

A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eliana DIAS (UFU)¹

Elisete Maria de Carvalho MESQUITA (UFU)

RESUMO

Com este artigo, que se vincula ao projeto intitulado “O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: bases epistemológicas, objetivos e conteúdos”, objetivamos oferecer um estudo de caso da produção textual na Educação Básica brasileira. Para isso, observamos aulas de Língua Portuguesa nesse contexto, com o intuito de percebermos como o professor prepara o aluno para a escrita. A descrição e a problematização do ensino da produção de textos escritos no contexto em questão, a partir de uma base teórica interacionista sociodiscursiva, permitiram que constatássemos uma realidade em que a produção textual tem papel pouco significativo.

Palavras-chave: Educação básica; produção textual; ensino e aprendizagem; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

With this article, which is linked to the project entitled "The Teaching of Portuguese in Brazil and Portugal: epistemological foundations, objectives and content", we aim to provide a case study of textual production in Brazilian Basic Education. For this, we observed classes of Portuguese in this context, in order to realize how the teacher prepares the student for writing. The description and questioning about the teaching of the production of written texts in the context in question, from a theoretical basis interactionist discursive, allowed us to identify a reality in which text production has minor role.

Keywords: basic education; textual production, teaching and learning, Portuguese Language

0. INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em uma sociedade em que a escrita tornou-se um bem indispensável. Por meio dela, nos informamos, solucionamos problemas e nos comunicamos com as pessoas e com o mundo. Nessa perspectiva, podemos dizer que necessitamos da escrita no nosso dia a dia em diversas situações de interação social, pois ela permite uma identificação própria, a comunicação com os outros, bem como a descoberta e a compreensão do mundo que nos rodeia. Assim, é necessário trabalhá-la em nossas escolas, para que a possamos fortalecer e ao mesmo tempo contribuir para a integração dos nossos alunos, numa sociedade que, cada vez mais, exige habilidades relacionadas ao universo da escrita.

Para que o aluno **produza um texto** e não, meramente, **faça uma redação**², não basta que ele forme um discurso escrito, é necessário, também, que domine os

1 As autoras são professoras adjuntas do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): elianadias@uber.com.br; elismcm@gmail.com

2 Tradicionalmente, a **redação** está atrelada ao processo de ensino centrado na mera transmissão de conhecimentos. Nesse processo, o professor é o único que sabe e é somente o aluno quem aprende. A redação, nesse sentido, é uma produção que só tem sentido dentro dos muros da escola, ou seja, é um

elementos responsáveis pela textualidade, de modo a permitir que um texto seja reconhecido como uma totalidade semântica e não como um conjunto aleatório de frases isoladas, como afirma Pécora (1999).

Segundo Martins e Niza (1998) e Geraldi (1997), a aprendizagem da escrita é feita por meio da sua prática, uma vez que ela não é um produto acabado, mas um processo por meio do qual se resolvem inúmeros problemas, que vão desde a tomada de decisões acerca daquilo que se quer dizer, à forma como se vai fazer e com qual finalidade. Por essa razão, a escrita “exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar.” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p.17).

Nesse universo, uma das questões que tem nos preocupado desde longa data é que a prática da produção textual é, em geral, ainda hoje, um meio de verificação e avaliação da aprendizagem de aspectos gramaticais e ortográficos. Muitos docentes de Língua Portuguesa (LP) desconsideram as funções sociais da escrita, suas condições e processos de produção. Entendemos que é necessário que a escola reveja essa prática. Mas, como operacionalizar essa mudança? Como o professor prepara o aluno para a escrita? As mudanças propostas pelos documentos oficiais fizeram com que houvesse uma nova concepção de texto no cenário escolar?

Para responder a essas perguntas e visando a perceber como o aluno é levado a produzir textos numa situação formal de ensino, observamos por um mês, ininterruptamente, a rotina didática de uma professora de LP do 6º ano, de uma escola pública de Uberlândia-MG. Durante este mês, a professora trabalhou sete produções de texto, o que equivale a duas produções por semana. Nas outras aulas assistidas, a professora trabalhou leitura, interpretação de textos e, sobretudo, análise gramatical.

