

## **PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS DESAFIOS VIVENCIADOS PELAS PROFESSORAS: O QUE REVELAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM DA UFPE, PUBLICADAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS?**

Dayane Marques da Silva<sup>1</sup>  
Maria Daniela da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Esse artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica em que buscou analisar quais os desafios evidenciados nas práticas das professoras ao trabalhar com o eixo produção textual na escola, conforme resultados de teses e dissertações do Programa de pós-graduação em Educação e Linguagem da UFPE, e contribuir para as reflexões do ensino desse eixo na escola. Para o referencial teórico dialogamos com autores que discutem as teorias cognitivas da aprendizagem da produção textual Hayes e Flowers (1980); Schneuwly (1988), e autores que discutem a produção de texto na escola: Guerra (2010); Melo e Silva (2006); Leal e Albuquerque (2005). É uma pesquisa qualitativa utilizou os seguintes procedimentos metodológicos: 1) Levantamento bibliográfico no Repositório de teses e dissertações; 2) Leituras e análise dos estudos encontrados por meio de um quadro. Os resultados evidenciaram que a produção de texto ainda é um eixo com poucos estudos desenvolvidos no Programa de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pois foram encontradas poucas pesquisas que abordassem diretamente o tema. O desafio mais recorrente abordado nos estudos sobre as práticas docentes analisadas foi o de desenvolver atividades em sala de aula de produção de texto com destinatários reais, sendo comum a produção textual apenas para correção escolar da escrita.

**Palavras-chave:** Produção de texto, anos iniciais, desafios

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo buscou analisar os desafios evidenciados nas práticas das professoras ao trabalhar com o eixo produção textual na escola, conforme resultados de teses e dissertações do Programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – área Linguagem, publicados nos últimos 5 anos.

O interesse pelo tema surgiu por meio das discussões realizadas na disciplina produção de texto na escola, ofertada pelo programa, e ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Telma Ferraz Leal. Através das leituras, foi possível constatar que na prática das professoras dos anos iniciais, a produção de texto é o eixo menos recorrente. Essa

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação da Universidade Federal de Pernambuco - PE, [daymarquesd@gmail.com](mailto:daymarquesd@gmail.com);

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PE , [mdanielapedagoga@hotmail.com](mailto:mdanielapedagoga@hotmail.com);

constatação propiciou várias reflexões e a seguinte indagação: quais os desafios da prática docente ao trabalhar com esse eixo?

Como discutido nas teses e dissertações durante as aulas, a produção de texto é uma atividade cognitiva e social (SCHNEUWLY E DOLZ 2010; GUERRA, 2010; SANTANA, 2019); logo, tanto ensinar a produzir textos quanto aprender, não é tarefa fácil.

Com base em uma perspectiva sociointeracionista da língua, outros estudos foram sendo desenvolvidos com o foco na relação do sujeito com o meio, Schneuwly (1988). Nessa perspectiva, a produção do texto é vista como um processo de interação entre interlocutores no espaço social em que o indivíduo constrói suas concepções de mundo e ativa uma série de experiências. A escrita deixa de ser considerada apenas como uma técnica e passa a ser vista como uma prática social, sendo um importante mecanismo para participação do aluno em sociedade.

Com o desenvolvimento dessas e outras teorias, novas perspectivas do ensino de produção de texto passaram a influenciar as propostas de orientações curriculares. Na sala de aula, novas demandas e desafios foram postos para a prática docente. O professor por sua vez, precisa desenvolver e se apropriar de várias estratégias para dar conta de alfabetizar e letrar por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse artigo, buscamos analisar quais os desafios evidenciados nas práticas das professoras ao trabalhar com o eixo produção textual na escola, conforme resultados de teses e dissertações publicadas no período de 2015 a 2021, no Programa de pós graduação em Educação e Linguagem da UFPE. Pretende-se assim, contribuir para as discussões sobre o ensino desse eixo na escola.

## **METODOLOGIA**

A abordagem metodológica deste artigo é qualitativa. Conforme Pesce e Abreu (2013), os estudos qualitativos consideram toda complexidade do objeto, em estudo e propicia o levantamento de dados a partir de variados métodos. Nessa direção, esse artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica.

