

O Trabalho Pedagógico do Ensino da Produção de Texto: Um olhar sobre as Modificações

The Pedagogical Work of Teaching of the Text Production: A Look About the Modifications

Silvio Profirio da Silva

Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba
Professor na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu
E-mail: profirio.silvio@bol.com.br

Josete Marinho de Lucena

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará
Professora da Universidade Federal da Paraíba
E-mail: josetemarinho.ufpb@gmail.com

Endereço: Silvio Profirio da Silva

Rua Gonçalo Leitão, n. ° 166 – UR 4 – Ibura – Recife –
Pernambuco – PE. CEP: 51300-110

Endereço: Josete Marinho de Lucena

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA.
Universidade Federal da Paraíba - Castelo Branco, João
Pessoa - PB, 58033-455

Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

**Artigo recebido em 05/08/2017. Última versão
recebida em 20/09/2017. Aprovado em 21/09/2017.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral refletir acerca das modificações no trabalho pedagógico do ensino da produção de texto. Como objetivos específicos, pretendemos: (I) conhecer o tratamento dado ao eixo produção de texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013); (II) conhecer o enfoque dado à diversidade textual presente nos livros didáticos que compõem essa coleção. Para realização desses objetivos, recorreremos aos subsídios da pesquisa documental, bem como à revisão de literatura e à análise dos livros didáticos em questão. Os resultados demonstram que o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto no Brasil passou por um drástico processo de moldagem, contemplando um novo viés de ensino cujo foco está na potencialização da formação de produtores de texto autônomos e proficientes. Desses sujeitos, é requerida a habilidade de utilizar a produção de texto (escrito e oral) nas rotinas cotidianas. Sobre a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013), ela abrange a produção de texto escrito e oral, recorrendo aos subsídios dos gêneros discursivos procedentes de diferentes esferas sociocomunicativas (literários e não literários, bem como escritos e multimodais). O tratamento concedido aos gêneros discursivos contempla a reflexão acerca do seu funcionamento, abordando as suas características constitutivas, o que contribui, para a formação de usuários competentes da língua e de produtores de texto proficientes.

Palavras-chave: Produção de Texto. Trabalho Pedagógico. Modificações.

ABSTRACT

This work has as general objective to reflect on the modifications in the pedagogical work of teaching text production. As specific objectives, we intend to: (I) know the treatment given to the text production axis in the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching (2013); (II) know the focus given to the textual diversity present in the didactic books that compose this collection. For implementation of those objectives, we resorted to the subsidies of documentary research, as well as literature review and to the analysis of the didactic books in question. The results demonstrate that the pedagogical work of teaching text production in Brazil passed for a drastic process of molding, contemplating a new teaching bias whose focus is in the potentialization of the formation of autonomous and proficient text producers. Of these subjects, is required the ability to use the production of text (written and oral) in the daily routines. About the Portuguese Collection Languages - Middle Teaching (2013), she includes the text production of written and oral, using the subsidies of discursive genres from different sociocommunication spheres (literary and non-literary as well as written and multimodal). The treatment granted to the discursive genres contemplates the reflection on its operation, approaching their constituent characteristics, what contributes, for the formation of competent users of the language and proficient text producers.

Keywords: Text Production. Pedagogical Work. Modifications.

1 INTRODUÇÃO

O contexto do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM tem suscitado a efetivação de um vasto contingente de trabalhos acadêmicos a respeito do tratamento dado à produção de texto no âmbito do Ensino Médio. Esses trabalhos retêm-se, em sua grande maioria, à dissertação argumentativa. Entretanto, produção textual não se limita às sequências tipológicas, a saber, narração, descrição e dissertação. Pelo contrário, produzir textos remete a um amplo contingente de gêneros discursivos provenientes de diversas esferas sociocomunicativas, bem como à escrita e à oralidade. Diante desse quadro, produzir textos remete às modalidades linguísticas escrita e oral, englobando distintos gêneros discursivos. É com esse olhar que objetivamos refletir a respeito das modificações no trabalho pedagógico do ensino da produção de texto.

De acordo com Santos (2007), a década de 1980 é inquestionavelmente marcada por postulados que recontextualizam os objetos de ensino, bem como os procedimentos pedagógicos e metodologias de ensino, o que transcende o âmbito teórico. Para a autora, tais postulados representam a efervescência de novas tendências paradigmáticas. Entre tais tendências, está uma noção de língua como atividade contundentemente social, cujo foco está na interlocução com os demais sujeitos componentes das tramas cotidianas. Essa nova roupagem de ensino emerge dos postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem.

Entre esses postulados, está a Linguística de Texto ou Linguística Textual. No bojo das discussões traçadas por essa abordagem teórica da Linguística de Texto, a escrita consiste em uma atividade interativa canalizada nos propósitos comunicativos dos sujeitos diante das distintas situações comunicativas de uso, o que mobiliza práticas textuais, discursivas e cognitivas, extrapolando, assim, o âmbito gramatical (MARCUSCHI, 2010).

No final dos anos 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) materializam a perspectiva dos gêneros do discurso como *objetos de ensino*, primando pela abordagem dos conteúdos a partir dos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística. Para tal, os gêneros adquirem a condição de suporte didático, com a finalidade de efetivar a perspectiva da reflexão e do uso.

Todo esse leque de referenciais teóricos tem deflagrado um amplo contingente de modificações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna, bem como no ensino da leitura e da produção de texto. Esse novo tratamento dado ao eixo produção de texto vem, inquestionavelmente, sendo incorporado aos livros didáticos de língua.

Este trabalho tem como objetivo refletir acerca das modificações no trabalho pedagógico do ensino da produção de texto. Decorrente disso, buscamos: (I) conhecer o tratamento dado ao eixo produção de texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013); (II) conhecer o enfoque dado à diversidade textual presente nos livros didáticos que compõem essa coleção.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Ensino da Produção de Texto no Brasil: quais as modificações?