Com base nessas observações e na perspectiva interacionista sociodiscursiva de Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999), principalmente, esta pesquisa seguiu a seguinte direção: i) Primeiramente, fizemos um levantamento teórico a respeito do tema em questão, incluindo-se a consideração dos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2006, 2002 a e b; 2000, 1999 a e b; 1998); ii) Na sequência, observamos aulas de produção textual em uma escola pública de Uberlândia-MG; iii) Finalmente, a partir da associação observação das aulas/pressupostos teóricos, apresentamos os resultados obtidos.

1.0 A PRODUÇÃO TEXTUAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A experiência tem nos mostrado que, mesmo depois do advento dos PCN, na década de 1990, em escolas de Educação Básica é, ainda, comum ver alunos escrevendo textos sem uma função comunicativa/social. Por vezes, os estudantes não sabem o destino de seus textos e se distanciam de questões, tais como: Por que escrevo? Para quem escrevo? Para que escrevo? Sobre o que escrevo? (GERALDI, 1997). A ausência

texto feito **para a escola**, que atende às exigências dela e do professor. Por se realizar nesse contexto, a redação é vista sempre vinculada aos moldes de tipos textuais: narração, descrição e dissertação.

A **produção de textos**, por outro lado, concebe a sala de aula como o espaço de interação em que o aluno é um sujeito que produz; onde tanto professor como aluno são portadores de diferentes saberes. Isso significa que a produção de textos é uma atividade feita **na escola** e que, ao contrário da redação é pensada para transcender os muros dessa instituição. Se a produção de textos tem esse objetivo, o aluno não produzirá para, apenas, atender às exigências da escola. Nesse sentido, qualquer texto, por mais ingênuo que pareça, exige que: i) Se tenha o que dizer; ii) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; iii) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iv) O locutor se constitua como sujeito desse dizer; v) Escolham as estratégias para realizar i), ii), iii), iv) (GERALDI, 1997)

de respostas para essas perguntas contribui para que os alunos não consigam ser, muitas vezes, bem sucedidos quanto ao uso da modalidade escrita de língua.

Considerando essas falhas do processo de produção textual nas escolas brasileiras, entendemos que é preciso oferecer aos alunos, conforme sugerido nos PCN, a oportunidade de se tornarem reais usuários da língua. Para tanto, o docente deve ensinar, na escola, a escrita como instrumento de intervenção social, afinal, a produção de texto, ensinada nas instituições escolares, segundo os PCN (BRASIL, 1998), deve atender às múltiplas demandas sociais, responder a propósitos comunicativos, definidos de acordo com as diferentes condições de produção textuais.

É sabido que a escrita deve cumprir funções sociais e que o trabalho com gêneros discursivos, tais como: cartas, cheques, cartazes, relatórios e outros, nas aulas de produção de textos, possibilitará ao professor mostrar às crianças que a função da escrita ultrapassa as tarefas da sala de aula.

Por outro lado, a experiência com a formação de professores tem nos mostrado que é preciso ensinar também textos não-escolares, pois muitos professores fixam suas aulas apenas nas já tão conhecidas redações escolares. Os docentes se esquecem, muitas vezes, de mostrar diferentes formas de se produzir textos orais e escritos que serão utilizados pelos alunos em sua vida social. Para Barros (1985), interagir por meio da escrita é superar as limitações da comunicação oral. Saber produzir e compreender diferentes gêneros discursivos é, então, adquirir possibilidades mais amplas de participação social.

Diante disso, entendemos que os textos só deverão ser estudados e produzidos pelos alunos se forem levadas em conta os contextos de sua produção, visando uma interação pela linguagem. Ora, interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva; dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em diferentes circunstâncias de interlocução. Segundo Halliday (1989), na sociedade, fazemos uso variado da escrita, de acordo com as funções da leitura, a saber: para ação, interação, informação e entendimento.

Freitas (2001), com base nas orientações dos PCN, sugere que a escola, como espaço institucional, atenda às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem ao aluno aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Em vista disso, é necessário, segundo Travaglia (2008), que o professor ofereça uma grande variedade de texto a partir dos quais seja possível mostrar a organização esquemática e as peculiaridades do gênero discursivo que ele pretende trabalhar. Isso deve ser feito para que, no momento em que os estudantes forem requisitados a produzirem um texto escrito, eles ativem o esquema textual em sua memória e seus conhecimentos referentes ao gênero e tipo(s) textuais dentro exigidos para aquela situação discursiva.