Segundo Lima e Mioto (2007) a pesquisa bibliográfica “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções” (p. 38). Para Boccato (2006), essa busca ocorre por meio de referenciais teóricos publicados: teses, artigos, dissertações, livros e

outros documentos, “propiciando um novo enfoque sobre o tema analisado, (MARCONI; LAKATOS, 2018).

Nesse sentido, para analisar quais os desafios evidenciados nas práticas das professoras ao trabalhar com o eixo produção textual na escola, foi realizado um levantamento bibliográfico no Repositório Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, especificamente, elegemos o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) - área Linguagem. A escolha desse programa se justifica por ser pioneiro nas pesquisas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As buscas foram realizadas com os seguintes descritores “*Produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental*” e “*Produção de texto na alfabetização*”. Os critérios de seleção das teses e dissertações foram: estar vinculada ao programa de pós graduação em educação e linguagem da UFPE, abordar o ensino de produção de texto nos anos iniciais, e ter sido produzida nos últimos 5 anos (2015 a 2020). No total, foram encontradas 2 teses e 3 dissertações.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O ensino da produção de textos escritos na escola é essencial para a interação social, mas representa um desafio tanto para professores quanto para alunos. Produzir textos exige o planejamento, execução e revisão de ideias, além de considerar o contexto em que o texto é produzido (destinatário e finalidade). Professores precisam dominar estratégias pedagógicas que integrem diferentes dimensões da textualidade para orientar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades.

Estudos indicam que práticas eficazes de produção textual envolvem a inserção de atividades diversificadas, como:

1. **Interação social** – produção de textos jornalísticos e literários.
2. **Sistematização do conhecimento** – como resumos e anotações.
3. **Expressão pessoal** – diários e poemas.
4. **Automonitoramento** – uso de agendas e listas.

No entanto, pesquisas revelam (LEAL e BRANDÃO 2013; MORAIS E LEAL 2006) que muitos professores enfrentam dificuldades em desenvolver essas práticas. A

carência de propostas didáticas claras, como atividades de escrita voltadas para diferentes destinatários e finalidades, resulta em textos com pouca conexão com situações reais de interação.

Por exemplo, análises realizadas por Leal e Brandão (2013) em escolas públicas de Recife mostraram que comandos pouco claros, como “Escreva sobre como você pode respeitar a cidade do Recife”, levam a produções pouco significativas, pois o destinatário não é especificado além do professor.

Conclui-se que é necessário aproximar as práticas escolares das demandas sociais, promovendo atividades de escrita que desenvolvam habilidades argumentativas e textos voltados a diferentes finalidades. O artigo propõe analisar os desafios que professores enfrentam ao ensinar produção textual, com base em pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem da UFPE, e contribuir para a reflexão sobre como aprimorar esse eixo na educação básica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como citado anteriormente, o objetivo desse artigo é analisar quais os desafios evidenciados nas práticas das professoras ao trabalhar com o eixo produção de texto nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme resultados de teses e dissertações publicadas no Programa de Pós-graduação em Educação e Linguagem da UFPE. Para isso, foi realizado um levantamento no repositório da instituição, das pesquisas publicadas nos últimos 5 anos.

Por meio da análise das teses e dissertações, foi possível identificar que o trabalho subjacente ao ensino da produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental é permeado por vários desafios. Vejamos no quadro 02 abaixo:

**Quadro 02: Desafios identificados nas pesquisas analisadas**

Desafios	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Formação inicial e continuada					1	1
Desenvolver propostas de produção com destinatários reais	1	1	3		2	7

Fazer leitura prévia do gênero antes de trabalhar a produção de texto.			1			1
--	--	--	---	--	--	---

Como evidenciado no quadro acima, foram identificados três desafios para o ensino da produção textual, conforme as pesquisas analisadas. A princípio, vale salientar, que nenhum dos estudos, tiveram como objetivo central a análise desses desafios nas práticas docentes. Nesse estudo, buscamos identificá-los implicitamente. O desafio mais recorrente foi *o desenvolvimento de propostas de produção com destinatários reais*, totalizando 7 pesquisas. Houve empate entre o desafio da *formação inicial e continuada e na realização da leitura prévia do gênero antes de trabalhar a produção de texto*, totalizando 1 pesquisa de cada. Dentre os anos de ensino, os desafios foram mais recorrentes no 3ª e 5º ano. A seguir detalharemos as situações onde identificamos as categorias apresentadas acima.

