o processo de planejamento, escrita, avaliação, revisão e reescrita textuais. Desse modo, todos esses elementos estão extremamente interligados e são fundamentais para a produção textual.

#### 4.1 LIVRO “HORA DE COMUNICAÇÃO” (1980)

No livro “Hora de Comunicação” (1980), o autor traz propostas de produção textuais como último item de cada unidade que o compõe, sendo intitulada de “Redação”. O LD apresenta ao todo 22 propostas de produção textual. Então, seguindo os critérios adotados nessa pesquisa, analisamos todas as produções de texto presentes no LD.

Em relação à orientação sobre o gênero, a maioria das propostas (15 atividades) não explicita o gênero que o aluno deverá produzir, nem trabalha as suas características, apenas solicita que o aluno imagine e escreva sobre um desfecho de uma história que foi lida anteriormente ou sugere alguns temas para os alunos produzirem os textos.

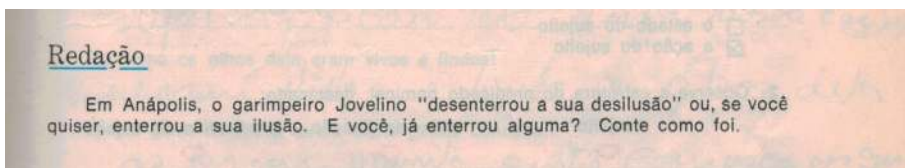
Por sua vez, a situação de escrita predominante (em 20 atividades) é imaginária, ou seja, apenas fazem de conta que o aluno se envolve em uma situação de comunicação real. Podemos observar isso no exemplo abaixo:



**Figura 1:** Atividade de produção de texto no livro Hora da Comunicação (1980, p.21).

Como se pode notar, o aluno é convidado a escrever um texto usando apenas a “imaginação”. Dessa forma, não toma a escrita como um processo de interlocução, pois a indicação de como escrever aparece por meio de uma vaga informação.

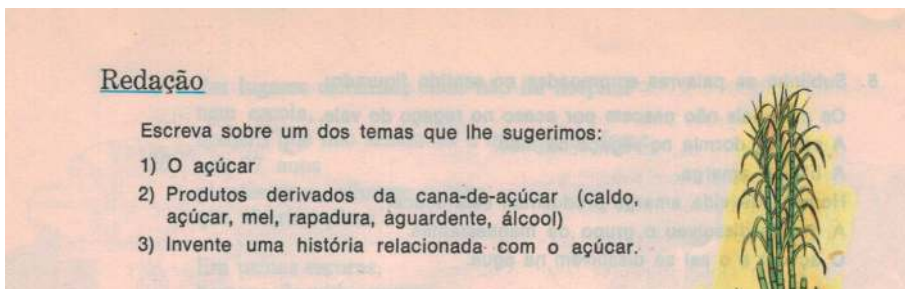
No que diz respeito à indicação do destinatário, todas as 22 propostas não apresentam destinatários, ou seja, estes são inexistentes. Logo abaixo percebemos isso:



**Figura 2:** Atividade de produção de texto no livro Hora da Comunicação (1980, p.42).

Desse modo, percebemos que a proposta de redação não define o destinatário do texto. No entanto, entendemos que escrever constitui um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para quem está escrevendo, ou seja, a produção tem sempre que adequar o texto ao interlocutor a que se destina.

Em relação aos contextos de circulação, nas 22 propostas analisadas estes são inexistentes, e isso é perceptível nessa atividade:



**Figura 3:** Atividade de produção de texto no livro Hora da Comunicação (1980, p.130).

Percebe-se que nesta atividade, o aluno, ao finalizar a escrita, não verá seu texto assumir uma circulação social. No entanto, é importante que as propostas de escrita sejam elaboradas e desenvolvidas de modo a serem expostas e circularem em diversos ambientes, atingindo, assim, públicos diversos. Na mesma linha, observamos que também em nenhuma das propostas é indicada para o aluno a finalidade ou objetivo da sua escrita, bem como o suporte onde seu texto irá circular.

