

**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente



**A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA  
E A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA:  
dos materiais aos documentos oficiais –  
o caso de uma 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> série de Presidente Prudente/SP**

Tatiane Portela Vinhal

Presidente Prudente/SP  
2013

**unesp**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Presidente Prudente



**A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA  
E A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA:  
dos materiais aos documentos oficiais –  
o caso de uma 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> série de Presidente Prudente/SP**

Tatiane Portela Vinhal

Orientadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Dissertação de mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Linha: Infância e educação, para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Agência de fomento: Fapesp

Presidente Prudente/SP  
2013

## FICHA CATALOGRÁFICA

V79p Vinhal, Tatiane Portela.  
A produção textual na escola e a prática docente na sala de aula : dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e 5ª série de Presidente Prudente/SP / Tatiane Portela Vinhal. - Presidente Prudente : [s.n], 2013  
146 f.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.  
Inclui bibliografia

1. Escrita. 2. Material didático. 3. Prática de ensino. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

*Renata Junqueira de Souza*

Profa. Dra. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA  
(ORIENTADORA)

*Maria Betanea Platzer*

Profa. Dra. MARIA BETANEA PLATZER  
(UFSCar)

*Odilon He Lou Fleury Curado*

Prof. Dr. ODILON HELOU FLEURY CURADO  
(UNESP/ÁSSIS)

*Tatiane Portela Vinhal*

TATIANE PORTELA VINHAL

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 01 DE AGOSTO DE 2013.

RESULTADO: Aprovada

Aos meus pais, Vania e Luiz, que sempre me apoiaram e aguentaram a saudade,  
Ao meu irmão, Mateus, que se fez presente quando necessário,  
Ao meu parceiro e marido (marido e amigo), Wagner, que acreditou e  
me ensinou a confiar em mim.

## Agradecimentos

Acho que no final da escrita da pesquisa, o fôlego acaba e a emoção toma conta, pois um filme desses dois anos e meio passa na minha mente e não sei se começo o roteiro dos agradecimentos de traz para frente ou do início da trajetória, foram tantos personagens, que neste momento a única protagonista não é uma pessoa, mas é um sentimento, que acho que na Língua Portuguesa ainda não tem um nome, é um misto de saudade, alegria, com esperança e um frio na barriga do que vem pela frente.

Por esse turbilhão de emoções, peço licença aos leitores para adotar uma linguagem informal e cheia de adjetivos, já que o pesquisador se retira um pouco nesta parte do texto e pede passagem para a pessoa que pesquisou e que vivenciou não só a pesquisa, mas experimentou novas amizades e solidificou as antigas.

A saudade sempre esteve presente, sair de BH/MG para morar Presidente Prudente, inicialmente, para acompanhar meu marido, Waguinho, no doutorado em Geografia e tentar trilhar o início de uma carreira acadêmica com mestrado, deixar a família e os amigos não foi fácil. Ainda lembro das inúmeras despedidas, das dúvidas de como seria a minha vida e do chororô, por fim, arrumar tudo para caber num carro abarrotado de coisas, mas principalmente de medo e dúvidas e é nítida a imagem da minha querida amiga Helen, brincando que ia se jogar naquele porta-malas para ir junto e ela foi, pois nossa amizade continuou e acho que vai durar gerações, já que vem Valentina e Raul por aí. Ainda tem as participações da minha amiga revolucionária, Laila, e a sempre pensante, Ju Duarte.

Chegando ao Oeste Paulista, o calor não veio só da temperatura, mas do amigo do Waguinho, Juscelino, hoje, Juju, meu grande amigo, que depois viria a dividir apartamento comigo e vemos a nossa amizade se fortalecer a cada e-mail e ligação e nessa chegada em Prudente, novas pessoas e amizades e experiências começaram a surgir. Marcio Catelan, Letícia, Verônica e Cintia Capão foram os primeiros a visitar meu novo lar, feito pelo improviso, pois sempre soube que ele era uma moradia temporária. E foi o que aconteceu, porque depois de um ano em Prudente sabia que ao final do mestrado iria me mudar para Chapecó/SC, onde o Waguinho passou num concurso. Não sei se foi por isso, mas sei que foi chegando mais gente e elas se tornaram tão queridas, que vi um pouco do vazio da minha família belorizontina ser preenchido, e , ganhei irmãos, a maioria deles geógrafos e de outros estados, vale a pena tentar caracterizá-los com uma ou mais palavras: Henrique, a personificação da sensatez; Andrea, um coração enorme; Cintia, minha marida, já que foi com

ela que vivi a primeira experiência de dividir uma casa com alguém que não conhecia; Juliana, um olhar bom de se ver; Arcanjo, cheio de coragem e empolgação; Denise, carinhosa e generosa; Edilson, sempre atento e inteligente; e ainda o casal, mais que querido, Rafa e Raquel, eles deram colo, conselhos e muitos ensinamentos. O Rafa é a prova de quanto maior uma pessoa em tamanho, mais fofa ela pode ser e a Raquel me ensinou que vale a pena conhecer as pessoas, mesmo aquelas que inicialmente nos assustam pela sinceridade e pela expansividade. Raquel, você é minha irmã de alma e como diria o Juscelino, somos viciadas uma na outra, enfim, acho que esse é o melhor vício.

Mas, nem só de Geografia eu vivi, até por que meu mestrado é em Educação! A primeira pessoa que encontrei foi a Renata Junqueira, quem conheci primeiro pelo currículo e depois vieram a convivência, as orientações, as trocas de experiência. Agradeço pelas dicas e a compreensão. Da Professora Renata vieram os amigos do CELLIJ, alguns com quem tive mais contato e outros menos, a todos agradeço, mas há aqueles que não posso deixar de mencionar: Berta, sempre muito atenciosa e competente (obrigada pelas inúmeras dicas de leitura); Leonardo, muitas risadas, brincadeiras e trabalho juntos; Vania, (olha, o carro!!) muita admiração pela sua seriedade e serenidade; Roberta, a voz marcante e rouca do Cellij; Val, vários momentos de partilha e ajuda mútua; Ju Montoyama, carinhosa e compenetrada; Josany, professora que acompanhei e só posso admirar; Irando, pela conversa sempre boa; Joice, pelos inúmeros papos sobre a pesquisa e a vida; Rose, Júlio e Ana, família amiga e querida; Ana Laura, a timidez e a competência andam juntas. Há, ainda, os amigos que passaram pelo Centro, mas que permanecem: Amanda Freire, uma parceira de trabalho incrível e ótima pessoa; Amanda Minca, foram várias risadas e ainda teve a confusão por causa do sotaque, ainda me lembro da tartaruga do Parque do Povo; Mary, sempre prestativa e de bem com a vida; Mayara, muitas alegrias e choros por causa da saudade e das aflições motivadas pela da pesquisa.

Nessa temporada em Prudente, ainda contei as visitas ilustres do meu amigo de infância e quase irmão, Léo, o mineiro mais carioca e uma das pessoas que eu mais orgulho de ser amiga, e da Thais, que me deu uma dica valiosa para organizar os estudos: fazer fichamentos (você não sabe o quanto me ajudou!). Dos amigos da infância para as pessoas que valeram a pena conhecer em Presidente Prudente: Zé, Karina e o filho, Miguel; Cirso e Baiano, deles só posso pedir foco; o pessoal da República Casa Encantada; e Melina, a delicadeza em pessoa.

Chegando ao fim, deixei as pessoas que há muito me acompanham e que fazem parte da minha história desde o começo, meus pais, sempre amigos, que com um amor infinito me incentivaram; meu irmão, Mateus, que sempre me cerca de afeto e carinho; meu irmão Thiago, que do jeito dele participou desse percurso; meus tios, em especial, a Tia Lina, minha madrinha, que desde a minha infância até hoje me presenteia com bons livros; a Tia Selma e o Tio Zá, que sempre me ligam; todos os meus primos, em particular, o meu “limão” Bruno e sua esposa, Lu, sempre presentes e vibram a cada conquista; o Waguinho, meu companheiro, amigo e parceiro, o motivo de todas as mudanças e viagens valerem a pena e a razão do meu agradecimento especial, obrigada por me possibilitar carregar um pedaço da nossa história.

Não poderia deixar de agradecer aos Professores Odilon e Betânea que deram contribuições valiosas na qualificação e que estarão comigo novamente na defesa, aos funcionários da Unesp, especialmente, aos da secretaria de Pós-graduação, à Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, que durante o afastamento da Profa. Dra. Renata Junqueira, foi minha orientadora; e à Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), que financiou este trabalho. Um agradecimento muito especial à Seduc (Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP), em particular à Simone Deak, às duas escolas que abriram suas portas, cederam os materiais e indicaram as professoras para participar da pesquisa; às duas professoras, Luciana e Joana (nomes fictícios) e seus alunos que permitiram minha presença em suas aulas e participar como observadora do processo de ensino-aprendizagem de textos escritos.

Provavelmente, esqueci de mencionar algumas pessoas, essas que não citei gostaria de agradecer. Vendo todo esse filme, posso dizer que ele não acabou, acho que só começou, pois muitas coisas, mudanças e pessoas ainda vêm aí.

