



## CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vânia Ramos Rodrigues<sup>1</sup>

<sup>1</sup>UFG-Regional Jataí/vaniaramosr@gmail.com

### Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo principal realizar uma análise do eixo de ensino Produção de textos escritos, em dois livros didáticos de português, da primeira fase do ensino fundamental. É resultado de estudo científico de pós-graduação em educação já finalizado, tendo como abordagem metodológica pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados apresentaram pontos convergentes quanto distintos em relação à produção textual. Os pontos convergem no sentido em que ambos os materiais, em suas situações de gêneros textuais, favorecem aos alunos a produção de textos escritos; se distinguem, quando um dos exemplares carece de reflexão sobre a forma composicional do gênero a ser produzido. Concluimos que, apesar dos resultados, os materiais analisados oferecem boas possibilidades de trabalho com a produção textual na escola, capacitando ao professor, com base nas propostas no ensino da língua materna, falhas, acertos e necessidades do material, condições de realizar um bom trabalho na escola.

**Palavras-chave:** Livro didático. Língua portuguesa. Produção textual.

### Introdução

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise do eixo de ensino *Produção de textos escritos* de dois materiais didáticos de português da primeira fase do ensino fundamental. Para isso, basear-nos-emos em documentos oficiais do Governo Federal como o Guia de Livros Didáticos - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2013 – Letramento e Alfabetização: Língua Portuguesa) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Língua Portuguesa, 1997), bem como, por exemplo, em alguns referenciais teóricos que versam sobre o tema em questão.

Justificamos o trabalho com estes dois exemplares, primeiro, por se tratarem de obras destinadas à Escola Pública, pois acreditamos e pautamos nossos estudos no ensino público, gratuito e de qualidade, e, segundo, porque são materiais os quais foram submetidos à avaliação do Programa Nacional do Livro Didático 2013 (PNLD, 2013) e nele receberam um parecer favorável.

---

<sup>1</sup> Mestranda, Programa Pós-Graduação Educação (PPGE) – Universidade Federal de Goiás (UFG)/Regional Jataí; Licenciada em Pedagogia – UFG/Regional Jataí.

Antes de iniciarmos nosso estudo, apresentamos, em breves palavras, sobre o percurso do livro didático no Brasil.

### **Percurso do livro didático no Brasil: breves considerações**

O livro didático (LD), além de ser considerado importante para a história da Educação do Brasil, como uma das fontes de cultura global e material de ensino-aprendizagem na sala de aula, tem uma história notável no país, uma vez que perdura até hoje. Depois de resistir a significativas inovações na Educação, permanece sendo o principal e, em muitas situações, o único recurso didático das escolas brasileiras (ZANCHETTA JUNIOR, 2003).

No século 19, temos o registro da “Cartilha da Infância”, publicada em 1870 e reeditada com 220 edições até a década de 1970. Outra cartilha, bastante conhecida, foi a “Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima, sucesso de venda, a qual se manteve de 1948-1990. Nesta época, os LD eram produzidos por acadêmicos de universidades e autores consagrados na área específica do material, no caso das cartilhas, os entendidos no método silábico (SOARES, 1996). Ressaltamos que, para subsidiar os professores na escolha dos livros, eram enviadas, pelo Governo Federal, relações de livros possíveis de serem adotados, não sendo, portanto, avaliados.

Mas essa longevidade do LD termina com a democratização do ensino, quando há um significativo aumento na demanda de alunos nas escolas públicas e, em direção contrária, a qualidade desse material ofertado às escolas tende a diminuir (ZANCHETTA JUNIOR, 2003). Devido o contingente de material demandado para atender às escolas, os livros não mais foram produzidos pela universidade e, sim, por professores que trabalhavam em anos próximos ao destino das obras solicitadas, originando, por conseguinte, erros nos informes e na teoria (SOARES, 1996). Esse fato foi provocado até pela falta de formação dos professores<sup>2</sup>, uma questão histórica e complexa, que envolve a Educação e as Políticas Públicas no contexto escolar brasileiro, não sendo, portanto, tema de nosso estudo neste momento.