Outra particularidade das atividades de escrita do livro em análise diz respeito à falta de auxílio para desenvolvimento do tema, bem como a ausência de orientações para a realização do planejamento, da revisão e da reescrita do texto. Todavia, acreditamos que o aluno precisa aprender a desenvolver um plano geral para o texto, que sirva para orientar suas ações durante a escrita propriamente dita do texto. Da mesma forma, o aluno precisa aprender a ativar conhecimentos em sua memória, a buscá-los em fontes de informações diversas e adequadas e a selecionar o que vai ser dito no texto. Para tanto, é importante que o livro didático facilite o acesso dos alunos a um repertório de conhecimentos que lhes sirva de subsídios temáticos para o desenvolvimento do tema proposto. A construção de conhecimentos sobre o tema pode ser estimulada de diversas maneiras: através de um debate sobre o tema, por meio da leitura de textos ou mesmo a partir da solicitação de pesquisa aos alunos. O aluno precisa, ainda, aprender a revisar seu texto constantemente durante todo o processo de produção, retomando o que já foi escrito para checar se está conseguindo seguir o plano pensado, ajustando o planejamento previamente elaborado e realizando novos planejamentos para o que ainda será escrito.

Enfim, percebemos que a maioria das propostas de produção textual presentes no LD em questão não apresenta os critérios estabelecidos por essa análise, pois nas atividades analisadas se escreve sem interlocução. Desse modo, a produção de texto neste livro didático pode ser considerada “endógena”, por que solicita que o aluno faça um texto apenas a partir da indicação de um tema sem dar qualquer orientação de como desenvolvê-los. Para Marcuschi e Cavalcante (2008) esse formato de proposta leva o aluno a elaborar um “texto escolarizado”, ou seja, uma redação que se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita da escola para a própria escola.

No que concerne à articulação entre a produção textual a leitura, a gramática e a oralidade, não foram identificados fatores que permitam essa relação. Todavia, segundo Bunzen (2006b, p.149), “as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura com ênfase na compreensão ativa e responsiva que aponta, inclusive, para uma análise linguística dos textos que se debruce sobre aspectos discursivos”.

## 4.2 LIVRO “NOVO TEXTO E CONTEXTO” (1994)

O segundo livro - “Novo texto e contexto” (1994) - é composto por 21 atividades de produção textual, que recebem o nome de “Redação”. Analisando os resultados, percebemos que a maioria das propostas (11) só apresenta o gênero e as outras 10 não apresentam. Além disso, percebemos que a maior parte das atividades apenas apresenta os gêneros textuais, mas não orienta o aluno sobre as características do gênero e sobre como produzi-los.

Tomando como base essas informações, podemos concluir que este livro, embora ainda traga um número expressivo de propostas com base em gêneros tipicamente escolares como “narração, descrição e dissertação”, já sinaliza para uma proposta de trabalho com os gêneros textuais que circulam fora da escola. No entanto, esse trabalho se daria de forma mais assistemática, por meio do qual são propostas atividades de produção de diferentes gêneros textuais, mas sem estimular a reflexão sobre elementos que deles fazem parte.