### **O que revelam as pesquisas?**

Dos cinco estudos, apenas a tese desenvolvida por Andrade (2015) contemplou essa categoria. Com o objetivo de analisar práticas docentes em situações de produção de textos e os saberes pedagógicos subjacentes ao ensino da escrita, foram realizadas entrevistas e observações de aulas de duas docentes de escolas públicas: uma do 4º ano, da cidade de Aveiro, Portugal, e outra do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola em Recife.

Já nas entrevistas, as docentes expressaram os desafios do trabalho com a produção de texto. Ao serem questionadas sobre o proveito da formação inicial para o ensino da produção de texto, sinalizaram para a insuficiência da formação inicial, e as dificuldades em trabalhar com base em novas concepções de ensino:

*“Da maneira que foi abordado foi até absurdo se compararmos à maneira que trabalhamos hoje. Era muito voltado para a gramática do português. Eu que busquei estudar sobre isso, não foi o professor na sala que trabalhou isso” (prof. 2, Aveiro)*

O desafio evidenciado na fala da professora, além de remeter a falta de articulação entre a formação inicial e a prática docente, sinaliza também para as mudanças de concepções de ensino da língua na escola. Assim como discutido por Marinho (2010), antes da década de 70, o ensino da escrita estava pautado na memorização, aprendizagem do código escrito, de modo que o texto servia apenas como

pretexto para o ensino da gramática, no entanto, novas concepções de ensino trouxeram para a sala de aula o desafio de alfabetizar letrando, ou seja, a necessidade de articulação dos eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e produção textual); de um lado o ensino da base alfabética, do outro, a vivência significativa com a leitura e a escrita (SOARES, 2004).

Em relação as observações das aulas, foi constatado que tanto a docente de Portugal quanto a brasileira, enfocaram diferentes saberes que possibilitaram o desenvolvimento de estratégias para o ensino de produção textual. Esses saberes tem grande influência das concepções de ensino da língua, por esse motivo, outro desafio inferido por meio do estudo de Andrade (2015), refere-se *ao desenvolvimento de propostas de produção com destinatários reais*, muitas vezes, o que é dito pelas docentes durante as entrevistas, não condizem com o que é realizado na prática. Como observado no quadro 02, essa categoria foi a mais contemplada, aparecendo nos cinco estudos analisados.

Na pesquisa desenvolvida por Ferreira (2017), por exemplo, com o objetivo de analisar a mediação docente nos momentos de produção coletiva, foram realizadas aplicações de questionário com professores do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, buscando verificar informações sobre (formação, tempo de experiência, frequência de atividades de produção de texto) e observações e gravações de aulas de produção coletiva de 5 professoras (uma do 1º ano, duas do 3º e duas do 5º ano – duas aulas de cada professora). Após a observação e gravação da última aula de cada professora, foi realizada uma entrevista clínica para verificar se o que era dito pelas professoras condiziam com suas práticas em relação a produção coletiva de textos. Foram escolhidas duas docentes do 5º ano para serem observadas em suas práticas.

Ao investigar as condições de produção a partir da mediação dessas duas professoras em situações de produção de texto coletivas, Ferreira (2017) identificou que a professora do 5º B, favoreceu menos a construção de base de orientação (Schneuwly, 1988) detalhando pouco informações sobre situações de interação como é observado no trecho a seguir:

*“Nós já estudamos poema e vocês já sabem qual é a estrutura do poema. E agora nós vamos construir um poema. Como nós vamos construir esse poema? Primeiro eu vou dar um tema. Nós vamos fazer um poema sobre uma coisa que vocês estão estudando nas quintas-feiras com o Sargento...”*

*AI: Drogas e violência!*

*Prof. 5ºB: Então hoje nós vamos fazer um poema sobre as drogas. Primeira parte: nós vamos dizer algumas palavras referentes às drogas ou a violência. Em seguida, nós vamos construir coletivamente esse poema da mesma forma que a gente fez a paródia da escola. (Prof. 5ºb)*

Observa-se que a professora inicia a aula falando sobre o gênero textual que será trabalhado, explica que a atividade será com a temática abordada em um projeto da escola, trazendo algo do cotidiano dos alunos, o que aumenta o interesse deles em participar. Contudo, é possível verificar que a professora não apresenta discussão sobre o destinatário, nem do suporte do gênero, parecendo que seu foco era na organização da estrutura do gênero proposto. Ferreira (2017) esclarece que quando pontua esse aspecto, não está questionando o direcionamento da mediação docente para organização geral do gênero, mas segundo o autor “ao fazermos tais escolhas não podemos esquecer que ao produzirmos um gênero devemos definir, também, sua finalidade, os interlocutores desse texto e os espaços de circulação social” (FERREIRA, 2017, p. 167).