Este cenário muda, quando em 1996 é promovida a primeira avaliação dos livros didáticos no Ensino Fundamental, segundo Zanchetta Junior (2003, p.74) “[...] mais de 1.100

---

<sup>2</sup> Maiores detalhes sobre o tema, favor consultar obras do autor Dermeval Saviani, dentre elas o artigo em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> . Acesso em 21 nov. 2015.

livros são analisados. Entre os 569 livros para as primeiras séries, apenas 22% foram considerados adequados”. No ano seguinte, para consolidar esse processo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou a primeira versão do “Guia de Livros Didáticos” com orientações para escolha dos livros a serem adotados.

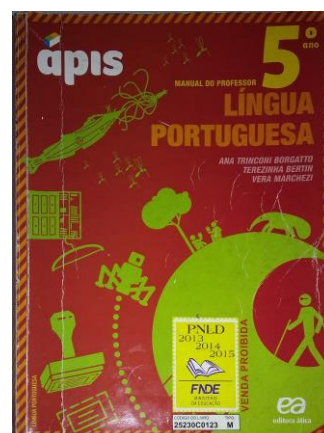
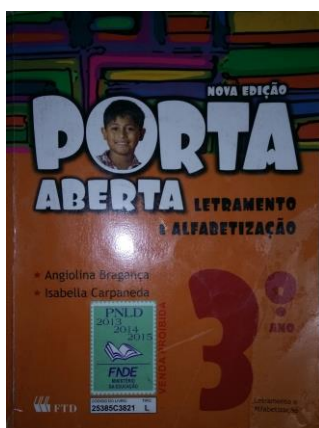
A avaliação pedagógica do LD, atualmente, é feita por professores de escolas públicas de todo o país, levando em consideração critérios prévios<sup>3</sup> do Guia de Livros Didáticos – PNLD oferecido pelo MEC. Os critérios englobam desde a estrutura física do material até teorias conceituais.

### **Percurso metodológico**

Para o desenvolvimento deste estudo utilizamos como aporte metodológico os recursos documentais, quando analisamos o eixo de ensino Produção de textos escritos em dois materiais didáticos de português da primeira fase do ensino fundamental; bem como bibliográficos: o PNLD (2013), PCN (1997) e referenciais teóricos que versam sobre o determinado tema em questão.

### **Apresentação e análise dos dados**

Os materiais didáticos escolhidos, para efeito de análise neste trabalho, são obras distribuídas pelo Governo Federal, as quais apresentamos como: L1 (Livro didático do 3º ano) e L2 (Manual do professor do 5º ano), conforme figura abaixo 1 e 2, respectivamente.



<sup>3</sup>Para conhecimento sobre o ‘Guia do Livro Didático’ e dos critérios utilizados pelo documento, favor consultar: <http://portal.mec.gov.br/pnld/guia-do-livro-didatico>

Figura 1 – Livro didático (3ª ano)

Figura 2 – Manual do professor (5º ano)

O PNLD (2013) oferece os livros didáticos aos cinco anos iniciais do ensino fundamental, divididos em duas etapas. A Primeira Etapa - “Letramento e Alfabetização iniciais” – compreende os três primeiros anos. Já a Segunda Etapa - “Língua Portuguesa” – compreende o quarto e quinto anos. O objetivo do programa é atender às especificidades de cada etapa da educação. Em relação ao ensino na primeira etapa, de acordo com o PNLD (2013):

*o que está em jogo é o contato sistemático, a convivência e a familiarização da criança com objetos típicos da cultura letrada, ou seja, o seu (re)conhecimento das funções sociais, tanto da escrita quanto da linguagem matemática; das letras, da série alfabética e do sistema da escrita; dos algarismos e da notação matemática; etc (BRASIL, 2013, p. 10, grifos no original).*

Quanto à segunda etapa, assim diz o documento, anteriormente citado:

*trata-se de levar o aluno à consolidação do duplo processo iniciado na etapa anterior, desenvolvendo tanto sua proficiência em leitura e escrita quanto sua capacidade de refletir sobre a língua e a linguagem. É nesses dois anos, ainda, que Língua Portuguesa se configura mais claramente como disciplina, ao lado das demais (BRASIL, 2013, p. 11, grifos no original).*

O L1 é dividido em 14 unidades numeradas, sendo que, para cada unidade, é utilizado um tipo de gênero textual diferente para introduzir a prática de produção de textos. Também são apresentadas no livro as principais partes: Texto; Estudo do texto; As palavras no dicionário; Estudo da língua; Produção; Projeto, como atividades introdutórias na condução do ensino.