Reinaldo (2001) faz uma análise das propostas de produção de texto nos livros didáticos de Língua Portuguesa e conclui que, embora as orientações de uma boa parte dessas obras ilustrem, de forma predominante, as abordagens mais recentes, a eficiência na condução do processo de ensino-aprendizagem está condicionada à qualidade da formação do professor, uma vez que esses livros não trazem subsídios teóricos suficientes em seus manuais para o professor.

Retomando as sugestões dos PCN (BRASIL, 1998), lembramos que, para a produção escrita na escola, é necessário utilizar atividades sequenciadas que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere ao processo de redação e reescrita de

textos na escola. Assim, o aluno aprende que o texto pronto será sempre o resultado de sucessivas versões.

Além da reescrita, os PCN (BRASIL, 2006, 2002 a e b; 2000, 1999 a e b; 1998) mencionam também as atividades de transcrição que exigem do estudante atenção para garantir a fidelidade do registro e o domínio das convenções gráficas da escrita. Nesse caso, o como escrever e o que escrever já estão determinados pelo texto original.

Além da transcrição, os PCN sugerem também atividades tais como: paráfrases, resumos que permitem ao aluno que fique, em parte, liberado de pensar sobre o que escrever, pois o plano de conteúdo já está definido pelo texto original. Nesse caso, o professor pode tratar de aspectos coesivos da língua, do plano da expressão – como escrever.

2.0 A PRODUÇÃO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL: UM ESTUDO DE CASO

Podemos afirmar que muito tem sido produzido no Brasil sobre a produção textual de alunos inseridos nos diferentes níveis formais de ensino. Dessa grande variedade de trabalhos publicados, mencionamos Costa Val (1999), Pécora (1999), Bastos (2001) e Geraldi (1997). O fato de cada uma dessas pesquisas ter se debruçado sobre um aspecto ou outro da produção textual contribuiu para que tivéssemos um quadro geral dessa relevante atividade que faz parte da disciplina LP. Os resultados dessas pesquisas apontam para o seguinte consenso: A produção textual é um dos principais problemas enfrentados pelos professores de LP.

Com a publicação dos PCN e com a difusão de inúmeras pesquisas sobre os gêneros discursivos, o ensino de LP passou, mais uma vez, por uma reviravolta que resultou na circulação de uma proposta embasada nos gêneros discursivos. Essa nova diretriz atingiu diretamente os três pilares que sustentam o ensino de LP: leitura, produção de textos e análise gramatical.

Os PCN (BRASIL, 2000), assim como Dolz e Schneuwly (2004), defendem que o ensino de uma Língua Materna (LM) não pode e nem deve ficar preso à normatização e/ou nomenclaturização, pois trabalhar com a língua natural do falante significa oferecer condições para que ele seja capaz de transitar eficientemente nas mais variadas esferas de uso dessa língua. Para que isso seja possível, é necessário e urgente que os professores, principalmente os que lidam com a LP na escola, fundamentem seu trabalho nos gêneros discursivos. Adotar essa postura significa considerar a linguagem como a essência humana, ou seja, acreditar que é por meio dessa capacidade humana, em toda a sua heterogeneidade, que realizamos ações.

Assim, após muitas discussões, muitos erros e acertos, hoje, é consenso que o ensino de LP deve se abrir à pluralidade discursiva (TRAVAGLIA, 2008), o que significa que todos os gêneros que circulam em diferentes esferas de uma sociedade devem ter espaço (maior ou menor) em sala de aula. Mas, para que o trabalho do professor seja feito de forma sistematizada e coerente, é necessário que ele conheça as concepções de gênero existentes, para que possa optar pelo melhor caminho a ser percorrido. É óbvio que ele se deparará com uma série de possibilidades, mas em se tratando de ensino e aprendizagem de LM, há que se considerar a perspectiva interacionista sociodiscursiva de Dolz e Schneuwly (2004) e o ponto de vista defendido pelos documentos oficiais brasileiros.

Entre as mudanças propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para a Educação Básica está a inserção do gênero discursivo na sala de aula. “Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que

eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico.” (BRASIL, 2002b, p.77).

Está claro, então, que a produção textual é uma atividade especial, a partir da qual todo o processo de ensino e aprendizagem é construído. No entanto, para que essa atividade seja produtiva e se concretize como espaço ideal para o trabalho com a pluralidade discursiva em sala de aula, é necessário que o professor saiba conduzir as aulas de modo que neste momento, o aluno tenha, de fato, sobre o que falar; saiba como proceder linguisticamente e tenha um interlocutor com o qual possa dividir suas intenções discursivas.