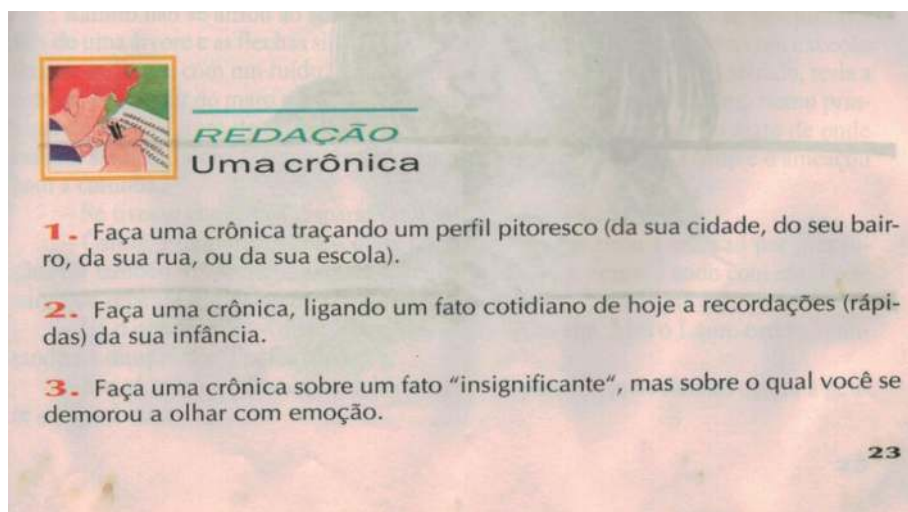
A esse respeito, Santos (2006) diz que, no Brasil, essa era a diretriz de uma proposta de ensino que emergiu entre a segunda metade dos anos 80 e o início dos anos 90. Ela explica que um dos lemas desse período era fazer o aprendiz da língua se defrontar com os diferentes gêneros textuais, mas não se falava num trabalho de explicitação e de ensino dos gêneros, pois acreditava-se que o aluno iria aprender a utilização deles através de um processo de “osmose”, no qual bastava o contato com os materiais escritos por meio de leitura e produção para que se adquirisse a habilidade de produzir textos. Nessa perspectiva, ainda se percebe a ideia de modelos a serem imitados; não mais os textos clássicos ou os gêneros escolares, mas agora os diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita se dá a partir de um processo muito mais de imitação do que de reflexão.

Entretanto, acreditamos que a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática planejada. Em razão disso, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando eles defendem que um ensino sistemático, levando o aluno a refletir sobre as características dos textos e seus contextos de uso, é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de produzir diferentes gêneros textuais.

Do mesmo modo, a situação de escrita da maioria das propostas (14) é imaginária, ou seja, não envolve o aluno com situação de comunicação real. No que diz respeito à indicação do destinatário, todas as 21 propostas não apontam o destinatário para quem o texto deveria ser escrito. Sendo assim, todos os

destinatários são inexistentes. Em relação à finalidade, percebemos que nenhuma atividade a indica, pois em todas as propostas é apenas solicitado que o aluno produza um texto. Portanto, a não explicitação de finalidades para a escrita faz pensar em objetivos de natureza escolar, ou seja, o aluno é solicitado a escrever para atender apenas às demandas do professor. Da mesma forma, há ausência, em todas as propostas, da indicação do contexto de circulação e do suporte. No que diz respeito à presença de orientações para o desenvolvimento do tema, bem como para o planejamento e para a revisão e reescrita do texto, estas estão também ausentes em todas as propostas.

Poderemos perceber todos esses critérios nas propostas a abaixo:



**Figura 4:** Atividade de produção de texto no livro NOVO TEXTO & CONTEXTO (1994).

Na atividade acima a autora apenas solicita que os alunos façam três crônicas nos temas delimitados, sem apresentar exemplos do gênero e suas características, bem como sem indicar aspectos do contexto de produção, como o destinatário, a finalidade, o contexto de circulação e o suporte. Todavia, seria interessante discutir sobre estes elementos, já que a crônica é um gênero presente em diversos âmbitos sociais, possuindo grande circulação nas escolas, revistas, jornais, etc. Assim, esta situação de escrita se mostra tipicamente escolar.

Vejamos mais um exemplo:

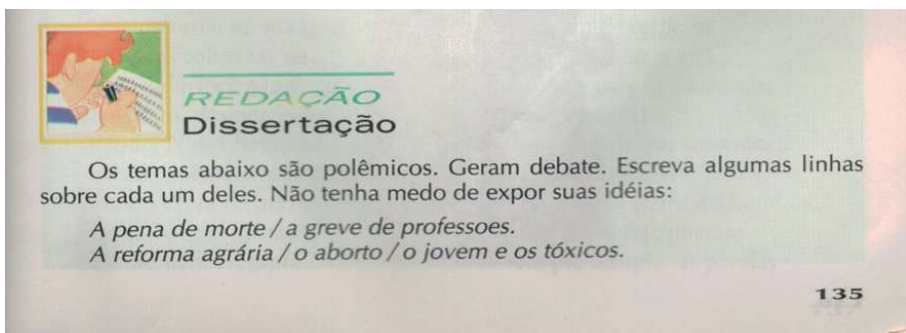


Figura 5: Atividade de produção de texto no livro NOVO TEXTO & CONTEXTO (1994, p.135).