De acordo com Marcuschi (2010), até o final da década de 80, nas unidades de ensino brasileiras, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna concedeu prioridade à *escrita correta*, colocando em evidência as prescrições da gramática normativa, bem como as práticas ortográficas. Com isso, nas unidades escolares brasileiras, as práticas normativas ancoradas na análise e na classificação de termos presentes nas estruturas frasais faziam-se presentes de maneira considerável. A análise de termos morfológicos e sintáticos é algo que define o trabalho pedagógico da época. Para o autor supracitada, o trabalho pedagógico estava intrinsecamente atrelado à análise e à classificação morfossintática, recorrendo, para tanto, as palavras dispostas em construções frasais (leia-se frases) descontextualizadas. Dizendo de outra forma, frases soltas e isoladas. Nesse trabalho pedagógico que colocava em notoriedade a escrita correta, fazia-se presente ainda a constante leitura de textos advindos do campo literário. Tais leituras davam-se simplesmente com a intenção de promover a imitação de frases sacralizadas pela gramática.

Por outro lado, por um vasto quantitativo de décadas, o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto colocou em notoriedade práticas de imitação de arquiteturas textuais anteriormente elaboradas. Ora, produzir um texto consistia em simplesmente repetir e/ou reproduzir aspectos linguísticos (gramaticais, fraseológicos, lexicais etc.) e composicionais (elementos advindos da organização estrutural das tipologias descritivas, dissertativas e narrativas), como esclarece Luna (2012). Nessa perspectiva, no ensino da produção de texto, a repetição e a reprodução ganhavam grande protuberância.

Marcuschi (2010) efetua uma bem-sucedida análise acerca do transcurso histórico do trabalho pedagógico do ensino da produção de texto nas unidades de ensino brasileiras. Para a

autora, o trabalho pedagógico relativo a esse eixo de ensino é dividido em três momentos distintos. Cada um desses momentos terá um enfoque diferenciado.

O primeiro momento compreende as cinco primeiras décadas do século XX. No Brasil, o trabalho pedagógico do ensino da escrita teve tratamentos diferenciados no campo educacional e nos materiais didáticos. Marcuschi (2010) demonstra que, até o final da década de 50, o trabalho pedagógico concedeu prioridade à composição livre e/ou composição à vista de uma gravura, composição à vista de trechos narrativos” e composição à vista de cartas. Mas, afinal, a que isso se refere?

A composição livre e/ou composição à vista de uma gravura, de trechos narrativos ou cartas consistia no ato de trabalhar pedagogicamente a produção escrita, recorrendo a práticas de imitação e reprodução de construções textuais (leia-se textos) postas anteriormente. O trabalho pedagógico do ensino da escrita colocou em notoriedade a constante imitação e reprodução de modelos textuais. Esses modelos eram provenientes das Antologias e/ou Crestomatias. Diante desses modelos, o aluno deveria escrever um texto que estivesse de acordo com as prescrições gramaticais, como postula Marcuschi (2010).

Na ótica de Santos (2007), por um vasto quantitativo de décadas, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna esteve assentado no padrão linguístico descrito nas gramáticas normativas. Nessa ótica, o ensino de língua concedeu primazia às normas do bem falar e do bem escrever, o que estava diretamente vinculado aos textos da esfera literária. Estes detinham um padrão linguístico sacralizado pela tradição. Diante do lastro das normas do bem falar e do bem escrever, o trabalho pedagógico do ensino da escrita estava vinculado ao emprego e à usabilidade das normas gramaticais. Em outras palavras, o trabalho com a escrita nas unidades de ensino concedia primazia à apresentação e à memorização de normas.

Razzini (2000 *apud* MARCUSCHI, 2010) efetua uma bem-realizada abordagem das práticas de ensino da escrita desse primeiro momento, especificando quais exemplares de textos eram utilizados nas respectivas modalidades educativas. Na primeira série primária (atual 2º ano), eram colocadas em notoriedade práticas que tinha como foco a imitação e a reescrita de trechos textuais curtos. Para isso, eram utilizados cartas, descrições e narrações de curta extensão. A partir da segunda série primária até a quarta série (atual 3º e 5º anos, respectivamente), eram colocadas em evidência práticas que primavam pela redação livre. O ensino da produção escrita concedia primazia à reprodução de palavras corretas do ponto de vista gramatical, bem como de trechos textuais advindos dos clássicos literários.

Contudo, o foco do ensino da escrita na época não recaía apenas sobre a imitação e reprodução de palavras e frases corretas gramaticalmente. Havia, ainda, outro viés que

primava pela escolha de palavras belas, nobres e virtuosas. Marcuschi (2010) sinaliza que tanto as práticas de leitura, como as de escrita davam subsídios para a abordagem de ensinamentos morais, tendo como foco o comportamento humano. Em outras palavras, os textos lidos e escritos pelos alunos davam subsídios para sua formação moral. A referida autora postula que, ao elaborar uma dada obra didática, os autores da época selecionavam temas que traziam ensinamentos atinentes à conduta moral humana. Ora, os temas veiculados pelos textos traziam à tona qualidades e virtudes que deveriam ser adotados pelos alunos. Almejava-se, portanto, que as práticas de leitura e escrita fosse “capaz de conduzir o jovem para a virtude ou, ao contrário, de desviá-lo para o erro” (p. 69). Diante da produção escrita, o docente veria como se deu a “aprendizagem” desse aluno, ou melhor, como este reproduziu os preceitos morais difundidos pelo campo escolar.

O fato é que, nessa época, o trabalho pedagógico focava na imitação e na reescrita de textos clássicos. Caberia, nesse sentido, ao aluno simplesmente reproduzir e atentar, em especial, para os aspectos gramaticais, o que evidenciaria a escrita correta. Marcuschi (2010) postula que a produção escrita se dava, a partir da seleção de palavras e termos corretos, nobres e virtuosos. Tais termos eram provenientes da escrita e do dizer dos autores literários. Os alunos deveriam, nessa perspectiva, simplesmente reproduzir os belos e corretos termos, utilizando-os em seu texto. Podemos inferir, desse modo, que as práticas de ensino da escrita aconteciam, a partir de práticas mecanicistas.