## SUMÁRIO

Resumo	10
<b>Introdução e apresentação da pesquisa</b>	<b>13</b>
<b>1. O Ensino da escrita: documentos oficiais e recursos didáticos</b>	<b>32</b>
1.1. As diretrizes nacionais	35
1.2. As diretrizes estaduais	40
1.3. As diretrizes municipais	47
1.4. Política de distribuição do material	49
1.4.1. O Programa Nacional do Livro Didático	50
1.4.2. Os materiais didáticos do Estado de São Paulo	52
1.4.2.1. Programa Ler e Escrever	53
1.4.2.2. Os cadernos do Aluno e do Professor da rede estadual	54
<b>2. O que dizem os pesquisadores sobre o ensino da escrita</b>	<b>56</b>
2.1. As atividades de escrita: composição, redação ou produção de texto?	62
2.2. O letramento na constituição dos sujeitos de discurso	67
2.3. Os gêneros textuais na formação dos produtores de textos	70
<b>3. O contexto da produção: o material didático e a sala de aula</b>	<b>76</b>
3.1. A 4ª série: seus materiais e a prática em sala de aula	79
3.1.1. Análise do material da 4ª série	79
3.1.2. A prática docente	90
3.2. A 5ª série: seus materiais e a prática em sala de aula	100
3.2.1. Análise do material da 5ª série	101
3.2.2. A prática docente	106
3.3. Semelhanças e disparidades entre os materiais e as práticas	118
<b>4. As vozes: do mediador e do escritor em formação</b>	<b>120</b>
4.1. O que pensam os professores sobre o material e a produção textual	122
4.2. O que dizem os alunos sobre o ensino da escrita	126
<b>Considerações finais: proximidades e distâncias veladas</b>	<b>133</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>140</b>

VINHAL, Tatiane. **A produção textual e prática docente na sala de aula: dos materiais aos documentos oficiais – o caso de uma 4ª e uma 5ª série do ensino fundamental de Presidente Prudente/SP.** 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), campus Presidente Prudente.

### RESUMO

Este estudo está vinculado à linha “Infância e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, Presidente Prudente/SP e por essa razão, preocupase em investigar os processos educativos, em particular, o ensino da escrita nas 4as e 5as séries mediante a análise dos materiais didáticos e a prática docente. Para isso vale resgatar as profundas mudanças que ocorreram no ensino do país a partir dos anos 1980, tais alterações refletiram na educação no que tange à política e às concepções que começaram permear as práticas escolares. No campo político, temos em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases que norteia a educação nacional e fomenta a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Esse documento torna-se referência para todas as escolas públicas nacionais. Na esfera educacional, novas perspectivas conduzem os pesquisadores a refletir sobre a escola que se tem e a instituição que se quer. Dessa maneira, temos o sociointeracionismo, que apesar de ser anterior a essa época, torna-se uma abordagem recorrente, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Entre as características marcantes dessa concepção está a linguagem como atividade interacional em um contexto histórico e sociocultural. Em virtude disso, o texto passa a desempenhar um papel crucial, uma vez que nele se constitui a interação dos sujeitos que o realizam para determinado fim e a escrita é uma de suas manifestações. Por essa razão, esta pesquisa se justifica ao propor analisar as propostas de produção textual nos materiais didáticos das 4as e 5as séries tendo como critério: as expectativas em relação ao ensino da escrita dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 2º e 3º ciclos do ensino fundamental. Entre os recursos disponíveis em sala de aula, elegemos os manuais didáticos distribuídos pela Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, já que esses se fazem presentes nas instituições públicas paulistas de ensino. Os procedimentos metodológicos deste estudo de caso de abordagem qualitativa organizam-se em quatro eixos: a pesquisa bibliográfica que o sustenta teoricamente; essa subsidia a análise documental; e o estudo de caso, já que propomos verificar o uso dos manuais em duas instituições públicas de ensino do Município de Presidente Prudente/SP; e a entrevista com os professores e alunos das turmas investigadas. Mediante a análise dos materiais, da observação das aulas de produção textual e da entrevista com os alunos constatamos que as propostas de produção de texto nos manuais didáticos ou aquelas sugeridas pelas docentes em sala, mesmo estando presentes alguns critérios das expectativas de escrita dos PCNLP, não promovem a função social do texto, aquele que o aluno usará no seu dia a dia.

**Palavras-chave:** Ensino da escrita. Produção Textual. Materiais Didáticos. Prática Docente.

VINHAL, Tatiane. **The textual production and teaching practice in the classroom: the materials to official documents – the case of a 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade education Presidente Prudente/SP.** 2013. 146f. Dissertation (Masters in Education), Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), *campus* of Presidente Prudente.

### ABSTRACT

This study is linked to the line "Childhood and Education" Program Graduate Education FCT / UNESP, Presidente Prudente / SP, therefore, is concerned with investigating the educational processes, in particular, the teaching of writing in 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades through the analysis of teaching materials and teaching practice. For this it is worth revisiting the profound changes that have occurred in education in the country from the 1980s, these changes reflected in education regarding the policy and concepts that permeate school practices begin. Politically, we have in 1996, the Law of Guidelines and Bases that guides national education and fosters the development of the National Curriculum in 1997. This document becomes a reference for all national schools. In the educational sphere, new perspectives leading the researchers to reflect on the school and the institution that has what you want. Thus, we sociointeracionismo, which despite being previous to that time, it becomes a recurring approach, especially in the discipline of Portuguese. Among the striking features of this design is language as interactional activity in a historical and sociocultural context. As a result, the text goes on to play a crucial role, since it constitutes the interaction of individuals who perform for a particular purpose and writing is one of its manifestations. Therefore, this research is justified by proposing examining proposals for textual production in the textbooks of the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grades having as criteria: expectations regarding the teaching of writing arranged in the National Curriculum in Portuguese for the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles elementary school. Among the resources available in the classroom, we choose the textbooks distributed by the State Department of Education of São Paulo, as these are present in São Paulo public educational institutions. The methodological procedures of this case study with a qualitative approach are organized into four areas: a literature that argues theoretically, this subsidizes the analysis of materials, and the case study, as we propose to verify the use of textbooks in two public institutions teaching Municipality of Presidente Prudente / SP, and interview with teachers and students of the classes investigated. Through analysis of materials, observation of classes of textual production and interviews with students verified that the proposed text production in textbooks or those suggested by teachers in the classroom, even though they present some criteria expectations of writing PCNLP, not promote the social function of the text, that the student will use in their daily lives.

**Key-words:** Teaching of writing. Textual Production. Teaching Materials. Teaching Practice.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 01: Síntese do percurso metodológico	29
QUADRO 02: Conteúdos e habilidades para produção escrita 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	45
QUADRO 03: Categorias encontradas nas propostas de produção textual na coletânea de atividades do Ler e escrever 4ª série/5º ano	82
QUADRO 04: Categorias das produções textuais observadas em sala de aula da 4ª série	91
QUADRO 05: Categorias encontradas nas propostas de produção textual no Caderno do Aluno do 5ª série/6º ano	101
QUADRO 06: Categorias das produções textuais observadas em sala de aula da 5ª série	107

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 01: Atividade com o gênero notícia	83
FIGURA 02: Como se iniciam os textos lendários	85
FIGURA 03: Reescrevendo lendas para um livro	86
FIGURA 04: Resumo	87
FIGURA 05: Lista de providências	88
FIGURA 06: Reescrevendo a versão de um texto	102
FIGURA 07: Escrevendo para um concurso literário	103
FIGURA 08: Continuando a produção para um concurso literário	104
FIGURA 09: Criação de desfecho para conto	105
FIGURA 10: Adaptação de atividade oral para atividade escrita	108
FIGURA 11: Atividade de reescrita	114

## INTRODUÇÃO

- Apresentação da pesquisadora, seleção do tema, problematização, justificativa e síntese do desenvolvimento do trabalho;
- procedimentos metodológicos.

O meu interesse pela escrita não é novidade. O percurso dessa curiosidade para se chegar ao desenvolvimento desta pesquisa tomou, inicialmente, vários caminhos. Para quem vê de longe pode parecer estranho e até tortuoso. Contudo, se segundo Carlos Drumond (2012), “no meio do caminho havia uma pedra”, posso acrescentar que além de uma pedra havia uma bifurcação e na realização deste trabalho tudo se juntou.

Desde pequena gostava de ler e escrever e recebi incentivo por parte dos meus pais e minha madrinha. Com uma situação econômica estável, adquirir livros de qualidade literária não era problema e nisso a escola também contribuía. Nesse período já tinha minha autora favorita, Lygia Bojunga Nunes. A sua narrativa me encantava, principalmente em *A bolsa amarela* (2007) e *Os colegas* (2004). Além da poetisa Cecília Meireles, que ainda hoje tenho memorizado o poema “Leilão de jardim”, o primeiro que apresentei na sala de aula. As perguntas desse texto me fascinaram e assim descobria a função do ponto de interrogação.

Os questionamentos da infância só aumentaram com a idade. Chega a adolescência e também a indecisão: “O que vou ser quando crescer?”. Para mim e para a minha família, o “ser” estava relacionado à opção profissional. Entre incertezas só sabia de uma coisa, tinha que ser algo relacionado à escrita, ao contato com as pessoas, ou seja, a área era a de Ciências Humanas. Isso foi confirmado pelo teste vocacional. A partir dele comecei o descarte do que não queria estudar e muito menos trabalhar. Entre o que foi expurgado estava a docência e ganhou a Comunicação Social, especificamente, o Jornalismo.

Se quando pequena gostava de brincar de ser professora, mais velha rejeitava essa possibilidade, por considerar que era tarefa muito árdua para receber financeiramente muito pouco. Queria viver numa redação de jornal, diante de fatos, pessoas, enfim comunicar. Por essa razão, ingressei no curso de Jornalismo na Universidade FUMEC, em BH/MG e me tornei bacharel em 2001. Nesse período, comecei a tropeçar nas pedras do caminho. No fim de 2000, consegui uma substituição como professora de Língua Portuguesa numa escola estadual do bairro Cabana do Pai Thomaz em BH/MG, nele há várias comunidades e assim “topei” a docência como possibilidade profissional.