Na seção “Produção” do L1, a qual optamos por estudar neste trabalho, o objetivo, de acordo com o PNLD (2013, p. 120) é: “propor atividades de usos para a linguagem escrita”. Neste sentido, a atividade determina que o aluno crie, com a ajuda do professor e colegas, algum tipo de gênero textual, neste caso, uma *carta*, como pode ser visto na atividade proposta pelo livro, a qual segue:

*Chegou a hora de você e seus colegas produzirem uma carta para os alunos de 2º ano que receberão o livro “Palavrinhas de A a Z – novos significados para você. [...] Você e seus colegas vão ditar a carta e o professor registrará na lousa. [...] Leiam e releiam a carta para verificar se ela está clara e se não falta nenhuma informação. Decidam quem ficará encarregado de passar a carta a limpo em letra legível (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2011, p. 70-71).*

Com base nesta atividade, destacamos duas observações. A primeira é que, quando as autoras propõem que os alunos, juntos, produzam um texto escrito, mas é a professora quem vai escrevê-lo na lousa, percebemos que tal metodologia faz alusão a um dos tratamentos didáticos que os PCN orientam quanto à prática continuada de produção de textos na escola. Em BRASIL (1997, p. 69) tem-se a seguinte orientação: “solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever [...] é uma forma de viabilizar isso”. Percebemos que tal prática, também está de acordo com o PNLD (2013) quanto à especificidade dos conteúdos da primeira etapa (1º ao 3º ano), conforme percebemos na citação do documento, anteriormente registrado na página anterior (BRASIL, 2013, p. 10). Entendemos que, segundo este documento, a prioridade, nesta etapa da Educação, é que a escola envolva o aluno nas práticas de letramento<sup>4</sup>, como também o leve a vivenciar o evento de letramento, quando na atividade de passar a carta a limpo, ou seja, copiar o texto da lousa escrito anteriormente pela professora.

A segunda observação que destacamos nesta atividade, quando é solicitado aos alunos que produzam e entreguem a carta aos colegas de outra turma, mas dentro da escola, sendo que poderiam ousar e produzir cartas para outras pessoas fora do contexto escolar (parentes, vizinhos,...), percebemos o quanto a escola, com suas atividades, gira em torno de si mesma. Ou seja, as propostas de atividade da escola são consumidas em seu próprio espaço, não avançam além de seus próprios muros. As atividades por ela (escola) proposta cumprem a função somente de ensino, deixando de lado a comunicação social, conforme nos ensina Marcuschi; Cavalcante (2005):

Nessa perspectiva, é possível considerar que os textos elaborados pelo aluno no espaço escolar retomam algumas das características dos gêneros textuais estudados, mas sofrem restrições em sua função sócio-comunicativa, que deixa de ser a presumida para os gêneros textuais que circulam socialmente e passa a ser a pedagógica (MARCUSCHI; CAVALCANTE (2005, p. 7).

Nas atividades da escola, mesmo alicerçadas em práticas sociais, o que se produz é exposto dentro dela mesma. Como em um teatro, professores e alunos sendo atores, representando cada qual seu papel, e ambos, produzindo cultura. Como diz AGRANIONI (2001, p. 4), “a sala de aula, cenário do ensino e da aprendizagem do conhecimento [...]”, na

---

<sup>4</sup> Maiores detalhes sobre Letramento, letramento escolar, práticas e eventos de letramento, consultar Soares (2004); Rojo (2009)

qual a aprendizagem, “efetiva-se nas interações com situações-problema significativas, no contexto sociocultural dos alunos” (*idem*, p.11).

Por outro lado, embora as propostas executadas na escola não envolvam o público externo (sociedade), cumprindo a sua função social, não deixam de possibilitar uma interação dentro da própria comunidade escolar, ou seja, um diálogo entre alunos e professores. É o que Geraldi (2006, p.42) considera quando diz que para o ensino da língua portuguesa, a linguagem cumpre três concepções, e uma delas, neste caso, é a linguagem como forma de interação. De acordo com o autor, “no ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. O uso da língua, na escola, não se restringe apenas a transmitir conceitos, regras. Acima de tudo, estabelece relações entre os sujeitos envolvidos neste processo de mão dupla, o de ensino e aprendizagem.