Os profissionais da educação, apesar de não poderem contar com o apoio do governo para participarem, frequentemente, de cursos de aperfeiçoamento, parecem acompanhar as discussões atuais sobre as mudanças no ensino de LP, pois em praticamente todas as aulas, cujo objetivo era a produção textual, todas as estratégias da professora, que visavam a fazer com que o aluno desenvolvesse o tema solicitado, estavam atreladas ao tratamento de um determinado gênero discursivo³. Desse modo, o procedimento mais comum era o seguinte: A professora informava aos alunos qual seria a produção textual, sempre escrita, do dia. Em seguida, apresentava as características formais do gênero a ser trabalhado, conversava um pouco com os alunos a respeito da confecção do texto e, por último, solicitava a produção textual.

As estratégias para essas produções não variavam muito de acordo com o gênero do dia. Mas, o que mais nos chamou a atenção foi a constatação de que, normalmente, os alunos não têm um *feedback* do texto que produziram em sala de aula, pois acabada a aula, o aluno ficava com as linhas escritas em seu caderno, sem saber o que fazer com elas. Em apenas uma dessas aulas destinadas à produção textual, a professora recolheu os textos produzidos, levou-os para casa com a promessa de leitura, correção e diálogo com os alunos sobre a escrita deles. Em todas as demais aulas, nas quais foram produzidos textos, não foi possível perceber o(s) motivo(s) que levou(aram) tanto professor quanto alunos a se envolverem no mundo da escrita.

Diante dessa realidade, é impossível não nos perguntarmos: Como a produção textual, conduzida do modo aqui apresentado, pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos?

Além dessa ausência de objetivos atrelados ao ensino da produção textual, é estranho constatar que os gêneros são trabalhados em sala de aula desvinculados de quaisquer subsídios teóricos, tanto é verdade que, apesar do termo “gênero” ser muito frequente no discurso do professor, durante a aula de produção textual, ele não obedece a uma sequência didática, a partir da qual se possa, realmente, explorar a produção textual dos alunos, corrigindo-a, avaliando os vários aspectos intrínsecos a esse objeto multifacetado que é o texto, como propõem Dolz e Schneuwly (2004).

Desse modo, a produção textual caracteriza-se como uma atividade altamente mecânica e padronizada, que objetiva fazer com que os alunos produzam gêneros, não importando se esses gêneros são ou não indicados para o público ao qual são destinados.

As observações também nos revelaram a despreocupação da professora no sentido de preparar os alunos para a escrita. Em todas as aulas assistidas, ela, após fazer alguns comentários sobre o gênero a ser produzido, simplesmente, esperava que os alunos escrevessem. Ela parte do pressuposto de que todos os alunos já sabem escrever – e muito bem – portanto, não é necessário instrumentalizá-los para essa tarefa. As atividades de planejamento, escrita e reescrita não fazem parte, portanto, da rotina didática dos alunos da turma observada.

³ Durante as aulas observadas, os alunos produziram os seguintes gêneros discursivos escritos: resenha, resumo, crônica, poema, carta do leitor, relata e tira em quadrinhos.

3.0 POR UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA DA ESCRITA

O texto foi, paulatinamente, conquistando maior espaço nas aulas de LP. No entanto, os dados relativos ao desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura e à produção textual, principalmente, ainda são preocupantes. Acreditamos que o fracasso do usuário da língua no momento de produzir discursos escritos esteja associado ao modo como o professor concebe o texto, o que revela o modo como esse professor concebe a escrita. Desse modo, entendemos que o desenvolvimento da habilidade da escrita do aluno exige a adoção de uma concepção interacionista de linguagem, a partir da qual o aluno possa ser levado a perceber que a linguagem não é um produto que se apresenta pronto, mas um processo do qual todos nós participamos e que todas as ações de linguagem são desenvolvidas a partir das interações sociais.