Na visão de Koch e Elias (2010), essa roupagem de ensino estava ancorada em uma concepção de *escrita como foco no escritor*. Dessa ótica, a escrita é tida como um elemento que potencializa a exteriorização da representação mental do autor. O autor produz uma representação mental, exteriorizando-a, por conseguinte, no papel. O leitor estará, portanto, incumbido de identificar e perceber a representação mental (da mesma forma como ela foi elaborada pelo autor). A escrita é, então, um elemento que faculta a expressão do pensamento do autor.

Segundo Luna (2012), nessa época, a escrita era tida também como um *dom*. Sob o norte dessa perspectiva, a escrita consistia em uma habilidade linguísticas inata. Ora, o sujeito traz consigo conhecimentos linguageiros interiorizados e inatos, os quais contribuem de forma substancial, para a exteriorização/ materialização do texto. A escrita assume, então, uma perspectiva internalista, consistindo em uma marca e/ ou traço individual de cada sujeito. Ainda com base nessa perspectiva teórica, havia a crença de que o discente poderia escrever um texto com bons argumentos. Entretanto, para tal, era necessário o acesso, bem como a imitação/ reprodução do padrão linguístico dos autores de renome do campo literário.

No dizer de Marcuschi (2010), nos anos de 1960 e 1970, o campo educacional brasileiro é marcado pela deflagração de um amplo contingente de modificações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna e, conseqüentemente, no ensino da produção escrita. A autora traz à tona a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1971. Tal lei faz com o ensino de língua materna adote a nomenclatura Comunicação e Expressão”, passando a colocar em relevo os termos da comunicação – emissor, receptor, mensagem etc. –, o que, por conseguinte, erradicou a primazia concedida à gramática normativa. Nesse contexto, os textos da esfera literária perderam sua primazia no campo educacional. Isso está em concordância, conforme pontuam Buzen (2007), Silva e Luna (2013) e Silva (2017).

Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, o trabalho pedagógico do ensino da escrita colocou em notoriedade os elementos da comunicação. Silva & Luna (2013) e Silva (2017), mostram que as atividades didáticas de leitura colocavam em relevo práticas que tinham como foco a identificação dos elementos: emissor, receptor e mensagem etc. Tal situação também foi aplicada ao ensino da escrita. Sobre isso, Marcuschi (2010) defende que o foco do trabalho pedagógico, nessa época, era justamente perceber se o aluno compreendeu os elementos emissor e receptor. As produções escritas dos alunos davam subsídios para tal.

Marcuschi (2010) aponta que, nessa época, as sequências tipológicas – descrição, dissertação e narração - adquiriram o status de gêneros predominantes nas rotinas educacionais. Dizendo de outro modo, a essas tipologias textuais, era dada uma grande protuberância tanto no ensino da leitura, como no ensino da produção escrita. O ensino da escrita passa a adotar algumas nomenclaturas, a saber, redação criativa e redação livre. O fato é que o ensino dessa habilidade linguística ainda concedia primazia à imitação e à reescrita de modelos textuais traçados anteriormente.

Acerca disso, Marcuschi (2010) sinaliza que o ensino da escrita concedia prioridade à imitação e à reprodução de formatos textuais. Isto é, havia uma arquitetura e um formato textual já construído previamente. E, escrever um texto ou fazer uma redação (como era denominado nessa época) requeria reproduzir esses formatos textuais sempre que fosse produzir uma determinada tipologia textual (descrição, dissertação e narração). Caberia, portanto, ao aluno reescrever e reproduzir esses formatos textuais já cristalizados. Caso esse modelo padrão não fosse reproduzido pelos alunos, a compreensão do texto estaria comprometida. Com isso, ao escrever um determinado texto, o aluno deveria seguir a risca as famosas técnicas de redação.

Para Santos (2007), a escola, sob essa perspectiva de ensino, tinha como incumbência estimular a capacidade de criação de ideias, exteriorizando-as nos formatos das tipologias

textuais e sob as preconizações gramaticais. A escola viabilizava o acesso do alunado aos formatos textuais e aos padrões linguísticos a serem imitados. Os alunos, por sua vez, tinham por meta memorizar as estruturas e os elementos organizacionais desses formatos textuais, imitando-os em suas produções.

Segundo Luna (2012), tais práticas consideram a escrita como uma técnica. Sob o norte dessa perspectiva, a escrita assume a condição de habilidade linguística advinda da reprodução e da constante repetição. Ora, escrever um texto consiste em um método pautado no ato de seguir construtos textuais (modelos) prévios. Nesse contexto, as sequências tipológicas ganhavam um grande relevo no campo educacional. A escrita era, aqui, alçada à categoria de habilidade linguística instrumental. Isso, pois, para escrever um texto, o aluno deveria simplesmente memorizar e repetir os moldes composicionais e estruturais das tipologias textuais.

Na ótica de Koch e Elias (2010), essa prática de ensino estava calcada em uma concepção de escrita como foco na língua. Nessa ótica, a escrita é tida como um elemento diretamente atrelado às convenções gramaticais e lexicais. Em outras palavras, escrever um texto requeria do autor o emprego de normas e regras da gramática normativa, assim como o emprego de termos eloquentes e rebuscados. Diante desse quadro, a escrita era algo que requeria um processo de apropriação do sistema linguístico e, sobretudo, das suas regras.

O fato é que as práticas pedagógicas mencionadas, até então alçam a escrita à condição de algo artificial. Com isso, o trabalho pedagógico do ensino da produção escrita limitou-se à imitação do padrão linguístico, bem como do formato estrutural. Em outras palavras, escrever um texto consistia em atentar e, acima de tudo, demonstrar/evidenciar o padrão culto da língua, mais especificamente, aspectos gramaticais, fraseológicos, lexicais e linguageiros típicos da modalidade formal da língua. Em outro momento, escrever um texto consistia em atentar para formato e para os elementos estruturais, reproduzindo-os na produção escrita.

No dizer de Marcuschi (2010), desde os anos 80, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna tem passado por um processo de transmutação. Tal processo é acarretado pela propalação dos postulados linguísticos sociointeracionistas, bem como dos postulados sobre os gêneros textuais. Esse contexto paradigmático instigou a efetivação de uma concepção de escrita como prática de interação/interlocução.