Em se tratando do L2, observamos que o mesmo é dividido em 8 unidades didáticas, cujo princípio organizador do ensino é o gênero textual. O eixo produção textual, no livro em questão, segundo o PNLD (2013, p. 169) tem propostas que “focalizam diferentes letramentos e contribuem, em boa parte, para a proficiência em escrita, tomando-a como processo de interlocução”, pois são gêneros que se encontram presentes em diferentes contextos sociais dos alunos, tais como: texto de informação científica; crônica; reportagem; relato de memória; poemas; carta pessoal e cartão postal; história de ficção científica; peça teatral.

Para o estudo do L2, optamos por analisar a seção “Produção de texto”, a qual propõe ao aluno que produza o gênero textual *Reportagem*, como pode ser visto na atividade proposta pelo livro, a qual segue:

Em grupo. Vocês, que leram uma reportagem sobre amigos virtuais ou quase virtuais, agora vão elaborar uma reportagem a partir da frase “Amigo que é amigo faz tudo junto”.

**Dica:** Tenham em mente, durante todo o trabalho, quem será o leitor possível da reportagem de vocês e onde vão publicá-la. Por exemplo, se a publicarem no mural da escola, ela será lida por colegas, professores e funcionários. Conforme as orientações do/a professor/a a respeito da organização das equipes, sigam as etapas adequadas (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2011, p. 79, grifos no original).

Em análise desta atividade, percebemos que a mesma traz uma *Dica*, a qual orienta os alunos sobre a esfera e o possível público de acesso ao texto produzido. Tal assertiva é mencionada por Costa Val (2003), em que a autora nos diz que as condições para a elaboração

de textos escritos, devem atentar a alguns aspectos como: para que e para quem se escreve, bem como em que suporte e esfera deverá transitar o texto. São questões positivas mencionadas na atividade, pois, dependendo do público e do lugar onde irá transitar o texto, é preciso adequar o tipo de linguagem utilizada. O aluno, de posse dessas informações antes da construção da escrita, tem a possibilidade de elaborar um trabalho com melhor interesse e significado.

Esta atividade (Produção de texto) é composta por cinco itens, os quais, por orientação do manual (L2), direcionam o trabalho da produção escrita dos alunos, como: 1) equipe responsável pelo conteúdo da reportagem; 2) equipe responsável pela pesquisa de campo; 3) equipe responsável pela redação; 4) equipe responsável pela revisão do texto; 6) equipe responsável pelo projeto gráfico. A sugestão do manual é que, cada equipe, para a elaboração da produção escrita, tenha funções diferentes, avaliem o trabalho coletivamente, bem como recebam apoio do professor.

Percebemos, com isso, que a proposta, além de fazer com que os alunos (equipes) dialoguem com as atividades, possibilita também, uma interação entre os colegas, ou seja, uma troca de ideias, opiniões entre si. Essa troca entre os alunos contribui ao que Vygotsky (1998) diz ser a construção do conhecimento. Segundo o autor, a construção do conhecimento se efetiva por meio das relações interpessoais, da interação entre os sujeitos, sendo, contudo, mediado pela linguagem.

A referida proposta de trabalho em equipe, anteriormente citada, também oferece a oportunidade ao que Schneuwly e Dolz (2010) definem como:

a escola como lugar de comunicação. [...] o funcionamento da escola pode ser transformado de tal maneira que as ocasiões de produção de textos se multiplicam: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Isso produz, forçosamente, gêneros novos, uma forma toda nova de comunicação que produz as formas linguísticas que a possibilitam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p.78).

Os “gêneros novos”, citados anteriormente pelos autores, são os gêneros escolares<sup>5</sup>. Entendemos como sendo toda produção (escrita ou oral) dos alunos, a qual seja resultado de um trabalho produzido dentro da escola, propiciado pela comunicação.

---

<sup>5</sup> Maiores informações, conferir: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-91.