Na proposta acima as autoras apresentam uma produção textual (redação), solicitando apenas que o aluno faça uma dissertação com base nos temas sugeridos, o que limita bastante o aluno, pois não auxilia no desenvolvimento do tema, na elaboração do planejamento, na avaliação, na revisão e na reescrita. Diante das limitações encontradas nesse tipo de produção de texto, Bunzen (2006b, p. 149) sugere que “os alunos não deveriam produzir “redações”, meros produtos escolares, mas textos diversos que se aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social escolar”. Desse modo, um aspecto negativo do livro é a produção desses gêneros meramente escolares, pois a produção acontece sem que se considere o contexto em que se realiza, visto que a escrita é vista como uma só, independente do que se escreve, para que se escreve e para quem se escreve.

Em relação à articulação da produção textual com os demais eixos de ensino, percebemos, por exemplo, que as autoras separam a parte da gramática, colocando-a no final do livro. Dessa forma, não ocorre articulação entre as atividades de produção textual e a gramática, mas seria interessante que o LD apresentasse o ensino das classes gramaticais por meio de textos, porque mostrar só classificações não é a solução.

#### 4.3 LIVRO “PORTUGUÊS: DIALOGANDO COM TEXTOS” (2006)

No terceiro livro - Português: Dialogando com textos (2006) -, as atividades de produção no LD são apresentadas por meio da seção “Reinvenção”, contendo um total de sete produções textuais. Cada atividade é dividida em etapas: Proposta

de Produção de Texto Escrito, que orienta o aluno com aspectos importantes para a produção do gênero proposto; Aquecendo e Escrevendo especifica qual gênero deverá organizar o texto, a finalidade, qual o público-leitor, orienta para o planejamento e elaboração do texto; Participando encaminha para a avaliação e reescrita do texto, mostrando e verificando se a produção alcançou os objetivos; e Publicando apresenta onde circulará o texto, em que suporte será publicado; e, por fim, a produção de oralidade aparece na Papo-Firme.

Analisando os resultados percebemos, inicialmente, uma quantidade bem menor de propostas se comparada às presentes nos livros anteriormente analisados: 07 atividades. Ademais, vemos que todas as 07 propostas de produção textual do livro apresentam e discutem sobre os gêneros textuais a serem produzidos. Desta forma, todas orientam o aluno sobre as características do gênero e como escrevê-los. No que se refere ao destinatário, as atividades são encaminhadas para colegas de classe (em 6 propostas) ou para os demais membros da comunidade escolar (em 5 propostas). Desta forma, todas apresentaram destinatários, embora estes se restrinjam à escola. Já a situação de escrita predominante é real (em 6 propostas), mas promovem interação entre interlocutores de contextos de circulação estritamente escolares: a sala de aula (em 6 propostas) e a escola (em 3 propostas). Em relação ao suporte de circulação dos textos, em 6 atividades (a maioria) o suporte predominante é o cartaz e o mural da escola ou da sala, suportes estes também tipicamente escolares.

Entretanto, acreditamos que é importante proporcionar atividades nas quais os alunos escrevam para atender a finalidades, interlocutores e situações diversificados (e não apenas escolares). A esse respeito, Leal e Melo (2006) explicam que situações de escrita diferentes exigem de quem escreve conhecimentos variados de diferentes graus de complexidade e capacidades múltiplas. Cada situação é única e exige capacidades específicas, que precisam ser desenvolvidas. Por sua vez, tais habilidades e saberes não são desenvolvidos espontaneamente. Nesse sentido, para escrever precisamos aprender sobre a escrita, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social.

Em relação ao auxílio para o tema, auxílio no planejamento e auxílio na avaliação, revisão e reescrita, todas as propostas trazem orientações. Vejamos o exemplo abaixo:

# REINVENÇÃO

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO**  
**Duração da atividade:** 4 aulas.  
**Proposta:** Elaborar material para apresentação de seu ídolo:  
 Cartaz com imagens e legendas.  
 Linha do tempo baseada em fatos marcantes da vida do ídolo escolhido.  
 Biografia.