Para a supracitada autora, agora, o aluno produz texto, em vez de fazer redações. Escrever e/ou fazer redações consistia em uma prática mecânica calcada na imitação de arquiteturas e formatos textuais já construídos, assim como na reprodução de elementos típicos da organização estrutural das sequências tipológicas e na reescrita de marcas

linguísticos dos autores. Isso implica conceituar tais textos ao status de artificiais. A produção de texto, por sua vez, carrega consigo traços que remetem à interação e/ou interlocução.

No dizer de Koch e Elias (2010), essa prática de ensino da escrita está calcada em uma concepção de escrita como foco na interação. Nessa ótica, a escrita alcança o patamar de produção de texto, sendo tida como uma prática interlocutiva assentada no emprego de conhecimentos e saberes diferenciados, assim como no emprego de distintas estratégias discursivas e cognitivas.

Marcuschi (2010) aponta o fato de que, a partir dos postulados linguísticos propalados nos anos 80, o trabalho pedagógico do ensino da escrita (agora, produção de texto) vai colocar em relevo práticas que abordem essa competência linguística, recorrendo a um dado contexto, isto é, à situacionalidade. O fato é que essa postura didática não vai se materializar de imediato no campo educacional. Isso vai acontecer, a partir do final dos anos 90. Nessa década, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) enseja uma guinada no trabalho pedagógico do ensino da escrita.

Luna (2012) aborda os contributos teóricos da publicação dos PCNs de Língua Portuguesa, no sentido de ensejar modificações no trabalho pedagógico do ensino da produção de texto. Esse documento oficial está ancorado nos postulados de bakhtinianos. Tendo como pano de fundo esse contexto paradigmático, a escrita é tida como uma competência linguística concebida como prática de interlocução.

A escrita é tida como ato de interlocução (quem escreve, escreve para alguém visando produzir um determinado efeito e o faz conforme a imagem que possui de seu papel social, do papel social do interlocutor e das esferas de produção e circulação do texto) e adota-se a sequência didática como metodologia de ensino da produção textual (LUNA, 2012, p. 2).

Segundo Marcuschi (2010), nos dias de hoje, a escrita é concebida como uma prática interlocutiva entre *autor, texto e leitor*. Tal processo é viabilizado mediante o respaldo dos gêneros discursivos marcados por práticas sociohistóricas. Diante disso, desponta a primeira proposta para o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto. Em outras palavras, as práticas pedagógicas relativas a essa habilidade linguística devem acontecer, a partir dos gêneros discursivos propalados nas distintas esferas sociocomunicativas.

Na ótica da autora, em vez de primar pela produção de sequências tipológicas (descrição, dissertação e narração), o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto deve focar na produção de gêneros discursivos presentes nas práticas corriqueiras do dia a dia.

A escola tem, portanto, a incumbência de viabilizar o contato do aluno com os múltiplos e diversificados gêneros discursivos presentes nas rotinas cotidianas.

Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) postulam que o trabalho com gêneros discursivos deve contemplar suas características constitutivas, a saber, o conteúdo temático (ou tema), a composição e o estilo verbal. Essas especificidades e particularidades dos gêneros discursivos devem ser abordadas tanto nas atividades de leitura e compreensão de texto, bem como nas atividades de produção de texto (escrito e oral), com a finalidade de fomentar a apropriação do alunado em torno das características dos gêneros.

Marcuschi (2010) aprofunda o debate metodológico acerca das particularidades e das especificidades dos gêneros discursivos que devem ser trabalhadas pedagogicamente atreladas à produção de texto. Na visão da autora, as condições de produção dos gêneros discursivo devem ser abordadas de forma vinculada à produção textual. As condições de produção referem-se ao propósito comunicativo do gênero, o local de divulgação, o suporte (como esse texto será materializado, como, por exemplo, em um recurso impresso, digital etc.), o produtor/enunciador (autor), o leitor, as marcas de formalidades e informalidades do gênero. Todas essas características constitutivas devem ser retratadas no trabalho pedagógico do ensino da produção de texto.

Para Marcuschi (2010) e Luna (2012), o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto dever ser realizado em etapas: as etapas da produção textual. São elas: o planejamento textual, a contextualização, a organização, a revisão, a reformulação e a refacção. Ora, ao produzir um determinado texto, o aluno simplesmente não reproduz um formato textual já construído antes.

Mas qual o papel do docente diante dessa nova perspectiva de ensino da produção de texto? Os referenciais teóricos de Marcuschi (2010) suscitam que o docente deve fazer uso de diversificados procedimentos didáticos com fins a viabilizar a compreensão e a reflexão do aluno acerca do funcionamento e organização dos gêneros textuais. Ao trabalhar a produção de texto ligada a um dado gênero do discurso, o docente deve articular a idade do alunado com o gênero discursivo e as suas especificidades a serem trabalhadas; especificar os objetivos da produção e o leitor presumido; instigar a exteriorização dos conhecimentos e saberes prévios do alunado acerca do gênero textual e da temática trazida por este. Mas, em especial, o docente deve estimular a reflexão dos discentes atinentes às estratégias textual-discursivas e recursos linguísticos a serem postos durante o ato da produção textual.

Diante dos aspectos aqui postos, percebemos que o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto é marcado por um passadigo entre práticas mecanicistas e interlocutivas.

Ou seja, o ensino dessa habilidade linguística vem de uma tradição marcada pela supremacia do conteúdo e da reprodução de modelos textuais (sequências tipológicas), passando para uma nova tendência marcada pela variedade textual (gêneros discursivos) e por práticas de produção textual calcadas em diversas etapas (planejamento, elaboração, revisão, reformulação, refacção etc.).