Visando a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua materna, Dolz e Schneuwly (2004), inspirados em Vigotsky e Bakhtin, principalmente, apresentam uma proposta didática embasada nos gêneros discursivos. A partir da concepção de gênero discursivo como “megainstrumento”, esses autores entendem que as práticas de linguagem permitem ao indivíduo, por meio das relações sociais, se estabelecer e perceber o contexto em que está inserido. Essas práticas permitem a ele, ainda, perceber como se dá o funcionamento da linguagem nas mais variadas situações de comunicação. Isso significa que é por meio das relações de ensino e aprendizagem e dos diferentes gêneros usados pelos indivíduos, que é possível haver uma mudança de comportamento na sociedade.

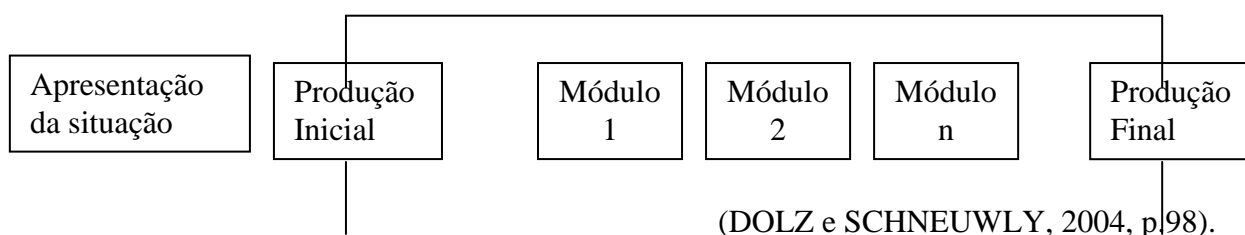
Com base nessa concepção de linguagem e de gênero, esses autores formulam um modelo didático com o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o tratamento, em contexto escolar, das especificidades de cada gênero. Como esse tratamento depende de profundo conhecimento do gênero a ser trabalhado, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam os agrupamentos de gêneros, base para um trabalho progressivo com os gêneros.

Além dos agrupamentos e da progressão didática, pontos positivos desta proposta, destacamos o esquema denominado pelos autores como sequência didática, que pode contribuir significativamente para o trabalho com a escrita em sala de aula. Considerando que nossas atenções estão voltadas para a produção dos discursos escritos na escola, trataremos brevemente das sequências didáticas, pois entendemos que elas podem ser úteis para levar o aluno a executar com sucesso a tarefa da escrita.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a sequência didática, na medida em que possibilita aos alunos colocarem em prática, tanto os aspectos da linguagem já internalizados quanto aqueles que eles ainda não têm domínio, objetiva levar esse aluno a compreender melhor um determinado gênero discursivo.

Reproduzimos abaixo o esquema de sequência didática utilizado pelos autores para o trabalho com os diversos gêneros discursivos:

Figura 01: Sequência Didática



Este esquema mostra que o ponto de partida para a produção textual é a apresentação da situação, ou seja, é a apresentação detalhada do gênero a ser trabalhado. Após essa apresentação, os alunos serão levados a produzirem o primeiro texto (produção inicial) que representa o gênero trabalhado. De acordo com Dolz e Schneuwly, essa primeira produção deve servir como indicador para que o professor possa verificar o grau de conhecimento de seus alunos a respeito do gênero em questão. A partir dessa verificação, o professor terá condições de preparar atividades que serão realizadas pelos alunos ao longo de todo o trabalho da sequência didática.

Essas atividades, que visam a levar o aluno a dominar o gênero trabalhado, deverão ser realizadas nos módulos (figura 01), sendo que cada um desses módulos pode ser destinado ao tratamento de uma determinada particularidade do gênero. Além disso, as atividades preparadas pelo professor devem contemplar as dificuldades dos alunos, sejam elas relacionadas à escrita, especificamente, sejam elas mais voltadas para a leitura ou para determinados aspectos gramaticais.

Se todo esse trabalho for realizado a contento, a produção final (figura 01) deverá resultar numa boa produção do gênero trabalhado. Por meio dessa produção, o professor verificará se o aluno progrediu, construiu conhecimento sobre o gênero estudado e se adquiriu e aperfeiçoou capacidades lingüísticas.

Essa proposta de trabalho, que privilegia a produção escrita do aluno, é relevante no sentido de que lhe possibilita ler, escrever, debater e reescrever, quantas vezes forem necessárias, o próprio texto. No entanto, é bom lembrar que, como dizem Dolz e Schneuwly (2004, p.126) “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas, e em diferentes níveis”. Desse modo, uma sequência didática somente será bem sucedida se todas as atividades pensadas e elaboradas pelo professor basearem-se nas necessidades de cada aluno. Assim, é preciso considerar, por exemplo, o meio social a que eles pertencem, o momento adequado para o estudo, o conhecimento que possuem sobre o tema abordado, as dificuldades apresentadas individualmente.