Em análise do item 3 “equipe responsável pela redação”, identificamos que a atividade sugere ao aluno que, para a construção do texto escrito, é preciso “constar informações como: o quê (assunto); quem está envolvido; onde acontece; quando acontece; por que acontece; como acontece” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2011, p. 79). Estas questões são, por nós analisadas, como indicativo positivo na atividade. Em BRASIL (1997, p. 49) tem-se a seguinte orientação: “a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida”. Uma vez que a atividade escrita é compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo (BRASIL, 1997). Uma orientação favorável que contribui na prática de formar escritores competentes.

Ainda, em análise do item 3, desta atividade, identificamos duas propostas de trabalho em conjunto, nas quais os alunos precisam se reunir e, juntos, tomarem decisões: “criem, com a ajuda das demais equipes, um título geral para a reportagem; [...] providenciem, com a ajuda das demais equipes, a parte que as revistas chamam de expediente [...]” (*idem*, p. 81). Percebemos que tal sugestão se faz consonante com BRASIL (1997) no qual tem-se a seguinte orientação:

propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas [...] é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. [...] Experimentando esses diferentes papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos [...] (BRASIL, 1997, p. 49).

É salutar destacar aqui, a importância do papel do professor como mediador do processo de construção do texto, no que tange na definição dos agrupamentos como na explicitação das tarefas de cada aluno.

Caminhando para o fim deste trabalho, identificamos que um dos objetivos desta unidade de ensino – gênero textual reportagem, é o estudo de variedades linguísticas; a linguagem informal.

Percebemos que a informalidade da linguagem que a unidade faz alusão, nos textos escritos, se faz à questão das gírias que as pessoas escrevem quando se comunicam nas redes de relacionamentos como: *Orkut*, *MSN*, *Blog*, *Twitter*. Sabemos que as gírias estão presentes sim, tanto na fala, como na escrita dos alunos. Mas não é somente isso. A variedade



linguística abordada na escrita, nos diálogos das redes sociais, vai além dessa modalidade. As pessoas escrevem de um modo mais livre, sem preocupação com as regras da gramática. Isso acontece porque a *internet* é outra esfera de comunicação, diferente da escola. Rojo (2009) nos diz que é um novo trabalho com a leitura e a escrita em um mundo contemporâneo. E a escola precisa ‘olhar’ para além de seus muros. Mas essa modalidade de comunicação informal, não acontece só virtualmente, ela está presente em nosso cotidiano, em nossas vidas diárias, na família, comunidades, grupos sociais... nos quais comunicamos (oralmente ou escrito) o tempo todo, sem atentarmos à formalidade do ‘português correto’ - gramaticalmente falando.

Consideramos necessário que a atividade poderia ter apresentado algum tipo de texto escrito exemplificando outros aspectos da linguagem informal, abordando sobre os elementos que interferem sobre as variantes linguísticas, como: grupo social, idade, região, tradição, profissão dentre outros, visto que o tema central da unidade é a variedade linguística. É fundamental ensinar o aluno sobre a diversidade cultural existente em nosso país, e que, acima de tudo, essas diversas modalidades precisam ser compreendidas e respeitadas. Contudo, salientamos também que, cabe à escola ensinar as modalidades de maior prestígio social ou as mais empregadas em situações formais, como: documentos, textos científicos, etc, mas, sem negligenciar a presença de toda e qualquer diversidade cultural. Como diz Soares (1997, p. 14), “Negar a existência de cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo”. A não valorização da cultura do aluno pode levar ao que mais acontece na escola: o abandono escolar. Segundo Assunção; Mendonça; Delphino (2013, p. 171) “entende o educando que não há identidade entre aquele ambiente e seus antecedentes socioculturais”.

Mas, se o material didático não oferece atividades necessárias ao aprendizado efetivo, espera-se que o professor, com base em seus conhecimentos, o faça de modo complementar ao LD. É o que ele (professor) deve fazer quando o material faz algumas sugestões. Até porque o mesmo se configura em um espaço físico limitado em sua escrita.

Uma contribuição positiva da unidade de ensino foi a sugestão de leitura que o livro oferece. Em uma das atividades, sugerem Borgatto; Bertin; Marchezi (2011, p. 70), “Professor/a: *Sugestão de leitura: A língua de Eulália; uma novela sociolinguística*, de Marcos Bagno, São Paulo: Contexto” grifo das autoras. Com base nessa sugestão, o professor tem a possibilidade de ir além daquilo que é exposto, ou mesmo negligenciado pelo LD, e ensinar os alunos conteúdos a parte, para possíveis novas produções, novos textos.