2.1 Livros didáticos de Língua Portuguesa: Como eram? Como são hoje? Como ficam as atividades de produção de texto?

Buzen (2007) retrata as conversões na organização estrutural dos manuais didáticos de Língua Portuguesa. No dizer do autor, nos dias atuais, os livros didáticos trazem consigo uma múltipla e diversificada seleção textual (leia-se gêneros discursivos). Por outro lado, há algumas décadas, tal situação não acontecia. Por muito tempo, as antologias e/ou crestomatias foram utilizadas como material didático. Estas davam primazia à linguagem literária, trazendo consigo uma multiplicidade de construtos textuais (leia-se textos) provenientes do campo literário. Nesse contexto paradigmático, os poemas e os textos infanto-juvenis ganhavam uma intensa preponderância. Em alguns casos, em versos ou em prosa, bem como completos ou fragmentados. O fato é que os gêneros da esfera literários tinham uma grande supremacia na organização estrutural interna dos materiais didáticos da época.

Nos anos 70 e 80, tem início um processo de proliferação de textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Nessa época, os livros didáticos já se faziam presentes nas unidades de ensino brasileiras. Estes traziam consigo não apenas textos advindos da esfera literária. No dizer de Bezerra (2001) e Buzen (2007), os postulados da *teoria da comunicação e da informação* instigaram modificações na seleção textual dos livros didáticos. As modificações, porém, não se restringem apenas aos manuais didáticos, mas abrangem o ensino desse componente curricular como um todo.

Os referidos autores evidenciam que o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa, amparado nas Leis 5.672 e 5.692 (ambas de 1971), adotou a nomenclatura “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”. O trabalho pedagógico do ensino desse componente curricular passou, então, a colocar em relevo os elementos da comunicação e as funções da linguagem, recorrendo, para tanto, a textos materializados por intermédio da linguagem verbal e não-verbal.

Nesse contexto, os gêneros discursivos imagéticos e visuais passaram a compor a seleção textual presente nos materiais didáticos de Língua Portuguesa, mais especificamente, nos livros didáticos. São exemplos de gêneros discursivos que ilustram tal situação: as charges, as histórias em quadrinhos, as tirinhas etc. O fato é que, a partir dessa década, a seleção textual presente nos livros didáticos desse componente curricular transcende o campo literário, na medida em que abarca outros registros textuais. Em outras palavras, embora ainda estando presentes na estruturação organizacional dos livros didáticos de Língua Portuguesa, os textos literários perdem sua proeminência.

Hoje, porém, a seleção textual materializada nos livros e nas gramáticas escolares é bem mais ampla. Atualmente, não apenas os livros didáticos, como também as gramáticas trazem consigo a multiplicidade de gêneros discursivos propalados nas tramas cotidianas. Para Bezerra (2001) e Buzen (2007), a ampliação e a expansão da seleção textual na estruturação interna dos livros didáticos são provenientes dos postulados das teorias do texto e do discurso, bem como das teorias do letramento.

No dizer de Santos, Mendonça & Cavalcante (2007), “com as discussões sobre o ensino de língua a partir de meados dos anos 80 do século XX, o texto passou a ser o objeto de ensino nas salas de aula”. Nessa perspectiva, nos anos 80, os postulados da Linguística da Enunciação facultam a promoção de novos paradigmas atinentes ao trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa. Entre tais paradigmas, podemos mencionar, aqui, o fato de o texto assumir a categoria de objeto de ensino.

Sobre tal questão, Buzen (2007) suscita que a perspectiva de texto como objeto de ensino instigou modificações no trabalho pedagógico, bem como nos materiais didáticos. Ora, a seleção textual a ser trabalhada nas rotinas educacionais deve estar atrelada às práticas do dia a dia. Diante dessa perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa e, sobretudo, os materiais didáticos passaram a dispor de textos autênticos, em detrimento de textos artificiais. Isso, por sua vez, expandiu de forma considerável a seleção textual e temática presente nos livros didáticos.

Silva e Luna (2013) e Silva (2017) postulam que os mais recentes livros didáticos materializam um amplo contingente de gêneros discursivos (escritos e multimodais). Além disso, trazem consigo atividades didáticas, que recorrem aos subsídios didáticos dos gêneros orais. Tais atividades didáticas objetivam viabilizar a reflexão do aluno a respeito do funcionamento dos gêneros discursivos. Para tal, essas atividades colocam em notoriedade as características constitutivas dos gêneros discursivos (plano temático, plano composicional e plano estilístico).

Sobre essa questão, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) esclarecem que as atividades didáticas presentes nesses manuais didáticos recentes primam por um trabalho, envolvendo as particularidades e as especificidades de cada gênero, o que viabiliza seu propósito de facultar a reflexão dos alunos acerca do funcionamento discursivo dos gêneros discursivos.

Silva e Luna (2013) postulam ainda que não só o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa, como também os livros didáticos desse componente curricular passam a dar destaque aos eixos de ensino de língua portuguesa. Nessa conjectura, a organização interna desses materiais didáticos passa a colocar em relevo a articulação/junção entre tais eixos. Acerca dos eixos mencionados anteriormente, Suassuna (2006, p. 30) esclarece seus objetivos de ensino.

LEITURA → deve permitir ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro. **PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS** → deve levar o aluno a expressar sua visão de mundo. **LINGUAGEM ORAL** → deve dar margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social. **ANÁLISE LINGÜÍSTICA** → deve contribuir para que o aluno, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

Essa perspectiva vai ao encontro de Santos, Albuquerque e Mendonça (2007). Tais autoras efetuam uma bem-sucedida análise acerca da forma como os eixos didáticos de ensino de língua são trabalhados nos mais recentes livros didáticos. Mesmo que nosso foco seja a abordagem do eixo produção de texto, é preciso mencionar os demais eixos. Isso, por que as mais recentes propostas curriculares do ensino desse componente curricular postulam a abordagem de tais eixos de maneira articulada. Tal articulação deve estar presente no trabalho pedagógico, bem como e nos materiais didáticos, como é o caso dos livros escolares.