Acreditando na paridade das oportunidades, engajei em 1998, no movimento missionário e frequentei a Comunidade Missionária de Villa Regia. No bairro Betânia, próximo ao que morava, em 2000, essa congregação construiu um Centro Cultural e foi lá que encontrei a maneira de contribuir para um mundo menos desigual. Tornei-me voluntária, como professora de Língua Portuguesa do Telecurso e se na substituição, lecionar aconteceu meio ao acaso, no Centro Cultural Betânia a escolha foi consciente e percebi que ser jornalista

não bastava, queria ser professora. Já não importava tanto a remuneração, mas sim a satisfação e a realização pessoal e profissional.

Assim cheguei à licenciatura em Letras, no ano de 2005. Não posso me enganar dizendo que me realizei durante o curso, muito pelo contrário; nesse percurso não lecionei, pois fui aprovada em um concurso, dividia meus horários entre trabalho durante o dia e o estudo à noite. As disciplinas iniciais não eram referentes ao ensino e assim o interesse não era muito grande.

O ânimo melhorou na disciplina do “Estágio em Língua Portuguesa”. Sob a supervisão da Profa. Dra. Aracy Alves Martins elaborei, juntamente com a professora da classe, projetos de produção de texto. Desde esse período me intrigava a distância que os textos escritos na escola tinham com os que os alunos se deparavam no seu dia-a-dia. Partindo da leitura de jornais iniciei o trabalho na turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos), do 6º ao 9º ano, em uma escola municipal de Belo Horizonte/MG. A professora gostou e os estudantes também, percebi que não fazia sentido trabalhar com conteúdos, como substantivo, verbo, e outros referentes à sintaxe se eles não estivessem no texto e ainda se não partissem do contexto dos educandos. Planejei mais três aulas com o respaldo das supervisoras do estágio trabalhando o texto em suas funções sociais. Foram cartas pessoais, de reclamação, bilhete, e-mail para o chefe do trabalho e outros que os alunos indicavam as demandas. Com esse trabalho descobri o tema que me inquietava no ensino de Língua Portuguesa – a produção textual.

Isso aconteceu no meu último ano da graduação em Letras e concomitante à minha preparação para mudar de BH, pois eu e meu marido planejamos fazer a pós-graduação fora da capital mineira. Ele passou primeiro, veio cursar o Doutorado em Geografia na FCT/Unesp, em Presidente Prudente. Como faltava um semestre para eu concluir Letras fiquei amadurecendo a ideia da mudança e do projeto de mestrado.

Já em BH, procurava conhecer a FCT, seu corpo docente e principalmente, um grupo e um professor que pudessem me orientar e que estudassem temas relacionados com os quais tinha afinidade. No site, encontrei a linha de pesquisa “Infância e Educação” e a Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza. Já sabia que, ao chegar a Presidente Prudente/SP, ela era quem eu procuraria. Assim aconteceu, e me apresentei ao Cellij (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil). Nesse Centro, no Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação de Textos

Literários” e nos projetos de extensão, coordenados pela Profa. Renata Junqueira, encontrei um lugar.

Ao passar no processo seletivo, em 2010, as relações entre mim e o Cellij se consolidaram e, principalmente, a preocupação com que as discussões a respeito da leitura e escrita realizadas no âmbito acadêmico chegassem de uma maneira prática ao ensino. É urgente que a Academia estabeleça vínculos com os sujeitos, objetos e corpus da pesquisa para que sejam produzidos mais do que textos e que se empenhe numa tentativa de superar e aproveitar o que já tem sido feito nas escolas. Em razão da minha participação no Cellij é que este texto passa a ser relatado em primeira pessoa do plural, pois esta pesquisa, mesmo que parta de um esforço individual, reflete um trabalho que compartilha visões semelhantes sobre o tema.

Aprender para a vida é uma das preocupações necessárias para o ensino da língua materna, principalmente no que tange à escrita. Por essa razão, estudar e analisar como se dá o ensino da escrita é o que motivou este estudo, para tanto, utilizamos os manuais didáticos fornecidos pelo governo estadual de São Paulo da 4ª e 5ª séries<sup>1</sup>, já que os estudantes nesse período passam por um momento de transição política, pedagógica e também pessoal, e o livro didático se faz presente na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem (WITZEL, 2002).

Essa passagem é política, porque primeiro os educandos estudam em instituições municipais. Conforme a Lei nº 9.034/96 de Diretrizes e Bases, o Município se responsabiliza pela educação infantil e ensino fundamental, enquanto o Estado se encarrega do ensino fundamental e médio. No que se refere às mudanças pedagógicas, os estudantes possuem uma professora responsável pela classe e por todas as disciplinas, recebem um tratamento mais infantilizado, a sala é decorada, os textos que são lidos remetem ao universo da criança, assim como as produções textuais solicitadas, geralmente fábulas, enquanto na escola estadual, os alunos estão inseridos em outra dinâmica de ensino, com maior quantidade de disciplinas, consequentemente aumento de professores com que têm contato. O espaço escolar também é distinto do que conheciam, é mais amplo, as salas possuem maior número de estudantes e as relações com os professores exigem mais maturidade, já que os discentes passam a ser tratados como adolescentes e se comportam como tal, isso implica rebeldia, questionamentos

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa usaremos o termo série, pois, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, somente no ano de 2012 iniciar-se-ão as turmas de 5º ano neste município, sendo que a coleta dos dados foi realizada em 2011.

e desafio à autoridade do docente. Destacamos que esses apontamentos foram constatados mediante trabalho de campo realizado de setembro/2011 a novembro/2011 em duas escolas públicas de Presidente Prudente/SP, sendo uma municipal e outra estadual.

Nesse período de observação, procuramos verificar de que forma o ensino da escrita ressoa no cotidiano desses estudantes pertencentes à classe trabalhadora<sup>2</sup>, pois esses futuramente servirão de mão de obra ao mercado de trabalho. Como sabemos, nele é exigido dos operários um domínio mínimo da norma culta. Conforme Possenti (2006, p. 33), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”.

Com essa afirmativa, indagamos: qual a razão de tantas pessoas saírem da escola sem ter a segurança de produzir um texto que atenda seu intento comunicativo com êxito, bem como ao leitor a que se dirige?

Na tentativa de compreendermos esse fenômeno, adotamos como objeto de investigação os livros didáticos das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries (5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos) do ensino fundamental fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) mediante Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Todavia, ao realizarmos a pesquisa de campo constatamos que esses não são trabalhados em sala, pois no 2<sup>o</sup> ciclo, o município de Presidente Prudente/SP adere ao programa *Ler e Escrever*, que tem entre outros objetivos a formação docente e a elaboração um material didático que recebe o mesmo nome. Esse programa é desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento para a Educação do Governo do Estado de São Paulo (FDE) com o apoio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). Já no 3<sup>o</sup> ciclo, os professores têm que cumprir o Currículo proposto pelo Estado. Este documento dispõe que “o Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre” (SÃO PAULO, 2010a, p. 08, grifo do autor). Diante de tal assertiva apreendemos que, para a SEE/SP, os livros adotados pelo governo federal não atendem as suas demandas educacionais e servem como material complementar. Por essa razão, nosso objeto de análise se constituirá dos manuais didáticos para os alunos das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries (5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos) fornecidos pela SEE/SP às instituições públicas de ensino pertencentes ao Estado paulista.

---

<sup>2</sup> Consideramos classe trabalhadora, as pessoas que, além de viver do seu trabalho, são pouco remuneradas e vivem nas periferias (áreas distantes do centro da cidade) e, como veremos mais adiante, residem em regiões caracterizadas pela exclusão social (ver p. 25).

Percebemos que questões políticas, e quiçá partidárias, estão envolvidas nessa atitude. Mesmo assim, o material do PNLD nas escolas públicas investigadas é eleito pelos docentes, distribuído ou deixado à disposição dos educandos, contudo não são utilizados pelos mesmos, nem pelos professores observados em sala de aula. Segundo os dois educadores, sujeitos da pesquisa, os manuais do PNLD são consultados para alguma pesquisa em que o conteúdo do *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010b), utilizado pela 4ª série, e dos *Cadernos do aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d), usados pela 5ª série, apresentam-se falhos, quanto a algum conteúdo. Então, em virtude da pouca utilização do livro didático, optamos por investigar os manuais didáticos fornecidos pelo Estado de São Paulo, sendo que esses se inserem em programas educacionais do Estado de São Paulo, como o *Ler e Escrever*, ou fazem parte da proposta curricular. Dessa forma, procuramos tornar este estudo mais relevante à comunidade escolar que permitiu a sua realização, bem como a toda rede estadual em que esses manuais são adotados, possibilitando um debate a respeito das atividades de produção texto.

Para analisar esses manuais, tendo como recorte as propostas de produção textual, adotamos como perspectiva teórica: o sociointeracionismo. Segundo Geraldi (2006), há três concepções de linguagem, a saber: na primeira, a linguagem é concebida como expressão do pensamento, o que corresponde aos estudos da gramática tradicional; na outra, a “*linguagem é um instrumento de comunicação*” (GERALDI, 2006, p. 41, grifo do autor). Essa abordagem corresponde ao estruturalismo<sup>3</sup>. Assim, a língua é um código que o falante usa para transmitir mensagens ao receptor, esse conceito está ligado à teoria de comunicação. Por último, o autor nos apresenta a concepção em que a “*linguagem é uma forma de interação*” (GERALDI, 2006, p. 41, grifo do autor). Sob essa perspectiva a linguagem extrapola a função de transmitir informação e passa a ser lugar de “*interação humana*” (GERALDI, 2006, p. 41). Essa última é a que permeia e fundamenta este trabalho.