A produção de textos escritos tem como proposta formar, conforme (BRASIL, 1997), escritores competentes. E um texto bem construído vai além da união de um amontoado de palavras e frases. É preciso dar sentido e significado a tudo que está escrito, ou seja, é necessário que o escritor obedeça na construção de texto, a alguns aspectos os quais são responsáveis pela textualidade, como: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade (COSTA VAL, 1991). A composição desses aspectos na produção escrita dos alunos propicia certo diálogo com o texto e até mesmo com o interlocutor. Possibilidades, até então, tolhidas pela tradicional e descontextualizada redação escolar.

### **Considerações finais**

As breves considerações realizadas neste trabalho, sobre a produção de textos escritos oferecida por dois materiais (L1 e L2) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, nos proporcionam algumas conclusões.

Em primeiro lugar, o L1 e o L2 apresentam pontos convergentes como distintos em suas propostas de produção de textos escritos na escola

No que se refere aos pontos convergentes, ambos apresentam situações múltiplas de letramentos, proporcionadas pela variedade de gêneros textuais, os quais favorecem a atividade de produção de textos escritos pelos alunos. Apresentam também diretrizes detalhadas que conduzem ao desenvolvimento dos passos de construção do planejamento, produção, avaliação e apresentação do trabalho final.

Em relação aos pontos distintos, verificamos que em L1, as propostas de produção de textos escritos, carecem de reflexão sobre a forma composicional do gênero a ser produzido e de suas condições de produção, configurando assim, como ponto fraco ao Guia de Livros Didáticos (PNLD, 2013). Mas, por outro lado, tem-se a atenção ao trabalho com projetos, os quais, de acordo com o ‘Guia’, possibilitam criar situações significativas de socialização dos textos escritos produzidos pelo aluno.

Em segundo lugar, observamos que as atividades de produção escrita apresentadas, tanto pelo L1 quanto L2, são textos que remetem a um universo cultural de somente uma parcela da sociedade. Ou seja, da classe média urbana das grandes e médias cidades. Foram negligenciadas situações de vivência das classes sociais populares, que moram no campo, cidades do interior, nas periferias e que, alguns ou muitos, não têm acesso a telefone e nem

sequer, *internet*. Reforçamos aqui que tais materiais são obras destinadas às escolas públicas brasileiras.

Finalizando, pode-se dizer que os dois materiais oferecem boas possibilidades de trabalho com a produção escrita na escola. O professor, de posse do livro didático, com base nos objetivos propostos no ensino da língua materna, bem como nas faltas, acertos e necessidades do material, tem condições de realizar um bom trabalho em sala de aula.

Assim como analisamos a produção textual em obras do 3º e 5º anos do ensino fundamental, sugerimos como proposta de trabalhos futuros, análises em materiais de outras etapas do ensino fundamental, bem como do ensino médio, por acreditarmos na qualidade do ensino na educação básica e relevância do LD em sala de aula.

## Referências

AGRANIONI, Neila Tonin. A teoria da transposição didática e o processo de didatização dos conteúdos matemáticos. **EDUCERE – Revista da Educação**, Toledo-PR, vol. 1, n. 1, jan./jun., 2001. p. 3-26.

ASSUNÇÃO, Cláudia A.; MENDONÇA, Maria do Carmo C.; DELPHINO, Rosângela M. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 165-177.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis: língua portuguesa. Manual do professor. 5º ano**. São Paulo: Ática, 2011.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos - PNLD 2013: letramento e alfabetização; língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 set. 2015.

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta: letramento e alfabetização. 3º ano. 1. ed.** São Paulo: FTD, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs.) **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, Ática, 2006.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **O livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> . Acesso em: 21 nov. 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (1997). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-91.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Material de divulgação da obra *Português através de textos*. São Paulo: Moderna, 1996.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Considerações sobre o livro didático no Brasil. **Cadernos de formação**. UNESP, Programa Pedagogia cidadã. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de graduação, 2003. p. 73-81.