Na pesquisa desenvolvida por Morais e Leal (2006), citada anteriormente, em que foram analisados textos de crianças no ensino fundamental, percebe-se que quando as professoras desenvolvem atividades com diversos gêneros, finalidades e destinatários os estudantes produzem texto com mais consciência das situações de interação.

Ferreira (2017) em entrevista clínica com a professora do 5º B, questionou sobre a definição dos interlocutores do texto, a mesma afirmou que seria os próprios alunos, não existindo para ela a necessidade de discutir sobre o destinatário. Com isso, o autor conclui que havia o conhecimento da necessidade de definir destinatário, mas para a docente, as discussões sobre o destinatário só deveriam ocorrer quando houvesse destinatários reais, por exemplos, troca de cartas com alunos de outra escola. Para Ferreira (2017, p. 171) “Mesmo que fosse esse entendimento, caberia levantar a reflexão sobre esta proposta, pois assim os alunos estariam diante de uma situação, mesmo que hipotética, de definição de destinatário para que nas próximas produções pudessem usar como modelo”.

Nos estudos realizados por Pereira(2019) e Lima (2017), foi identificado que desenvolver propostas de produção textual com base em *destinatários reais*, também foi um desafio.

Pereira (2019), como objetivo de investigar como os professores conduzem o processo de ensino e avaliação da produção de texto no 3º Ano do Ciclo de

Alfabetização e como ocorre as formas de mediação docente durante a atividade de produção de texto, realizou entrevistas, observações de aula e análise de textos dos alunos na turma de duas professoras que ministram aula no 3º Ano do Ciclo de Alfabetização em uma escola municipal da cidade de Garanhuns-PE.

A autora identificou que as duas professoras tinham a preocupação em desenvolver atividades que envolvessem todos os alunos, independente dos níveis de escrita. No entanto, as práticas das docentes diferenciaram-se em relação ao ensino da produção textual por meio de práticas discursivas. A professora A, por exemplo, desenvolveu propostas de produção escrita mais centrada na produção de texto enquanto exercício da escrita. Suas formas de intervenção avaliativa ancoravam-se, normalmente, na perspectiva de apontar os erros cometidos pelos alunos relacionados aos aspectos normativos e linguísticos da língua, o destinatário dos textos era a docente.

Por outro lado, a professora B, oscilava entre a perspectiva tradicional e discursiva, parecia mais ancorada nos gêneros vistos como objeto de ensino e de aprendizagem. Esta professora apresentava formas de intervenção pautadas em uma avaliação formativa.

No estudo de Lima (2017), o mesmo desafio foi identificado. Segundo a autora a professora analisada em diversos momentos, solicitava que os alunos escrevessem no caderno as atividades de produção de texto, a autora reflete sobre essa questão de forma mais específica, no tópico “Produzindo uma paródia coletivamente” essa atividade consistiu em construir novas palavras para a música da páscoa (de *olhos vermelhos, de pelo branquinho...*) a professora escreveu a música no quadro, e junto com os alunos foi modificando as palavras com o intuito de construir uma paródia, foi uma atividade de produção de texto coletiva onde a professora foi a escriba, no momento do registro no quadro a professora deixou espaços entre os versos para a escrita da nova canção, a autora ressalta que após entrevista com a professora, foi percebido que seu objetivo “era usar o texto original como modelo onde as crianças pudessem perceber elementos que constituíam o texto, como também a forma como se o mesmo se organizava” Lima (2017, p. 121). A autora considera essa estratégia bem sucedida, pois de forma conjunta houve a preocupação com os aspectos composicionais do texto como os critérios para rima, preocupação com a repetição das palavras e com o sentido do texto. Na conclusão da atividade a professora solicita que os alunos registrem no texto, deixando claro que realizassem a escrita do cabeçalho, o que fez as crianças reclamarem e questionarem o



porquê desse registro, segundo a autora a professora responde que os alunos devem fazer para o caderno ficar organizado e ela saber em qual dia a atividade foi realizada.