A adoção desse pressuposto teórico funda-se na sua presença nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP). Ao se pensar o ensino da língua materna sob a perspectiva sociointeracionista, o texto é considerado “um evento comunicativo

---

<sup>3</sup> Estruturalismo é uma abordagem inicialmente desenvolvida na linguística por Ferdinand Saussure (1916) em que a língua é concebida como um aspecto da linguagem humana. Diferente de estudos anteriores, Saussure pesquisou a língua em seu aspecto sincrônico, isto é, o seu funcionamento no tempo presente, atendo-se às estruturas de uma sentença e ao seu significado. A partir da metade do século XX, o estruturalismo tornou-se um método, sendo utilizado pelas Ciências Humanas em geral.

em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Assim, é pela linguagem que os interlocutores se comunicam e, mais que isso, estabelecem relações entre si. Mediante a língua os sujeitos, falantes/ouvintes ou escritores/leitores, interagem e essa interação não ocorre ao acaso. Ela se orienta pelas ações e intenções que os sujeitos têm. Dessa forma, ela é maleável já que se adapta às circunstâncias em que acontece (MARCUSCHI, 2008).

Por essa razão, a interação verbal é uma palavra-chave para o entendimento da concepção de linguagem e ainda para o ensino de produção textual, ou pelo menos, deveria ser. De acordo com Geraldi (1993), aderi-la como lugar de produção da linguagem e dos sujeitos, representa admitir:

- a) que a *língua* (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento da interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
- c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1993, p. 6-7).

Esses conceitos devem estar presentes se a concepção interacional dialógica da linguagem é adotada no ensino da escrita, uma vez que, conceber o texto como dialógico é admitir que o diálogo é um dos aspectos fundamentais da linguagem (CURADO, 2011). Destarte, o texto envolve tanto o seu autor quanto o leitor. Ambos produzem e constroem os sentidos e significados do texto. Conforme SOUZA et.al (2006, p. 221), “a leitura crítica sempre leva a produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor”. Portanto, pode-se dizer que a produção de texto é um diálogo não só entre o autor e seu leitor, como também “com outros textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma

sociedade” (GERALDI, 1997, p. 22), nas palavras do autor, a produção textual “constitui nossa herança cultural” (GERALDI, 1997, p. 22).

Dessa forma, a escrita é vista como produção textual, pois o objetivo do texto produzido pelo escritor é a sua comunicação e interação com um interlocutor. Para Koch e Elias (2009, p. 34), a relação escritor-leitor leva em conta “as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desses processos”. Essa concepção interacional (dialógica) da linguagem está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP). Segundo eles, espera-se que os educandos, ao completarem o ensino fundamental, sejam capazes de ler e escrever textos que circulem socialmente. Portanto, interagir pela linguagem, assumir a palavra – discursivamente – “significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado” (BRASIL, 1998, p. 21).

Dessa maneira, do texto e da sua produção emergem discussões a respeito de seu ensino. Marcuschi (2008) o compara a um tecido, em que estão entrelaçados sua entidade comunicativa e o seu aspecto histórico. O autor assevera que “de certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Tal asserção explica a sua presença no ensino da língua; de acordo com o estudioso, isso é unânime entre linguistas teóricos e aplicados, além de orientar uma prática frequente na escola e nos PCNLP. No entanto, Marcuschi (2008, p. 51) inquieta-nos ao declarar que “a questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de trabalhar o texto”.

É a partir da indagação de “como acontece a prática” no ensino da escrita que apresentamos, a seguir, o objetivo geral deste trabalho:

- Analisar as propostas de produção de textos escritos inseridas nos manuais didáticos distribuídos pelo Governo do Estado de São Paulo das 4as. e 5as. séries do ensino fundamental e as práticas adotadas em sala de aula usando como critério os objetivos de ensino para a produção textual escrita, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Para alcançá-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se as propostas de produção textual dos livros didáticos, distribuídos pela SEE/SP, privilegiam a diversidade de gêneros textuais;

- Averiguar se o professor utiliza outros recursos em sala de aula, além do livro didático para ensinar a produção da escrita;
- Analisar, mediante entrevista com os discentes, se o livro e/ou docente conseguem levar o aluno à utilização do texto, enquanto um meio de inserção social.

Para evidenciarmos os resultados das análises e apurações da nossa investigação, dividimos este trabalho de acordo com as discussões que consideramos apropriadas para a reflexão da contribuição do material didático no ensino da produção textual, sob a perspectiva do sociointeracionismo dialógico da linguagem. Sendo assim, no tópico seguinte trataremos dos procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa que se caracteriza como qualitativa.

- Procedimentos metodológicos

A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986), tem cinco características, a saber: o contato do pesquisador com o ambiente investigado; o material coletado marcado pela descrição do ambiente e dos sujeitos envolvidos; uma preocupação maior com o processo do que com os resultados; o que os elementos representam para os sujeitos merecem destaque por parte pesquisador; e a análise dos dados conduzida por um processo indutivo.

Neste trabalho alguns desses aspectos ganharam mais ênfase, como a descrição. Para a realização da mesma, adotamos a postura de observador participante, já que nossa identidade e os objetivos de nosso estudo foram explicitados aos diretores, professores e alunos das escolas. Porém, a observação não incluiu nenhuma intervenção. Ela se constitui em um jeito por meio do pesquisador busca “visualizar o contexto e, se possível, ter uma integração empática com o processo objeto de estudo que implique melhor compreensão do fenômeno” (NEVES, 1996, p. 2).

Assim, a descrição das aulas é um recurso que, além de nos permitir analisar os dados, constitui-se também em uma maneira de tornar o que foi observado visível ao leitor. Além desse instrumento, empregamos a transcrição dessas observações, em que coletamos depoimentos de alunos e professores das duas turmas, uma da 4ª e outra da 5ª série de instituições distintas, sendo a primeira municipal e a outra estadual.

Outro recurso utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. Nos questionamentos aos docentes e discentes foi usado um gravador, além de um diário de campo, onde registramos as observações e as atividades passadas na lousa das salas. Em alguns momentos iremos nos valer dessas anotações, para, além de relatar o que encontramos, e possibilitar ao leitor fazer as suas formulações sobre o tema. Assim, “em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 19).

É por meio também desse período de observação, realizado no segundo semestre de 2011, entre os meses de setembro a novembro, que objetivamos valorizar o processo, ou seja, a sequência das atividades das aulas de Língua Portuguesa. Esse momento permitiu não só um contato com o objeto de estudo; qual seja, o ensino da escrita mediante os manuais didáticos, mas também a interpretação do uso desses livros em seu contexto. Assim, esta pesquisa de

abordagem qualitativa enquadra-se no estudo de caso, pois “queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso visa à descoberta. No entanto, isso não significa que o investigador não possua pressupostos teóricos, mas ele deve, consoante as autoras (1986, p. 18), “se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Sendo assim, estar aberto às mudanças que o ambiente da pesquisa apresenta ao projeto faz parte da investigação. Dessa forma, inicialmente, tínhamos como ponto de partida as propostas de produção textual dos livros didáticos da 4ª e 5ª série do ensino fundamental. Contudo, frequentando as aulas constatamos, como já mencionado anteriormente, que os manuais didáticos distribuídos pelo governo federal por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) não são utilizados como principal livro nas escolas investigadas. Diante de tal fato, este trabalho passou por adaptações, principalmente nas questões atinentes aos materiais de análise.

Essa escolha atribui-se ao fato de não julgarmos relevante manter um estudo analítico dos livros didáticos do PNLD, sendo que eles não são o principal material de ensino da escrita nas salas de aula do Estado de São Paulo. Conforme averiguamos no Currículo do Estado de São Paulo (2010a) e o que foi confirmado pelas observações e em entrevistas com as gestoras das duas instituições escolares participantes, alunos e professores. Os manuais do PNLD estão à disposição dos discentes e docentes, porém não se constituem como o suporte fundamental para o ensino de Língua Portuguesa. Nesse contexto, ele pouco contribui para o ensino da escrita nas escolas paulistas. Por essa razão, este estudo irá se dedicar aos manuais que se fazem presentes em sala de aula no município de Presidente Prudente/SP: o *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b) da 4ª série/5º ano e os *Cadernos do aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) do ensino fundamental 5ª série/6º ano, ambos disponibilizados pelo governo estadual de São Paulo.

Essa modificação de cunho documental atende aos objetivos não só da pesquisa, como também a uma preocupação social e educacional subjetiva do pesquisador. Ao optarmos por essa alteração, pretendemos mais do que investigar a partir de que materiais se ensina a escrever na escola, aspiramos averiguar, tendo como critério de análise as expectativas para o ensino da escrita dispostas pelos PCNLP (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa), se os manuais adotados possibilitam aos estudantes utilizar a linguagem escrita de maneira competente fora dos muros da escola.

Expostos os documentos de análise, a pesquisa qualitativa, suas características e os recursos utilizados, iremos apresentar o *corpus* deste estudo, bem como a maneira que pela qual foram conduzidas as observações e entrevistas. Por fim, esboçaremos a análise documental, que se constitui uma das etapas deste trabalho e que terá continuidade no decorrer deste estudo.