**Gênero:** Dossiê (coleção de documentos relativos a qualquer assunto).  
**Para quem:** Alunos da classe e da escola.  
**Meio(s) de publicação:** Apresentação da biografia para a classe (suporte para *Papa-firme*) e exposição de cartazes e da linha do tempo na escola.

É muito provável que você e seus colegas tenham ídolos. Alguns podem ser famosos nacional e internacionalmente; outros, conhecidos apenas no local em que vivem. Não importa, um ídolo é sempre um ídolo: alguém que nos inspira, que admiramos e em quem, muitas vezes, nos espelhamos.

Pois bem, chegou a hora de você e seus colegas de grupo apresentarem esse ídolo para os demais alunos da classe e da escola. Vocês produzirão:

- um cartaz com imagens;
- uma linha do tempo mostrando as datas mais significativas da vida de seu ídolo;
- uma biografia.

Depois farão uma apresentação para os colegas de classe e montarão uma exposição dos cartazes pela escola.

**Aquecendo**

Forme um grupo com mais dois ou três colegas que tenham um mesmo ídolo e comecem a planejar o trabalho.

**Figura 6:** Atividade de produção de texto no livro Português: Dialogando com textos (2006, p. 70).

A produção de texto deixa explícito o gênero que o aluno vai produzir logo no início da proposta. Os autores situam o aluno com as etapas de elaboração da atividade, apresentando a duração da atividade, a proposta, para quem os alunos vão produzir e os meios de publicação, e esse é um dos pontos positivos do livro, que aparecem em todas as propostas. Então, a atividade apresenta o destinatário, pois depois da produção os alunos vão apresentar para os colegas de sala e farão uma exposição dos cartazes pela escola; assim, o meio de circulação será escolar.

Na etapa Aquecendo as autoras sugerem que os alunos formem grupos para selecionar o material de pesquisa: livros, jornais, revistas, sites na internet, entrevista com

o próprio ídolo ou com pessoas próximas a ele. A situação de escrita é real, pois os alunos farão uma biografia do seu ídolo. Além disso, é importante destacar que a maioria das propostas de escrita do LD deste livro é elaborada e desenvolvida a partir da perspectiva interacionista de ensino, pois as autoras desenvolvem atividades de produção de texto que promovem interação entre os alunos. Dessa forma, a concepção de língua nesta atividade é de língua como interação, visto que a língua é “vista como uma forma de interação social, pela qual os interlocutores, em “mútua cooperação”, realizam a “inter-atividade” da troca verbal, numa condição, portanto, marcadamente dialogal. (BCC-PE, 2008, p.67).

• Seleccionem o material que cada um possui a respeito do ídolo (fotos, reportagens, CDs, desenhos, objetos pessoais, autógrafos...)

• Pensem em novas fontes de pesquisa: livros, jornais, revistas, *sites* na internet, entrevistas com o próprio ídolo ou com pessoas próximas a ele.

• Conversem a respeito, procurando destacar por que vocês consideram essa pessoa um ídolo, o que ela tem de especial.

## Escrevendo

### Montando o cartaz

Para a montagem do cartaz, o grupo deve:

- lembrar que um cartaz precisa ser atraente;
- seleccionar fotos e imagens;
- pensar na distribuição das fotos e imagens antes de colar na cartolina ou na folha de papel pardo;
- criar legendas para as fotos (uma boa legenda sempre acrescenta informações à imagem que está sendo mostrada);
- elaborar um título para o cartaz.

### Construindo a linha do tempo

Para a elaboração da linha do tempo, o grupo:

- deverá seleccionar os momentos mais importantes da vida do ídolo e colocá-los em seqüência cronológica;
- pensar na importância da apresentação visual: letras legíveis e grandes, limpeza, boa distribuição das informações na folha de papel.

### Elaborando a biografia

Para escrever a biografia, o grupo:

- pode apresentar os fatos em seqüência cronológica (é possível colocar em cada parágrafo uma fase da vida de seu ídolo);
- pode revelar fatos curiosos, características da personalidade, situações interessantes da vida dele;
- precisa mostrar por que ele foi o ídolo escolhido;
- deve criar um título interessante para o texto.

Figura 7: Atividade de produção texto no livro Português: Dialogando com textos (2006, p 71).