Diante disso, Lima (2017) reflete sobre como alguns artifícios da escrita na cultura escolar, não convencem a criança sobre a prática de produção de texto e assim acontece a interferência do processo de escolarização, na materialização dessa esfera social que é a escola (SOARES, 2001). Muitas vezes, o registro é feito no caderno e o destinatário é a professora, dessa forma, o texto tem um tratamento como um “objeto fechado em si”. distanciamento das práticas sociais.

Um outro desafio identificado na dissertação de Lima (2017) refere-se a *leitura prévia dos gêneros antes das situações de produção textual*, discorre sobre esse ponto na aula feita pela docente intitulada “produzir uma legenda para uma planta” essa produção aconteceu em uma aula de Geografia e teve como apoio o uso do livro didático, a professora introduz a aula explica e dialoga com os alunos sobre “a planta do município” (texto que estava no LD) e depois chama atenção deles para as palavras escritas (planta e legenda) em negrito que estão abaixo da imagem no livro, explicando que são importantes e dialogando com os alunos que não tinham autonomia na leitura, mas aos poucos conseguiam se localizar no texto. Após esse momento, a professora iniciou a produção de texto através da atividade proposta no livro, a atividade da segunda seção era composta por duas questões, uma para comparação de imagens e outra para elaboração de uma legenda e a última para apreciação de uma planta da cidade.

A professora pediu que os alunos respondessem no livro, cada aluno foi consultando um ao outro e a professora foi passando nas bancas para ajudar na atividade proposta. Lima (2017) chama atenção para o fato de que, assim como outras aulas de produção de texto, a professora não costuma fazer leitura prévia dos gêneros, que pode ser trabalhado como orientação para apropriação dos elementos estruturais do gênero, possibilitando um maior conhecimento textual, compreendendo as características gerais, os diversos tipos, as informações relevantes entre outros pontos. Como afirma Leal e Albuquerque (2005) o primeiro ponto é pensar em situações diversificadas de leitura e escrita.

Ao final da aula que explanamos acima, Lima (2017) realizou uma entrevista com a professora e questionou sobre necessidade da leitura prévia dos gêneros. Para a professora ao apresentar exemplos do gênero a ser trabalhado, estaria interferindo na produção textual dos alunos, pois, segundo a docente [...]“quando eu olho uma coisa eu

*vou ser levada a imitar, a fazer aquilo talvez até mais bonito do que eles fizeram, mas com certeza eu não teria essa marca de que "fui eu que fiz, eu fiz" [...].* (LIMA, 2017 p. 143). Em relação a essa fala, a autora conclui que a docente parece entender de forma equivocada a leitura. Não levando em consideração que a leitura prévia é um elemento de apoio para o que o autor quer dizer no texto, e que contribui para o desenvolvimento das capacidades de reflexões e ações que realizamos ao escrever (MELO E SILVA, 2006).

Santana (2019) teve como foco, analisar as práticas didáticas de duas professoras, uma do 1º e outra do 3º ano do ensino fundamental, como elas articulam o ensino de conhecimento e habilidades específicas para produção de textos escritos e o sistema de escrita alfabética em turmas heterogênea quando a apropriação desse sistema. Sua metodologia foi qualitativa, realizada através de observações e entrevistas. Em relação ao nosso foco também foi identificada na pesquisa de Santana (2019) o desafio nas docentes analisadas de *desenvolver propostas de texto com destinatários reais*. O autor dividiu as duas professoras analisadas em Professora A e Professora B.

Em relação a professora A, após observação de 6 atividades relativas à produção de texto com gêneros textuais diversificados que foram: escrita de receita, produção de texto a partir de uma sequência de imagens, produção de cartaz, produção de lista, escrita de cartão de natal, produção de tirinha de natal. Santana (2019) discute que a docente procurou fazer atividades significativas, diversificadas que envolvesse o cotidiano dos alunos, no entanto a maioria das atividades tiveram como destinatário a própria docente, apenas uma atividade (carta de natal) teve um destinatário externo ao ambiente em sala de aula. Referente a finalidade o autor destaca que a professora só explorou esse eixo em metade das atividades e não delimitando as finalidades em situações concretas, abordando o contexto ampliado e não da situação interativa de produção de texto, dessa forma para o autor:

[...] a docente buscou envolver os estudantes em situações significativas para eles e a partir disso fazê-los refletir sobre o sistema de escrita e sobre alguns aspectos da produção de textos e com isso se desenvolverem, embora as situações se distanciassem, em vários aspectos, das situações de escrita extraescolares. (SANTANA, 2019, p. 134)

Em relação a professora B, o autor pontua que as atividades sobre produção foram escassas, das atividades 10 atividades realizadas apenas 2 abordaram a produção textual (Produção de histórias em quadrinhos e produção de anúncio). No que

se refere aos pontos necessários para abordar na mediação do ensino de produção de texto referente ao gênero trabalhado, como: finalidade, destinatário, suporte textual. Santana (2019) reflete que a professora não levou os estudantes a refletirem nenhum desses pontos, apenas na produção do anúncio a docente aborda sobre a finalidade do gênero, mas de forma ampla, sem delimitar o aspecto específico relacionado a interação. Bronkard (1999) para produzir um texto congruente a uma determinada situação comunicativa é primordial levar em consideração as representações de cada situação de interação, ou seja, levando em conta as características interativas do gênero, que definem a escolar do gênero textual a ser escolhido na construção do texto.

Em suma, percebe-se a recorrência do desafio apresentado a partir das análises realizadas em desenvolver atividades de produção textual com destinatários reais, levando em consideração os aspectos composicionais do gênero que favoreça a interação e a circulação social do texto produzido.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como citado anteriormente, nesse artigo, buscamos analisar quais os desafios evidenciados nas práticas das professoras ao trabalhar com o eixo produção textual na escola, conforme resultados de teses e dissertações publicadas no período de 2015 a 2021, no Programa de pós-graduação em Educação e Linguagem da UFPE.

Apesar do número reduzido de pesquisas encontradas com à temática em questão, foi possível responder a indagação inicial: quais os desafios da prática docente ao trabalhar com esse eixo? O que revelam as pesquisas?

Três desafios foram identificados: *formação inicial e continuada, desenvolver propostas de produção com destinatários reais, fazer leitura prévia do gênero antes de trabalhar a produção de texto*. Dentre os três, o que mais se repetiu foi o segundo. necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do resumo.

### **REFERÊNCIAS**

BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos. *Orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/ SEB, 2007c.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. **Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização.** In: BRANDÃO, Ana C. P; ROSA, Ester C. de S. *Leitura e produção de textos na alfabetização.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 27-43.

BRONKART, J. -P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo Sócio Discursivo.* Trad. Anna Rachel Machados, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

FERREIRA, V. V. F. *Produção coletiva de texto na escola: Estratégias didáticas de ensino e aprendizagem de produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.* Tese - Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2017

GERALDI, J. W. *Unidades básicas do ensino do português.* In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1997

GUERRA, S. É. M. S. *Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos.* Recife: o autor, 2009. p.181. Arquivo disponível em PDF. Dissertação (Mestrado em educação). Recife - Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

HAYES, J.R; FLOWER, L. *The Cognition of discovery: defining a rhetorical plans and juggling constraints.* In: GREGG, L. W.; SYEINBERG, E. R. (Eds). *Cognitive process in writing.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1980.

LIMA, E. F. S. *Eventos de letramento com foco na produção de textos: uma perspectiva etnográfica.* Recife: o autor, 2017. p. 164. Arquivo disponível em PDF. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LIMA, T. C. S. de. MIOTO, R. C. T. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.* Revista Katal. Florianópolis, 2007, p. 37-45

MAKONI, A. M.; LAKATOS, *Fundamentos da Metodologia Científica.* São Paulo – SP, Editora Atlas, 2003.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. da. *Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola.* In: BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. (Orgs.). *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. cap. 5, p. 81-98.

SCHNEUWLY, B. *Le language écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs.* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (org). *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.

SANTANA, J. S. D. *Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos escritos.* 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco

SILVA, A. MELO, K. L. R. *Produção de textos: uma atividade social e cognitiva* In LEAL, T. F. BRANDÃO, A. C. P. (Orgs) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.* Belo Horizonte: autêntica, 2006. P.29-44

SILVEIRA, Renata da Conceição. *A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino da produção de textos.* Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

PESCE, L. ABREU, M. B. C. *Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as Bases filosóficas e os Princípios norteadores.* Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013.