- **O *corpus* da pesquisa**

A partir das Leis de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.034/1996, o Município se torna responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental, enquanto o Estado se encarrega do ensino fundamental e médio. Assim, esta pesquisa se realizou em uma instituição municipal, responsável pela 4ª série/5º ano e em uma estadual, encarregada da 5ª série/6º ano.

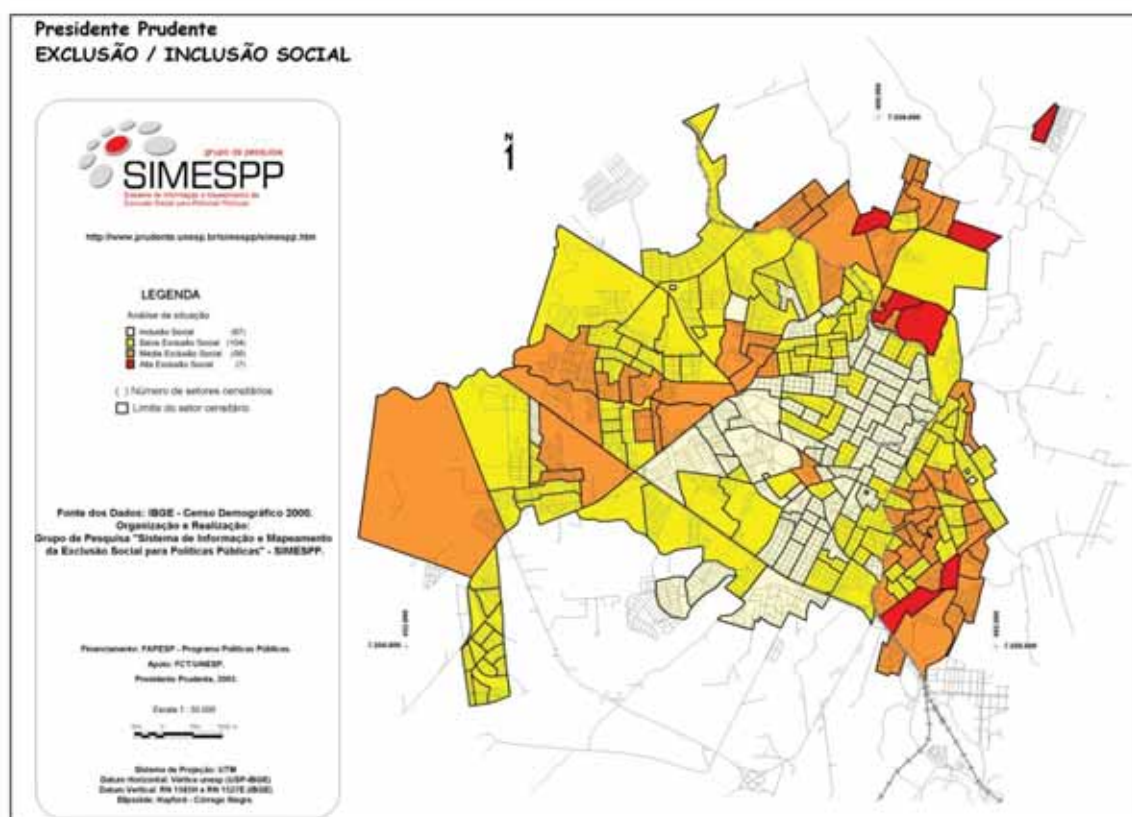
Colocamos entre os critérios de seleção da escola do município sua localização geográfica, ou seja, procuramos uma instituição distante da região central da cidade, pois tínhamos como intento constatar de que maneira os estudantes das escolas de periferia<sup>4</sup> se apropriam dos materiais didáticos e das práticas de produção de texto. Outra característica marcante da região periférica de Presidente Prudente/SP é sua relação com a exclusão social, conforme demonstrou Melazzo (2006).

Para a elaboração do Mapa 1, Melazzo (2006) baseou-se no censo demográfico de 2000 e em quatro indicadores utilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a saber: demográficos, em que se tem o número de habitantes por domicílio e os chefes de família que possuem idade entre 10 e 19 anos; ambientais, que são referentes a aspectos de saneamento; econômicos, quantificado pelo número de rendimento dos chefes de família; e educacionais, que se relaciona ao analfabetismo na cidade, avaliado entre os habitantes de 10 a 14 anos e entre os chefes de família com até quatro anos de estudo.

---

<sup>4</sup> O conceito de periferia refere-se a áreas vulneráveis, distantes da área central de uma cidade.

## Mapa 1: Exclusão/Inclusão social em Presidente Prudente/SP



Fonte: MELAZZO, 2006, p. 122

Partindo desses dados, fomos à Seduc (Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP) que nos indicou algumas instituições. Para se chegar à escola investigada, que chamaremos de Escola X, evidenciamos o perfil da instituição que permitisse a nossa entrada e a boa realização do nosso estudo. Assim, a Seduc apontou a escola, que apesar do baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básico), possui uma gestão aberta à realização de pesquisas, além de ser assistida por vários projetos que têm como meta melhorar seu desempenho nas avaliações.

A escolha por essa instituição pautou-se no fato de ela estar distante da área central da cidade prudentina e, logo, pertencer à área de exclusão social. Assim, preocupamo-nos com o ensino da escrita, via produção de textos, para os estudantes que estudam e residem em tais regiões, tendo em vista um dos objetivos dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Tal documento pretende “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p.5), levando em conta as diferenças regionais, culturais e políticas do Brasil, inserimos entre as disparidades, a econômica, que não só atinge

as regiões do país, como também é encontrada dentro das cidades, e tais desigualdades refletem nas condições de vida e no acesso a uma educação de qualidade. Vale lembrar que criação dos PCN foi motivada pelas mudanças econômicas e pelo progresso tecnológico e científico, definindo novas exigências para os jovens, futuros trabalhadores, dessa forma, esse documento vem atender interesses neoliberais, colocando a educação como a formadora de mão de obra trabalhadora. Sendo assim, os Parâmetros preocupam-se com a formação de cidadãos e também de trabalhadores.

Tomamos a instituição municipal como referência para elegermos a escola estadual, para isso tivemos como critério a proximidade geográfica entre ambas. Em Presidente Prudente, os alunos são matriculados respeitando a localização entre sua residência e a escola. Pelo fato de os educandos vivenciarem a mudança da 4ª para a 5ª série e a alteração política e pedagógica que essa passagem envolve, pudemos, por meio desse aspecto, verificar com mais eficácia os impactos dessa transição no ensino da escrita dos alunos.

- **As observações**

Segundo Lüdke e André (1986), a observação tem um espaço privilegiado nas pesquisas de abordagem qualitativa. Ela permite “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26). Sendo direta, o estudioso pode alcançar o ponto de vista dos sujeitos e os significados que eles atribuem aos fatos e às ações.

Como foi mencionada, a observação dá acesso a novos aspectos do problema e possibilita o confronto com a realidade e o que se esperava encontrar. Como foi o nosso caso, ao verificarmos a ausência do uso dos livros didáticos do PNLD.

Bogdan e Bilken (1982 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 30) afirmam que as observações devem conter uma parte descritiva e outra reflexiva. Os autores pontuam o que deve ser detalhado no registro: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição dos locais; descrição de eventos especiais; descrição das atividades; e os comportamentos do observador. Enquanto no que tange aos registros reflexivos, os teóricos apontam os seguintes tipos de reflexão: analítica e metodológica e ainda os dilemas éticos e conflitos, as mudanças de perspectiva do observador e os esclarecimentos necessários.

Neste trabalho nossa participação foi como observador participante, isto é, “a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado”

(LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 29). Dessa maneira, não há intervenção por parte de quem observa e tem acesso às informações do grupo, submetendo-se a sua rotina e controle. Para isso, acompanhamos as aulas de Português de duas turmas, uma de 4ª e outra de 5ª série, sentamo-nos nas carteiras do fundo da sala, onde pudemos notar o comportamento dos estudantes frente aos materiais e às atividades propostas pelos professores. Nas primeiras aulas, os docentes não consentiram o uso do gravador, foi necessário um tempo de adaptação e de se estabelecer uma relação de confiança entre os regentes das classes, estudantes e pesquisador. Contudo, foi permitida a transcrição das atividades da lousa e as reações dos sujeitos envolvidos.

- **As entrevistas**

Consoante a Lüdke e André (1986), as observações e as entrevistas são importantes ferramentas para a coleta de dados. Já relatamos ao longo do texto que adotamos a entrevista semiestruturada. Por essa razão, não seguimos uma ordem rígida das questões e permitimos que os entrevistados discorressem sobre o tema, pois, na verdade, o pesquisador denota a sua intenção antes da realização das questões (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As perguntas foram direcionadas aos docentes e aos alunos. Inicialmente pensamos em fazer questionamentos a cinquenta por cento dos discentes das duas séries. A escolha do grupo foi feita a partir da lista de chamada, em que iniciamos a seleção pelo primeiro nome e pulamos os dois seguintes. Seguindo as normas do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), antes da realização das entrevistas é necessário que os sujeitos ou seus responsáveis assinem o *Termo de consentimento livre e esclarecido*. Distribuímos essa autorização aos selecionados. Utilizando esse critério, alguns pais não autorizaram, outras vezes as crianças esqueciam de trazê-lo assinado. Diante de tais dificuldades e na tentativa de suprir a falta de autorizações, decidimos convidar todos os estudantes para participar dessa etapa da pesquisa, desde que entregassem o documento preenchido. Obtivemos, com isso, seis participantes numa sala de 25 estudantes da 4ª série e dez entrevistados num total de 36 alunos na 5ª série, além das docentes das duas turmas.