O primeiro eixo abordado por (SANTOS; ALBUQUERQUE; MENDONÇA, 2007) diz respeito à leitura. Sobre esse eixo, as autoras postulam que, nos mais recentes livros didáticos de Língua portuguesa, ele aparece alicerçado na perspectiva da variedade textual, bem como na primazia concedida aos textos de caráter autêntico e real. Em virtude da perspectiva do letramento, as propostas curriculares passam a colocar em evidência os gêneros do discurso, preconizando sua abordagem não só no trabalho pedagógico, mas também nos materiais didáticos.

Com isso, as atividades de leitura e compreensão de texto presentes nos livros escolares acontecem, a partir dos gêneros discursivos. O foco disso é facultar o contato com a multiplicidade de gêneros presentes nas práticas cotidianas, assim como a compreensão das

suas particularidades e especificidades. Os livros didáticos trazem, portanto, atividades de leitura que focam nas características constitutivas de cada gênero discursivo, a saber, plano temático, plano composicional e plano estilístico, como suscitam Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) e Silva (2017).

O segundo eixo abordado por Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) diz respeito à escrita e/ou produção textual. É necessário sinalizarmos que o termo produção de texto alude tanto à escrita, quanto à oralidade. Em outras palavras, esse termo faz menção à produção de textos escritos e orais. Neste trabalho, focamos na produção de textos escritos. Sobre o tratamento da produção textual nos livros didáticos de Língua portuguesa, as autoras postulam que a abordagem desse eixo também aparece calcada na perspectiva da variedade textual, recorrendo, assim, aos subsídios dos gêneros do discurso. Assim como no eixo anterior, o foco, aqui, também recai para os gêneros que advêm das tramas cotidianas.

Sobre a produção de textos escritos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) postulam que sua abordagem deve acontecer, a partir da situacionalidade. Em outras palavras, uma produção de texto não ocorre do acaso. Pelo contrário, há uma finalidade e/ou um propósito, que estão vinculados a uma situação comunicativa de uso e/ou situação de comunicação. A situação em que se dá a produção de texto é um requisito para sua abordagem tanto nas práticas pedagógicas, como nos livros didáticos. As referidas autoras postulam ainda a articulação entre as competências da leitura e da escrita. Os mais recentes livros didáticos de Língua Portuguesa trazem consigo abordagem de compreensão e da produção textual de maneira atrelada. É preciso sinalizar que essas habilidades linguísticas não são contrapostas uma a outra. Pelo contrário, ambas são complementares

As autoras supracitadas destacam também o fato de que, nos mais recentes livros didáticos, a abordagem do eixo produção de texto oportuniza a reflexão atinente às condições de produção do gênero, a saber, finalidade comunicativa (objetivo), enunciador (autor), coenunciador (interlocutor), local de publicação, suporte etc. Diante disso, é preciso que tal abordagem dê conta de fazer com que o leitor e o produtor consigam refletir sobre o gênero discursivo, o que abarca a reflexão acerca das suas especificidades e particularidades.

Na ótica das referidas autoras, as atividades de produção de texto presentes nos livros didáticos devem acontecer, a partir de etapas (o planejamento, a organização, a produção, a revisão, a refacção, a circulação etc.), assim como devem mencionar as orientações atinentes a cada etapa da produção do texto. Tais atividades devem, então, facultar não só a promoção da

autonomia do aluno face a escrita, mas também a reflexão acerca do funcionamento discursivo dos gêneros.

O último eixo didático abordado por Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) diz respeito à análise linguística. Acerca desse eixo, as autoras postulam que os mais recentes livros didáticos de Língua portuguesa têm adquirido essa nova perspectiva de tratamento dado aos usos da língua. A análise linguística consiste reflexão atinente à multiplicidade de recursos linguísticos empregados no ato de compreender e produzir textos, o que remete não somente à dimensão frasal, mas também à dimensão discursiva e pragmática.

Mendonça (2006) amplia a discussão, trazendo a definição de análise linguística como sendo uma prática de reflexão calcada no sistema linguístico, bem como nas múltiplas e diversificadas formas de utilizar a língua. Não se trata da abordagem de elementos morfológicos e sintáticos por si só. Mas, sim, de trabalhar com nomenclaturas gramaticais, colocando em pauta a reflexão acerca da sua função da construção textual. No dizer da referida autora, “o termo Análise Linguística surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (p. 205). Nessa conjectura, a análise linguística transcende o ato de colocar em relevo palavras e frases soltas/isoladas, bem como a primazia dada à análise/classificação de termos presentes na organização estrutural frasal. Na análise linguística, o foco é “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (p. 204).

Distanciando-se da prática de análise e de classificação de elementos advindos de construções frasais, Santos, Albuquerque e Mendonça (2007) postulam que a aplicação da análise linguística tem propósito de facultar a promoção de práticas de leitura e produção textual. Mas como isso se dá? O primeiro ponto que as referidas autoras mencionam é que a tão postulada reflexão no tocante à multiplicidade de usos da língua acontece mediante contextos situados. Isso, em vez de primar pelo isolamento de palavras e termos provenientes de estruturas frasais (leia-se frases). A partir desses contextos situados, ocorrem outras reflexões que abarcam a dimensão discursiva e pragmática como, por exemplo: a identificação de marcas/traços de formalidade e informalidade em gêneros discursivos e situações de comunicação; os efeitos de sentidos facultados pelo uso de sinais de pontuação, isto é, a percepção da modificação/mudança no sentido de uma construção frasal em face da utilização de sinais de pontuação; a extinção de um sentido ambíguo em função do uso da acentuação gráfica; a reflexão tocante à função de algumas classes morfológicas e sintáticas na construção textual (ou seja, qual o papel de tais elementos na construção discursiva de um

dado texto) etc. Tudo isso tem sido empregado nos mais recentes livros didáticos de Língua Portuguesa.

Em termos de conclusão, destacamos o fato de, nos dias de hoje, a organização interna dos livros didáticos de Língua Portuguesa em foco estar calcada na articulação/integração dos eixos de ensino de língua portuguesa. O que faculta a articulação da abordagem das competências linguísticas da leitura e da escrita. Isso significa dizer que as atividades didáticas de compreensão textual e produção de texto, em tais manuais, são apresentadas de maneira articuladas.