A etapa Escrevendo aparece como auxílio no planejamento do texto, pois orienta o aluno a como produzir um cartaz, a fazer a linha do tempo e, por último, a biografia.

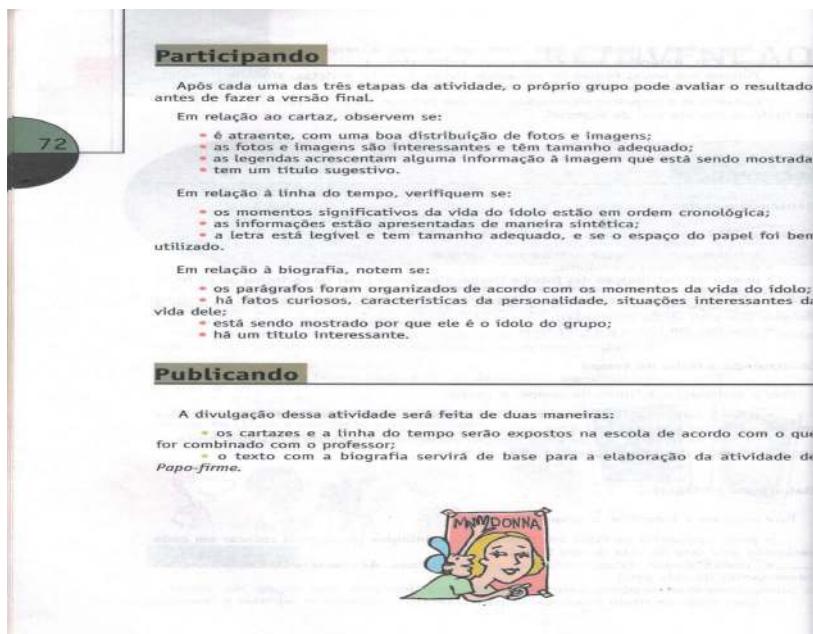


Figura 8: Atividade de produção texto no livro Português: Dialogando com textos (2006, p.72)

Já na etapa Participando, as autoras propõem que os grupos formados pelos alunos avaliem a produção textual antes de fazer a versão final. Então, observamos que a atividade trata da reescrita, como sugere os PCN (1997), apontando que, ao final da produção, deve-se revisar o texto. Neste caso, são fornecidos os critérios de avaliação, revisão e reescrita para guiar o aluno nessa tarefa.

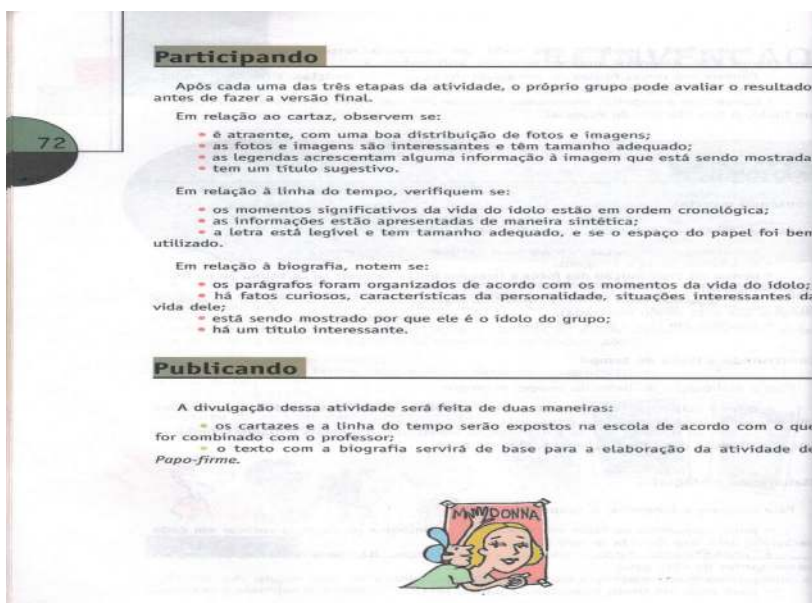


Figura 9: Atividade de produção texto no livro Português: Dialogando com textos (2006, p.72).