As entrevistas aconteceram por meio da gravação direta e no horário do intervalo. O recurso do gravador de voz, segundo Lüdke e André (1986, p. 37), “tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Como aspecto negativo, o uso dessa ferramenta não capta

as expressões faciais ou gestos de constrangimento, além da transcrição das mesmas demandar muito tempo de trabalho (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Para suprir esses prejuízos, realizamos também anotações durante a sua realização.

- **Análise documental**

A análise documental neste trabalho é essencial, sendo que os documentos investigados configuram-se também como objetos de estudos. Assim, eles são representados pelos materiais didáticos utilizados pelos alunos em sala de aula: as apostilas *Ler e escrever: coletânea de atividades- 5º ano (4ª série)* (SÃO PAULO, 2010b) e os quatro volumes do *Caderno do aluno de Língua Portuguesa - 5ª série/6º ano* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d), todos eles distribuídos pelo Governo do Estado de São Paulo.

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos se destacam por ser uma fonte estável e rica. Esses adjetivos o tornam quase que atemporais, permitindo que sejam consultados, servindo de base a outros estudos. Além disso, deles podem ser “retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39).

As autoras associam o uso desse recurso à contextualização. Para elas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Contudo, em nossa pesquisa, consideramos que observar a utilização desses manuais *in loco* era extremamente importante. Conforme já evidenciado, a observação provocou mudanças determinantes a este estudo, tal como a análise de materiais diferentes do que pretendíamos.

Partindo do pressuposto de que a análise documental é uma importante fonte de dados, é fundamental que esses sejam organizados. Essa ordenação deve ser norteadas por um processo de leituras e releituras, em que “o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 42).

Essa atividade possibilita a criação de categorias. Lüdke e André (1986) advertem que a construção das mesmas não é fácil. Para que se obtenha êxito é preciso, inicialmente, clareza no “arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 42). Entretanto, no primeiro momento elas não são rígidas e vão se modificando ao longo do estudo, em que se coteja a teoria e o empirismo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), constituindo-se uma ação contínua.

Para melhor ilustrar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, apresentamos uma síntese da trajetória realizada.

QUADRO 01:

<b>Síntese do percurso metodológico</b>	
Autorização para pesquisa	Aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Estudo bibliográfico	Aporte teórico: sociointeracionismo
<i>Corpus</i> da pesquisa	Duas escolas: uma turma de 4 <sup>a</sup> série e outra de 5 <sup>a</sup> série  Critérios para seleção das escolas: - região periférica de Presidente Prudente; - proximidade geográfica entre as instituições.
Observações das aulas	Instrumentos utilizados: diário de campo e gravador de voz
Entrevistas	Recursos utilizados: gravador de voz e anotações.  Sujeitos entrevistados: alunos da 4 <sup>a</sup> série: 6 (seis); estudantes da 5 <sup>a</sup> série: 10 (dez); e as duas professoras das turmas observadas.
Análise documental	Documentos: Guia de Atividades <i>Ler e escrever</i> (4 <sup>a</sup> série) e os quatro volumes do <i>Caderno do aluno de Língua Portuguesa</i> (5 <sup>a</sup> série).  Instrumentos de análise: criação de categorias baseadas nos PCNLP, observações em sala de aula e entrevistas.

Organização: VINHAL (2013)

Conhecidos os procedimentos metodológicos que norteiam esta pesquisa, organizamos este texto da seguinte maneira: no capítulo I, abordamos as orientações para o ensino da produção textual nos documentos oficiais. Nesse intuito realizamos um estudo a respeito do que apontam as diretrizes nacionais, estaduais e municipais sobre esse assunto. Mediante tais orientações, pretendemos constatar se essas dialogam quanto aos objetivos no ensino da escrita, ou seja, no que elas se assemelham e se distinguem. Realizadas as leituras desses documentos, passamos à política de distribuição de materiais didáticos dos governos federal, estadual e municipal.

No capítulo II, avançamos para o estudo teórico do ensino da escrita. As contribuições de Marcuschi (2008), Geraldi (1993), Jolibert (1994) e outros pesquisadores elucidam sobre a

importância da relação que se deve ter entre os textos aprendidos e produzidos na escola e os que são escritos no “mundo social” (JOLIBERT, 1994, p. 21). De acordo com Jolibert (1994), a escrita escolarizada deve preparar e expandir os horizontes dos estudantes para as inúmeras funções do texto externas à escola. Assumindo esse papel, a instituição escolar difere a redação da produção textual<sup>5</sup>.

No terceiro capítulo, apresentamos as análises dos materiais didáticos e a relação entre os manuais e a sua prática em sala de aula; para isso nos baseamos nas observações. A fim de realizarmos essa atividade com rigor, apoiamos-nos em categorias advindas das expectativas de ensino da escrita apontadas pelos PCNLP. Nesta parte do trabalho encontra-se o fito central desta pesquisa, em que se perscruta as propostas de produção textual dos manuais distribuídos pelo Governo do Estado de São Paulo, bem como as práticas de escrita proporcionadas por eles, tendo como aporte analítico as expectativas de escrita dos PCNLP.

Já no quarto capítulo, damos voz aos sujeitos desta pesquisa – estudantes e professores participantes deste estudo. Por essa razão, as entrevistas foram essenciais, uma vez que foi por meio desse recurso que cotejamos as falas dessas pessoas que tornam o aprender e o ensinar a produção textual motivo desta investigação. Enfim, a motivação em escutar os envolvidos no processo de ensino aprendizagem advém da curiosidade e da pretensão de tentar entender o que pensam os professores a respeito dos materiais didáticos e do ensino da produção textual, tendo em vista a sua função social, bem como intentar compreender como os alunos percebem a escrita de seus próprios textos, tendo como pano de fundo o universo escolar. Cruzar essas vozes e encontrar pontos de intersecção em que se escutam e dialogam são objetivo deste capítulo.

Por fim, encontram-se as considerações finais; nelas resgatamos a trajetória desta pesquisa com o propósito de apreender o processo e verificar a situação do ensino da escrita mediante seus manuais didáticos, a prática docente e o que pensam os sujeitos envolvidos. Desse modo, não pretendemos sinalizar uma conclusão, mas, tentando ser coerentes com a teoria que adotamos, propomos um diálogo, que, num movimento dialógico não se fecha à realidade, atendo-se aos manuais, nem exclua seus sujeitos, seu cotidiano e suas ambições que perpassam habilidades em que a instituição escolar é instância legítima quanto ao seu aprendizado: a leitura e a escrita. Metaforizando ao trabalho de uma costureira, tentamos

---

<sup>5</sup> A diferença entre composição, redação e produção textual será abordada no Capítulo II – O que dizem os pesquisadores sobre o ensino da escrita (ver página 62).

tecer, por meio deste texto, uma linha que aproxime o ensino da escrita, via produção textual, de sua função social, ou que ao menos, sua função seja visível aos olhos de quem aprende.

**Capítulo 1:**  
**O ensino da escrita: documentos oficiais e recursos didáticos**

A entrada das camadas populares na escola provocou mudanças cruciais na educação brasileira. Por essa razão, melhorar a qualidade do ensino e ainda garantir a permanência dos alunos advindos dessa classe são temas que desde os anos 1970 até os dias de hoje permanecem na pauta educacional.

Por isso fazem-se necessárias políticas públicas que venham garantir o acesso à educação e que ela seja eficaz à população. Dessa maneira, esse conceito se impõe sobre nosso estudo, se apreendido como uma atividade política de um Estado para “responder a um conjunto de necessidades da vida social de uma determinada comunidade, localidade, cidade, estado, país” (OUTHWAIRE; BOTTOMORE, 1996 apud MELAZZO, 2006, p. 27).

De acordo com Melazzo (2006), o termo “política pública” possibilita a discussão tendo as seguintes abrangências: referindo-se ou expressando diferentes dimensões dos processos que implicam tanto a decisão quanto à intervenção do Estado sobre uma dada realidade; a incorporação de mecanismos e estruturas de tomadas de decisão; ou a implementação de ações sujeitas ao controle social.

Dessa maneira, o conceito de políticas públicas mostra-se polissêmico, podendo remeter à atuação governamental ou aos processos políticos próprios da ação, ou ainda, às instituições políticas (MELAZZO, 2006). Uma implicação fundamental que ronda essa expressão, de acordo com Melazzo (2006, p. 28), é que:

enquanto curso de ação deliberada, as políticas públicas envolvem preferências, escolhas e decisões, o que remete sua discussão para os mecanismos individuais e coletivos que envolvem sua formação, desde a fase de planejamento, passando por sua execução e, mesmo, na fase de avaliação de seus resultados.

Dessa maneira, faz-se pertinente, neste trabalho, a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das demais diretrizes estaduais e municipais voltadas à educação, já que elas se enquadram como políticas públicas, desde que sejam entendidas como uma orientação educacional atinente ao ensino dos conteúdos. Ainda referente às ações políticas atreladas à educação nos deparamos com a distribuição de materiais que contribuem para a formação de docentes e discentes. Neste texto, focamos, particularmente, as atividades voltadas à disposição de livros didáticos por meio do programa federal PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), bem como o que é desenvolvido pelo Estado de São Paulo e abrange as escolas estaduais e municipais.