Mas como isso é realizado? Os livros didáticos desse componente curricular são organizados, a partir de capítulos ou unidades. Cada um traz consigo um gênero discursivo, visto que a perspectiva que subjaz a esses recentes manuais é a da diversidade/variedade textual. Nos capítulos e/ou unidades, ocorre a abordagem teórica sobre esse gênero discursivo, o que abrange/engloba suas características constitutivas (conteúdo temático, composição e estilo), assim como suas condições de produção e circulação (propósito comunicativo, enunciador, coenunciador, suporte etc.). Após isso, aparecem as atividades didáticas com foco na leitura e compreensão de textos, na produção textual (escrita e oral) e na análise linguística. É necessário dizer que as atividades didáticas apresentadas em cada capítulo/unidade estão diretamente vinculadas ao gênero discursivo em relevo naquele capítulo. Isso acarreta o processo de apropriação das especificidades e particularidades de cada gênero, por parte dos alunos.

No que tange às atividades didáticas de produção textual, em termos conclusivos, ressaltamos o fato de elas serem calcadas na contextualização. Ou seja, contextos comunicativos situados e/ou situações reais de comunicação. Aparecem, ainda, a explicitação e orientações concernentes a cada etapa/momento da realização de tais atividades. Dito de outro modo, as atividades são calcadas no planejamento, na produção, na revisão, na refacção e na circulação. Em cada uma dessas etapas, aparecem as devidas orientações de como efetivá-las, como dizem Santos, Albuquerque e Mendonça (2007). É preciso sinalizar que as atividades didáticas em torno dessa habilidade linguística não primam apenas pelo ato de instigar esses alunos a produzir texto, mas também focam no ato de facultar a reflexão acerca do funcionamento discursivo dos gêneros discursivos trazidos pelo livro didático.

Concluimos, aqui, que os livros didáticos, em sua grande maioria, simplesmente não só expandem consideravelmente a quantidade e a diversidade dos gêneros discursivos presentes em sua organização interna, como também optam por tratamentos que abarcam práticas de reflexão acerca do funcionamento discursivo, das especificidades e das

particularidades dos gêneros. Tais práticas dão-se a partir das atividades de leitura e de escrita (ou também, Produção de Texto).

3 METODOLOGIA

O referido trabalho está calcado no âmbito da pesquisa documental, tendo como corpus de análise três livros didáticos que compõem a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013). A escolha dessa coleção reside no fato de esses manuais estarem sendo utilizados atualmente nas escolas da rede estadual de ensino, no estado de Pernambuco – PE.

Para a realização deste trabalho, utilizamos como procedimento metodológico: a Revisão de Literatura. Tal procedimento abarca o processo de apropriação de aportes teóricos atinentes à temática abordada em um dado trabalho. Os referenciais teóricos advindos da pesquisa bibliográfica darão subsídios não só para a construção do marco teórico (ou também fundamentação teórica), como também para diversas outras partes do referido trabalho, tais como: introdução, análise e descrição dos resultados etc.

Para a realização das análises, utilizamos como critérios de análise: (I) Concepção de linguagem subjacente; (II) Tratamento dado ao eixo produção de texto; (III) Enfoque dado à diversidade textual. A partir desses critérios, efetuamos as análises que alavancaram os dados descritos no tópico a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados demonstram que ambos os livros didáticos da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) estão alicerçados na concepção de linguagem interativa, deflagrando uma noção de língua como atividade social, bem como uma estruturação organizacional ancorada na concatenação dos eixos de ensino da leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística.

No que concerne a esses eixos de ensino, os livros didáticos que compõem a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) materializam atividades que evidenciam uma noção de leitura como construção/produção de sentido, assim como uma noção de produção de texto (escrito e oral) como processo interativo. Quanto à perspectiva da análise linguística, as atividades disseminadas nos três livros didáticos recebem dois tratamentos. Por um lado, há atividades focadas nos recursos linguísticos e expressivos materializados em distintos gêneros discursivos, bem como nos efeitos de sentido ensejados pelos componentes gramaticais. Por

outro lado, há atividades focadas na mera análise e classificação gramatical, mesmo que respaldadas por gêneros do discurso. Os livros deflagram escassas oportunidades, em prol da concretização da abordagem de atividades voltadas a promover a reflexão acerca dos usos da língua.

Sobre o tratamento dado ao eixo produção de texto, destacamos o fato de os três livros didáticos componentes da Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) potencializar uma noção de produção de texto como processo interativo/interlocutivo, englobando tanto a escrita, quanto a oralidade. Ou seja, a produção de texto escrito e oral. A abordagem do eixo produção de texto é, nesta coleção, subsidiada por diferenciados gêneros do discurso. Estes são pertencentes a distintas esferas comunicativas. É necessário ressaltarmos que os gêneros escritos possuem um espaço bem mais amplo que os gêneros orais. Estes possuem um espaço minoritário.

Ainda no tocante ao tratamento dado ao eixo produção de texto, destacamos o fato de essa coleção deflagrar uma abordagem ancorada na junção entre as atividades de leitura e escrita, bem como uma abordagem pautada nas etapas da produção de texto. Cada capítulo destinado ao eixo produção de texto (seja escrito ou oral) é iniciado pela a seção trabalhando o gênero. Essa seção traz à tona uma atividade de leitura subsidiada pelo gênero a ser produzido posteriormente. Nessas atividades de leitura, são abordadas as características constitutivas do gênero em destaque, focando no propósito comunicativo, no conteúdo temático, na composição e no estilo verbal, como esclarecem (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007).

A seção trabalhando o gênero tem por objetivo familiarizar o aluno com as características do gênero, para que esse sujeito possa produzi-lo posteriormente. Após isso, vem a seção trabalhando o gênero. Essa seção traz à tona o processo de produção, a partir das etapas da produção de texto (planejamento do texto, produção, revisão e reescrita). Em cada uma dessas etapas, aparecem orientações e passos, cujo foco é conduzir o aluno à concretização da produção do gênero, conforme postulam Santos, Albuquerque e Mendonça (2007). Além disso, nesse eixo, aparecem sugestões de socialização e divulgação do gênero produzido, bem como sugestão de projetos.