Segundo os PCN, o trabalho com a produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes, que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. (BRASIL, 1998). Nesse sentido, a prática de retorno ao texto é de fundamental importância para a superação dos problemas que aparecem na produção textual. No entanto, o que se tem observado é que a reescrita não é uma prática comum nas aulas de produção textual, e muito menos tem sido entendida como um processo. Muitas vezes, ela é solicitada pelo professor para que ele possa corrigir os problemas superficiais do texto, marcar o que está errado, na grande maioria, erros ortográficos e de concordância, por exemplo. O aluno cansado de ter que voltar ao texto que já escreveu, sem saber o porquê, corrige o texto utilizando as opções dadas pelo professor, o que não faz com que ele reflita sobre sua prática de escrita.

Assumimos, então, que para se produzir textos em sala de aula, é necessária a adoção de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; DOLZ e SCHNEUWLY (2004;2010), segundo a qual as ações de linguagem, centradas, primariamente, nas dimensões sociais e históricas, ocorrem no interior de atividades sociais.

4.0 CONCLUSÃO

Considerando os pressupostos teóricos adotados e a observação das aulas, podemos afirmar que os métodos para se trabalhar a produção de textos na escola, por vezes, ainda deixam muito a desejar. As mudanças propostas pelos documentos oficiais (BRASIL, 2006, 2002 a e b; 2000, 1999 a e b, 1998) ainda não contribuíram muito para

que houvesse uma nova concepção de texto no cenário escolar. Entendemos que a produção textual tem papel pouco significativo na escola, porque ainda se duvida da importância e da necessidade da produção escrita em contexto escolar. A confusão feita entre produção textual e produção de Gêneros discursivos prejudica a compreensão de que os textos devem ser produzidos para a vida social dos alunos.

Considerando que, no contexto investigado, as aulas de produção textual representam 23% do espaço total das aulas de LP, entendemos por que os alunos têm tanta dificuldade para se expressarem por meio da modalidade escrita de língua, principalmente. visando a oferecer um estudo de caso do ensino de produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica, em uma escola pública de Uberlândia – MG, observamos e descrevemos aulas nesse contexto.

As observações feitas nos permitem afirmar que a produção textual, além de se configurar como atividade pouco presente nas aulas de LP, é uma atividade que chama a atenção pela artificialidade e pela fidelidade a um determinado gênero discursivo.

Os PCN ressaltam a importância de se trabalhar em sala de aula tanto com a produção de texto oral quanto com a produção de texto escrito e dão destaque à necessidade de conscientizar o aluno de que, ao escrever, de forma significativa, deve atentar-se para todas as questões envolvidas no processo de produção textual.

Desse modo, sem recorrer ao senso comum das costumeiras discussões sobre as contradições ou lacunas entre a teoria e a prática educacional brasileira, resta-nos dizer que, mesmo com o advento dos PCN, ainda há, apesar de muito já ter sido feito, a se fazer em se tratando da produção textual em nossas salas de aula de Língua Portuguesa.

5.0 REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (2003). **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p. (Tradução brasileira de Paulo Bezerra).
- _____. (1997). **Estética da criação verbal**. Trad.: M. E. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBEIRO, L. F. ; PEREIRA, L. A. **O Ensino da Escrita: A dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007.
- BARROS, J. **Encontro de Redação**. São Paulo; Moderna, 1985.
- BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v.1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002a.
- _____. **PCN⁺ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2000.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98). In: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999b.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J. W. Livro Didático de língua portuguesa: a favor ou contra? **Leitura: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 9, jun. 1987. p. 4 -7.
- _____. **Portos de passagem**. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FREITAS, M. T. de A. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: **A prática de linguagem em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- HALLIDAY, M.A.K. **Spoken and written language**. Oxford University Press, 1989.
- MARCUSCHI, 2008.
- MARCUSCHI, A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, M. A E I. NIZA. **Psicologia da Aprendizagem da Língua Escrita**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- PÉCORA. A. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- REINALDO, M. A. G. de Macedo. A orientação para produção de texto . In: **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro : Lucerna , 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.