A presença das políticas públicas teve seu pontapé inicial em 1996, com a Lei 9.394/96, mais conhecida como a Lei de Diretrizes Bases (LDB), que orienta a educação no país. Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa, como todas as demais disciplinas, viu-se envolto a transformações referentes a perspectivas teóricas, conteúdos, práticas e implicações de cunho político. Essas últimas referem-se às orientações nacionais, estaduais, municipais para a educação e abarcam aspectos, como a formação de professores, distribuição de materiais didáticos, entre outros.

Além desses fatores educacionais e políticos, existem as motivações externas, uma vez que a realidade social ganhou uma nova configuração provocada pela industrialização e conseqüentemente pela urbanização, mediante a expansão dos meios de comunicação e das novas tecnologias que consolidaram a utilização da escrita (BRASIL, 1998). Diante desse cenário, a escrita estabelece-se como uma tecnologia. Segundo Marcuschi (2001), ela é mais do que isso, pois é por meio da escrita que se manifestam os diversos tipos de letramento. Dessa forma, ela “se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural” (MARCUSCHI, 2001, p. 16, grifo do autor), já que se impôs nas sociedades modernas, constituindo-se também um bem cultural.

Conforme Higounet (2003), a escrita faz parte da história da civilização. O autor propõe uma divisão da história da humanidade em duas grandes eras: antes e depois da escrita. Essa substituiu a lei oral, à medida que se torna uma expressão permanente, um meio para acessar e organizar as ideias, permitindo “ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e espaço” (HIGOUNET, 2003, p. 10). Instalando-se dessa maneira, a escrita caracteriza muitas sociedades, incluindo a nossa, como grafocêntricas. Portanto, dominar seus códigos, sua linguagem e saber usar e explorar suas potencialidades e possibilidades é crucial aos seus indivíduos. Logo, ela se constitui objeto de ensino e aprendizagem, passando a figurar em documentos que orientam a educação no país. Algumas diretrizes teóricas rondaram e ainda persistem no ensino de Língua Portuguesa, o que nos interessa é saber qual está presente nos documentos oficiais, sejam eles pertencentes à esfera federal, estadual ou municipal.

Com esse propósito realizamos a leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* (1997; 1998), do *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2010a) e dos *Subsídios para a Educação Infantil e Ensino Fundamental* (2003), elaborado pela Secretaria Municipal de Presidente Prudente/SP, objetivando averiguar se o entendimento sobre o ensino da produção de texto

converge e dialoga entre esses documentos. Um resumo dessas três orientações é pertinente se levarmos em conta o que estipula a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.034/96), nos art. 10 e 11, em que o Município se torna responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental, enquanto o Estado se encarrega do ensino fundamental e médio.

## 1.1. As diretrizes nacionais

A partir da redemocratização do país, na década de 1980, momento em que a globalização também se firmava, muitos educadores apostavam que as deficiências socioeducacionais seriam suprimidas e enfrentadas com maior rigor por meio de políticas educacionais, uma vez que a escola e seus educadores ficavam com a responsabilidade de promover o conhecimento e formar cidadãos (SILVA, 2005). Dez anos mais tarde, nos anos 1990, o neoliberalismo é o sistema político, econômico e social que vigora, e, como não poderia deixar de ser, torna-se imperativo na educação. É nesse contexto que emergem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esse documento foi distribuído nas escolas públicas brasileiras em 1997, num cenário em que se inicia a reforma educacional. Nessa época, o *slogan* era “Educação para a cidadania” (FALLEIROS, 2005). Sendo que a criação dos Parâmetros se orientou pelos interesses do Estado, pelos “princípios gerais defendidos pelo movimento dos educadores para melhorar a qualidade da educação nos anos 1980 e primeira metade dos 1990” (FALLEIROS, 2005, p. 209). Conforme a estudiosa, o Ministério da Educação, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), começa a confeccionar um material para nortear os docentes nas questões referentes aos conteúdos e às práticas em sala de aula. Concomitantemente, de acordo com Virmond (2004, p. 16), a instituição escolar no contexto neoliberal, tendo em vista os fracassos do governo em implantar uma escola voltada para a formação do cidadão, adere a uma *nova escola* preocupada em atender ao interesse privado, “cujo conhecimento a ser transmitido obedece mais à formação esperada pela lógica do mercado, transforma o saber em mercadoria e acaba por consolidar as desigualdades existentes”.

Falleiros (2005) afirma que tanto as versões dos PCN para o ensino fundamental quanto para o ensino médio foram pouco debatidas entre as escolas, sindicatos e

universidades. Ao serem concluídos, os Parâmetros foram entregues a todas as instituições escolares públicas do país e mais tarde, disponibilizados pela internet.

O documento traz na sua introdução uma carta, do então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, e orientações didático-pedagógicas para formulação do currículo por disciplinas no ensino fundamental, enquanto no ensino médio organiza-se por áreas.

Quanto à sua imposição, Falleiros (2005) informa que:

Formalmente, os PCN apresentavam-se como documento de caráter não-obrigatório. Situando-se historicamente no contexto de ampliação da participação política no país, o MEC delimitou, em meados dos anos 1990, os PCN como um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores para a implantação da reforma curricular (FALLEIROS, 2005, p. 218).

Nosso estudo enfoca os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) para o 2º e 3º ciclos do Ensino Fundamental, direcionando-se, especificamente, às orientações referentes às práticas de produção textual redigidas nesse documento. Os propósitos que circundam essa disciplina, consoante os PCNLP, é o de desenvolver nos cidadãos a “sua capacidade de compreender textos orais e escritos. De assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social” (BRASIL, 1997, p. 37). Para que isso se realize, a aprendizagem deve estar incluída em circunstâncias concretas de intervenção (BRASIL, 1997). A partir dessas premissas constrói-se a meta do ensino de leitura, que, de acordo com os PCNLP, é a de “formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos” (BRASIL, 1997, p. 40), enquanto a finalidade do trabalho com a produção de textos é a de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47).

Conforme essas afirmações, constatamos que leitura e escrita estão imbricadas no ensino e na aprendizagem da língua e ambas devem ser vistas pela escola como práticas sociais. Portanto, os PCNLP caracterizam um produtor de textos aquele que planeja o seu discurso em função do seu objetivo e do leitor a quem se destina (BRASIL, 1997), e para aprender a escrever:

É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção do dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da

linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo” (BRASIL, 1997, p.48).

Desta forma, os PCNLP colocam a aquisição da linguagem como um elemento propulsor da formação do cidadão e, por conseguinte, de sua liberdade para agir e pensar como tal. Conforme já foi visto, esse documento se instaura num contexto de mudanças educacionais, o que refletiu também na visão de texto e de linguagem, em que a partir da década de 1980, as concepções tradicionais sobre o texto são questionadas e ascendem a discussão sobre linguagem na perspectiva interacionista. Com isso, houve uma confusão a respeito de qual seria o lugar da gramática no ensino da língua materna. Portanto, os PCNLP não só vêm “nortear” os docentes a respeito do ensino de português sob essa nova vertente teórica, como acaba, em muitos casos, sendo o único material pelo qual os professores conhecerão essa vertente teórica.

Em tal circunstância, torna-se necessário, antes de contemplarmos a leitura desse documento, uma visão que nos adverte quanto aos PCNLP. Em sua dissertação Virmond (2004) analisa essas orientações objetivando compreender como o documento incorpora as categorias do pensamento de Bakhtin para definir os gêneros do discurso como objeto de ensino. Assim, essa autora nos conduzirá a uma leitura dos parâmetros com um olhar menos ingênuo e mais atento para quem ele se dirige, isto é, o professor.

A estudiosa realiza algumas ponderações a respeito dos PCNLP, entre as quais destacamos que:

- o documento, mesmo se tratando de um apanhado contemporâneo em termos de linguagem e de ensino da língua, dirige-se aos especialistas, “Isto é, da forma como se apresentam, exigem do leitor, para que haja efetiva interlocução, conhecimentos linguísticos que, muitas vezes, nem estão à disposição dos professores nem nos seus cursos de graduação” (VIRMOND, 2004, p. 60);
- há nos PCNLP uma tentativa de levantar concepções teóricas sobre o funcionamento da linguagem;
- as discussões desenvolvidas por Bakhtin a respeito dos gêneros do discursos são de natureza teórica e não contemplam uma aplicação ou uma metodologia, como são aferidas no documento.

Precavidos de alguns problemas que o texto oficial apresenta, passaremos para um apanhado que realizamos dos PCNLP, especialmente no que se refere ao ensino da escrita.

De acordo com os PCNLP (1997), um aspecto que se impõe na aprendizagem da escrita é a importância da diversidade dos gêneros textuais. São eles que permitem que os sujeitos testemunhem a utilização dessa habilidade nas múltiplas circunstâncias comunicativas e possibilitam o “defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever” (BRASIL, 1997, p. 48).

Além de favorecer o contato dos alunos com a multiplicidade de gêneros, as diretrizes nacionais elencam entre as ações ligadas à escrita a revisão. Esse importante item no processo da escrita integra a produção textual tanto como prática discursiva e social quanto como uma atividade em que se aprende a língua refletindo-a a partir de seus usos. O ato de rever e posteriormente reescrever forçam seu locutor a planejar o seu texto pensando em suas condições de uso, adequando-o ao seu destinatário, por isso é uma atividade social e dialógica. Já como exercício metalinguístico, o sujeito aprende sobre a língua, suas regras, e coloca esse conhecimento em ação, tendo como objetivo a comunicação.