Por fim, na etapa Publicando, é indicado o suporte onde os textos irão circular, ou seja, em cartazes que serão expostos na escola e apresentados pelos grupos, e o texto biografia servirá de base para a elaboração da atividade de produção de texto oral na seção *Papo-firme*. Dessa forma, a seção Publicando promove uma “ponte” para a atividade *papo-firme*. Pode-se observar isso na atividade abaixo:



Figura 10: Atividade de produção oral no livro Português: Dialogando com textos (2006, p.74).

Na atividade de produção de texto oral os alunos vão apresentar a biografia do ídolo que foi produzida na atividade de produção escrita. Dessa forma, percebemos articulação entre a atividade de produção de texto escrito e a produção de texto oral, ou seja, entre os eixos Escrita e Oralidade.

#### 4.4 LIVRO "PARA VIVER JUNTOS - PORTUGUÊS 8<sup>o</sup>" (2015)

O livro Para Viver Juntos - Português 8<sup>o</sup> (2015) apresenta ao todo 16 propostas de produção textual, sendo duas em cada capítulo. A seção de produção de texto é dividida em etapas: Aquecimento, onde destaca um aspecto importante para a produção do gênero proposto, A Proposta, que especifica o que o aluno vai escrever, em qual gênero deverá organizar o texto, com qual finalidade, para qual público-leitor, onde circulará o texto e em que suporte será publicado; O Planejamento e Elaboração do Texto ajuda o aluno a planejar o texto e o encaminha para a escrita; Avaliação e Reescrita de Texto mostra como verificar se a produção alcançou os objetivos, considerando a escrita como um processo que oriente e avalie a necessidade de aperfeiçoamento do texto.

Analisando os resultados percebemos que todas as 16 propostas de produção textual do livro apresentam os gêneros textuais a serem produzidos. Desta forma, todas orientam o aluno sobre as características do gênero e como produzi-los. Nesse sentido, está em consonância com o que defende Marcuschi (2008, p.121), quando, ao falar a respeito do trabalho com os gêneros textuais, explica: "O primeiro passo é a escolha de um gênero e sua adaptação aos conhecimentos dos alunos; em seguida, trata-se de analisar as propriedades desse texto, seus usos, suas formas de realização, suas variações e seus contextos de uso".

No que se refere ao destinatário, as atividades são encaminhadas para o professor (em 4 propostas), colegas de classe (em 10 propostas) ou para os demais membros da comunidade escolar (em 3 propostas). Assim, praticamente todos os destinatários apresentados são escolares, com exceção de apenas 1. Por sua vez, a situação de escrita predominante é real (em 8 propostas) e imaginária (em 8 propostas), ou seja, promovem interação entre interlocutores em contextos de circulação escolares: sala de aula (em 9 propostas) e escola (em 3 propostas). Em relação ao suporte de circulação dos textos, 6 atividades indicam e 10 não indicam. No que diz respeito à finalidade, todas as 16 apresentam para o aluno a finalidade para produzir o texto. Em relação ao auxílio para o tema, apenas 7 fornecem subsídios. Quanto ao auxílio para o planejamento e para a avaliação, revisão e reescrita, estes critérios estão presentes em

todas as propostas analisadas. Os PCN também sugerem que o aluno analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e o leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem necessárias para considerar o texto produzido bem escrito”. (PCN, p.52, 1997).

Assim, podemos observar, mais uma vez, que apesar do livro em questão se preocupar em trabalhar o gênero, explicitar as condições de produção e oferecer subsídios para ajudar no desenvolvimento do tema, na elaboração do planejamento e nas atividades de revisão e reescrita, as propostas ainda ficam limitadas a destinatários, finalidades e contextos de circulação escolares, negando ao aluno possibilidades de participar de outras esferas de atividade humana por meio da linguagem<sup>4</sup>.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, foi possível perceber que ocorreu um avanço significativo no que diz respeito ao ensino da produção textual nos livros didáticos. Isto porque, na análise do livro de 1980 verificamos que as propostas de redação eram restritas à sugestão de temas. Ou seja, esse formato de escrita levava o aluno a produzir redações como um mero exercício de escrita. Além disso, estas não disponibilizavam quaisquer orientações ao aluno sobre como desenvolver os temas sugeridos.