No que tange ao enfoque dado à diversidade textual, destacamos o fato de os três livros didáticos constituintes da supracitada coleção estarem respaldados na variedade de gêneros discursivos. Os três livros didáticos oportunizam atividades de leitura, produção de texto (escrito e oral) e análise linguística alicerçadas nas especificidades e nas particularidades (leia-se características constitutivas), como suscitam Santos, Mendonça e Cavalcante (2007).

Em se tratando do eixo produção de texto, o enfoque dado à variedade textual segue o mesmo direcionamento concedido aos demais eixos. Aludimos, nesse ponto, ao fato de as atividades didáticas materializadas em cada um desses eixos estarem sempre voltadas a viabilizar a efetivação da reflexão dos alunos em torno das características constitutivas de cada gênero discursivo (finalidade comunicativa, conteúdo temático, forma composicional e estilo verbal). Ou seja, a abordagem dessas características constitutivas em cada um dos eixos de ensino tem por objetivo viabilizar a promoção da apropriação dos alunos face os gêneros discursivos, o que está diretamente vinculado à perspectiva do letramento.

Diante das análises realizadas, podemos apontar que a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013) está em consonância com as mais recentes orientações por distintos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no tocante à abordagem do eixo produção de texto.

A supracitada coleção contempla a produção de texto escrito e oral, recorrendo aos subsídios dos gêneros discursivos procedentes de diferentes esferas sociocomunicativas. Em vez de focar na abordagem de atividades de produção de texto escrito, os livros didáticos componentes dessa coleção primam pela abordagem de atividades canalizadas na produção de texto oral. Mesmo ciente de que o quantitativo de gêneros orais poderia ser maior, a referida coleção contempla os gêneros procedentes dessa modalidade linguística, focando nas formalidades e informalidades da oralidade.

A seleção/variedade textual presente nessa coleção engloba gêneros literários e não literários, bem como gêneros escritos e multimodais. O tratamento concedido contempla a reflexão acerca do seu funcionamento, abordando as suas características constitutivas, o que contribui, veementemente, para a formação de usuários competentes da língua e de produtores de texto proficientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos de considerações finais, ressaltamos que o trabalho pedagógico do ensino da produção de texto no Brasil passou por um drástico processo de moldagem, contemplando um novo viés de ensino, cujo foco está na potencialização da formação de produtores de texto autônomos e proficientes. Desses sujeitos, é requerida a habilidade de fazer uso da produção de texto (escrito e oral) nas tramas cotidianas.

Da didática prescritiva à dialógica. Da imitação de elementos típicos dos formatos textuais consagrados à autonomia na produção escrita. Essa asserção reflete as modificações no objeto de ensino da produção de texto. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico concernente ao ensino da produção de texto caminhou da proeminência dada à reprodução de formatos textuais e à adequação textual à norma para uma atividade social situada e, em especial, interlocutiva. A partir dessa nova perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino da produção presente nas unidades escolares brasileiras, bem como o tratamento dado a esse eixo nos materiais didáticos (livros escolares) sofreu modificações significativas, o que reflete a adesão aos paradigmas sociointeracionistas da linguagem.

Sobre a Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (2013), ressaltamos o fato de os três livros didáticos componentes dessa coleção materializarem atividades de produção de texto (escrito e oral) respaldadas pelos gêneros do discurso, bem como atividades focadas na apropriação das suas características constitutivas e das suas condições de produção.

Ambos os livros estão calcados na perspectiva da diversidade textual, disseminando gêneros discursivos advindos de distintas esferas sociocomunicativas. Tais gêneros aparecem nas distintas seções constituintes da arquitetura estrutural desses livros. Dizendo de outro modo, os gêneros discursivos não aparecem em uma seção específica, mas, sim, em todas as seções desses livros, respaldando as atividades atinentes aos eixos didáticos de ensino (leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística).

Em ambas as seções, são exploradas as características constitutivas e as condições de produção dos gêneros do discurso, objetivando fomentar a apropriação, pelo alunado, do funcionamento dos gêneros. Na seção destinada à produção de texto (escrito e oral), as atividades seguem o direcionamento acima mencionado. Ou seja, as atividades de produção de texto giram em torno dos gêneros do discurso, deflagrando questões que remetem a distintos aspectos alusivos às suas características constitutivas e às suas condições de produção. Esse tratamento está diretamente vinculado à perspectiva do letramento, cujo cerne está na promoção dos usos da leitura e da escrita, em prol das demandas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Apropriações de propostas oficiais de ensino por professores: o caso do Recife.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/IOMS5JXGR3/documento1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 mai. 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros? *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Escrita e Interação. *In*: KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: Estratégias de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 31-52.

_____. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUNA, T. S. A constituição da autoria em crônicas. *In*: JORNADA DO GELNE, XXIV, 2012, Natal. **Anais da Jornada do GELNE**. Natal: EDUFRN, 2012. p. 1-13. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/An%C3%A1lise%20do%20discurso/Tatiana%20e%20Luna%20-%20A%20CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DA%20AUTORIA%20EM%20CR%C3%94NICAS.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

SANTOS, C. F. A Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, 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: 05 jul. 2017.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVACANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 59-72.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. *In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-132.

SILVA, S. P. **A Compreensão de Texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013):** evolução histórica e perspectivas atuais em debate. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. 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*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SUASSUNA, L. Instrumentos de Avaliação em Língua Portuguesa – Concepções de Linguagem em jogo. *In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM*, 2, 2006, Recife. **Anais:** do Seminário de Estudos em Educação e Linguagem, Recife: UFPE, 2006.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: linguagens**, 3. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português: linguagens**, 2. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Português: linguagens**, 1. São Paulo: Saraiva, 2013.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

SILVA, S. P; LUCENA, J. M. O Trabalho Pedagógico do Ensino da Produção de Texto: Um olhar sobre as Modificações *Rev. FSA*, Teresina, v.14, n.6, art.9, p. 165-186, nov./dez. 2017.

Contribuição dos Autores	S. P. Silva	J. M. Lucena
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X