No livro de 1994 as propostas continuam sendo praticamente as mesmas do livro anterior – produzir redações com sugestões de temas –, porém a escrita com base nos gêneros textuais começa a aparecer, apesar destes não serem explorados (suas características não são discutidas com os alunos). Da mesma forma, os alunos continuam solitários na tarefa de escrever textos, pois ainda não é dada nenhuma orientação para ajudá-los.

No livro de 2006 percebemos que a produção textual no LD muda completamente, pois no livro analisado são explicitadas, em todas, as propostas as condições de produção textual, ou seja, gênero textual, situação de escrita, destinatário, contexto de circulação, finalidade/objetivo, suporte, auxílio para o tema, auxílio no planejamento, auxílio na avaliação, revisão e reescrita. Semelhantemente, o livro de 2015 não só apresenta as produções de texto voltadas aos gêneros textuais, como se preocupa em trabalhar suas características, explicitar suas condições de produção

---

<sup>4</sup> Não selecionamos uma atividade de produção textual para analisarmos no corpo do texto, assim como fizemos nos livros anteriores, pois as propostas de produção deste livro de 2015 são muito parecidas com as atividades do livro de 2006.

e orientar durante todo o processo de escrita. Todavia, as propostas se configuram como essencialmente escolares, na medida em que os alunos interagem apenas com membros da comunidade escolar, assumem finalidades estritamente pedagógicas (fazer para cumprir uma tarefa) e seus textos circularão em contextos e suportes meramente escolares.

Concluimos, portanto, que os últimos livros didáticos revelaram avanços em direção a uma proposta mais contextualizada e dialógica da escrita. O objetivo principal da produção de texto na escola passou a ser a participação ativa e crítica do aluno na sociedade através da proposição de situações de produção que reportem aos diversos gêneros textuais. Isto é muito positivo, pois cada gênero a ser ensinado requer um processo pedagógico distinto, na medida em que não se trata apenas de compreender os seus aspectos formais, mas de refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem, os discursos e os temas que neles circulam.

Todavia, os livros didáticos ainda carecem de situações que oportunizem os alunos interagirem com interlocutores, finalidades e contextos de circulação extraescolares, de modo a experimentar a atuação através da escrita em diversas esferas de circulação social.

Portanto, cabe ao professor usar o LD como apoio, complementando suas falhas e lacunas de modo a buscar a melhor maneira de trabalhar com ele para desenvolver as habilidades de produção de texto nos alunos. Se a escola e o livro didático assumirem tais posicionamentos, teremos um ensino muito mais reflexivo, que leva em consideração o próprio texto e que vê a sala de aula como um lugar de interação social.

Por fim, é preciso que o livro didático esteja mais fortemente presente em outras pesquisas, pois, como um documento histórico, ele está em constante transformação e suas mudanças ocorrem devido a alterações nas práticas sociais, históricas e ideológicas e políticas, as quais variam de lugar para lugar, de época histórica para época histórica e de cultura para cultura. Portanto, o LDLP deve ser objeto de pesquisa, pois oferece pistas significativas para a compreensão da realidade do ensino brasileiro. Isto porque, ao analisarmos este material em diferentes décadas, podem-se identificar elementos que evidenciam a metodologia, a seleção de conteúdos, os objetivos do ensino da língua e os critérios de seleção de textos. Desse modo, acreditamos que o livro didático deve ser sempre pesquisado, pois futuras pesquisas vão aprimorar a qualidade desse material de ensino.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro de interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC: SEF, 1997.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Org.). **Diversidade Textual**: os gêneros textuais na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 43-58.

BUNZEN, C. Da Era da Composição à Era dos Gêneros: o ensino da produção de texto no Ensino Médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 139-161.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-28.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs). **O Livro didático de Língua Portuguesa**: Letramento e Cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 237-260.

MARCUSCHI, L. A. **A produção textual, análises de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa. Recife: Secretaria de Educação, 2008.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos textos aos gêneros textuais. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Org.). **Diversidade Textual**: os gêneros textuais na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

SILVA, A. da; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, T.; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p 81-98.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.