Por essa razão, os textos produzidos pelos estudantes não devem ser corrigidos somente pelo professor, é necessário que o estudante adquira um olhar crítico diante da sua própria produção. Quanto a isso os PCNLP (1997) apontam situações coletivas de revisão e atividades em que o docente seja um orientador e parceiro do educando. Exercícios como esses

dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto (BRASIL, 1997, p.55).

O documento não descarta a dificuldade dessa tarefa para os escritores iniciantes, já que ela exige um distanciamento do autor em relação ao seu texto. Como proposta para facilitar essa atividade, as diretrizes nacionais propõem que se analisem textos alheios, em que o professor desempenhe o “papel de modelo de revisor” (BRASIL, 1997, p.55). Outra sugestão dada pelos PCNLP, congruente à opinião de Geraldí (1997) no trabalho de revisão, é de que se selecione somente um aspecto para ser analisado nesses exercícios.

A passagem da infância para a adolescência é discutida nesse documento e se insere nas orientações relativas ao ensino da escrita. Os PCNLP (1998) reconhecem as

transformações que os estudantes passam entre os 1º e 2º ciclos do ensino fundamental para o 3º e 4º ciclos. Sendo que, nos dois primeiros, os educandos encontram-se na infância, já nos dois últimos eles vivenciam a adolescência e tal transição baliza o ensino da Língua Portuguesa. Nessa fase deve-se pensar a dimensão cognitiva afetiva, social e do adolescente. Isso

implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 47).

Assim, os Parâmetros (BRASIL, 1998, p. 47) enfatizam o acesso a “textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária”. Diante de tal assertiva, o mesmo documento dispõe que a escola desempenha um papel diferente das demais instâncias sociais, isto é, “o de permitir que o sujeito supere a sua condição imediata” (BRASIL, 1998, p. 47).

Um aspecto notado durante a leitura dos PCNLP para os quatro ciclos do ensino fundamental é que há uma delimitação bem clara entre os conteúdos a serem tratados nos cinco primeiros anos escolares do ensino fundamental. Ou seja, o documento esclarece que no primeiro ciclo a preocupação é quanto à alfabetização dos discentes, o segundo é voltado para a leitura como compreensão. Há uma seção para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo (BRASIL, 1997, p. 101) e outra para o 2º ciclo (BRASIL, 1997, p. 123). Nos dois últimos ciclos devem ser aprofundadas questões relativas aos aspectos linguísticos, mas não há uma distinção entre o que ensinar e aprender no 3º ou 4º ciclo.

Deduzimos em relação a essa organização do documento que nos dois últimos ciclos há uma continuidade, talvez maior, no ensino e aprendizagem. No entanto, pairam dúvidas quanto à clareza do que seria ideal e das expectativas de aprendizagem para cada um desses períodos. Contudo, há outro fator que pode confundir o docente no que tange aos objetivos de ensino em relação ao processo de produção de textos escritos para o 2º ciclo, pois eles são colocados juntos com os aspectos referentes à leitura. Como veremos:

As práticas de educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- Compreender o sentido das mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;

- Ler automaticamente diferentes textos dos gêneros previstos pra o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento próprio do discurso, a coerência na defesa dos pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com a ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (BRASIL, 1997, p. 79-80).

Nos 3º e 4º ciclos as expectativas em relação às aprendizagens de escrita estão definidas separadamente, como mostra a citação:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
  - \* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
  - \* a continuidade temática;
  - \* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51).

Esses também serão os aspectos que serão analisados nas propostas de produção textual nos materiais didáticos selecionados para esta pesquisa. Constatados esses pontos nas diretrizes nacionais passemos para o que dispõe o *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias para o ensino de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a)* para o ensino fundamental II.

## 1.2. As diretrizes estaduais

O Currículo do Estado de São Paulo foi proposto em 2008 pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) e sua finalidade é a de apoiar os trabalhos realizados nas instituições públicas de ensino e melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes (SÃO PAULO, 2010a). Esse documento “apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2010a, p. 07).

Dessa forma, enfatiza-se a leitura e a escrita, que não são tratadas como conteúdos específicos de uma única disciplina, mas devem estar articuladas a todas as outras matérias da grade curricular. Logo, é necessário que os esforços se voltem para as expectativas do que os alunos precisam aprender durante o período escolar. Nesse contexto, as habilidades desenvolvidas pela escola, conforme o Currículo, devem aproximar-se mais do aprender para a vida do que com o aprender para a instituição escolar. Assim, exploram-se nesse documento as situações de aprendizagem. Por essa razão, as competências “caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir que podem ser apreendidos das ações e de tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2010a, p. 12) e se baseiam na seguinte tríade: adolescente, professor e o conteúdo das disciplinas (SÃO PAULO, 2010a).

Ao centrar-se na aprendizagem, o Currículo adota a postura de focar suas ações nos estudantes. Essa mesma atitude é encontrada nos PCN e segue uma tendência apontada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/1996). Essa lei promulga que mais do que liberdade ao ensino, a escola deve defender o direito de aprender. Portanto, o outro elemento humano da tríade das competências – o docente – deve ter clara a diferença entre uma educação que se baseia no ensino e em outra que se pauta na aprendizagem. Uma vez que, o ensino está centrado no professor e em seu plano de trabalho, ele pode indicar o que irá ensinar. No entanto, isso não significa que o estudante irá aprender, já que a aprendizagem volta-se para o aluno. Nessa circunstância, pode haver equívocos se o educador adotar como critérios de avaliação o que ensinou e não o que os educandos aprenderam.

Orientado pelas habilidades de leitura e escrita, consideradas pré-requisitos para todas as outras disciplinas, é que o desenvolvimento da competência linguística torna-se um importante item desse documento. Assim, ela não visa só ao domínio da norma culta da língua, mas também à competência performativa, ou seja,

o saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas que exijam graus de distanciamento e de reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, ou seja, a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística, no âmbito dos inúmeros discursos concorrentes (SÃO PAULO, 2010a, p. 15).

A diretriz estadual define linguagem como algo constitutivo do ser humano, ou seja, ela é formada pelos “sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção do mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas” (SÃO PAULO, 2010a, p. 14).

Conforme o documento oficial do Estado (SÃO PAULO, 2010), ler e escrever são habilidades complementares, sendo que a primeira volta-se para a compreensão e reflexão, enquanto a segunda relaciona-se com o texto escrito. Portanto, o texto consiste em ser uma peça fundamental para o Currículo do Estado de São Paulo e dele se engendram outros conceitos, porque “todo texto articula-se para atingir um leitor socialmente situado, tendo em vista um objetivo definido, atualizando-se em seu meio de circulação, sob a forma de um gênero discursivo específico” (SÃO PAULO, 2010a, p. 16). Logo, dominar a linguagem é saber fazer o uso dos textos, sejam eles orais ou escritos, adequando-os aos seus objetivos e às circunstâncias sociais; enfim, é posicionar-se como sujeito no processo de produção e interlocução.

Optando por essa concepção dialógica e interacional da linguagem, o Currículo do Estado de São Paulo exalta o conhecimento contextualizado, pois esse é mais fácil de ser apreendido pelos estudantes (SÃO PAULO, 2010a). O documento orienta que “dados, informações, ideias e teorias não podem ser apresentados de maneira estanque, separados de suas condições de produção, do tipo de sociedade em que são gerados e recebidos, de sua relação com outros conhecimentos” (SÃO PAULO, 2010a, p. 26). Segundo ele, a contextualização ocorre em três níveis: sincrônico, em que o objeto é analisado em relação à época e à sociedade em que ocorreu; diacrônico, o objeto é considerado no eixo temporal; interativo, em que se relaciona o objeto com a realidade do aluno. A contextualização dialoga com a intertextualidade e com a interdisciplinaridade; assim, ela também se articulará com outros suportes e linguagens de divulgação do conhecimento, como as novas tecnologias (SÃO PAULO, 2010a).

Deduzimos a partir dessas assertivas que é por essa razão que a disciplina de Língua Portuguesa no Currículo de São Paulo se denomina: “língua portuguesa, linguagens, códigos e suas tecnologias”. Como complementar a essa proposta existe seu material didático:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e alunos: *os Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos (CURRÍCULO, 2010, p. 08, grifo do autor).

Eles serão apresentados e analisados no terceiro capítulo deste trabalho. A seguir, iremos detalhar o tratamento que esse documento dá ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à produção de textos escritos.

Consoante ao Currículo do Estado de São Paulo, é necessário que as atividades de Língua Portuguesa rompam a fronteira do estranhamento que há entre a língua que é ensinada na escola e a que o estudante usa no seu dia a dia. Por essa razão, coloca-se a necessidade de “saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social” (SÃO PAULO, 2010, p. 30). Pretende-se por meio da utilização de textos que circulam socialmente e da interação, decorrente das situações de produção e recepção de textos, promover o letramento. Esse, conforme as orientações curriculares estaduais, torna-se mais apurado mediante a diversidade dos gêneros textuais com os quais os sujeitos têm contato. Dessa forma, de acordo com o documento (2010), o texto deve ser o centro da aula de Língua Portuguesa.

O texto é compreendido em seu sentido semiótico, não se limitando unicamente à linguagem verbal. Sua propriedade principal é a comunicação, “tanto quem o produz como quem recebe têm a impressão de que aquela produção está completa no propósito a que se destina” (SÃO PAULO, 2010, p. 30). Como os textos são utilizados e se manifestam nas mais variadas atividades sociais, eles buscam atingir determinados objetivos em situações sociais específicas, chegando-se ao conceito dos gêneros textuais, que “são, ao mesmo tempo, eventos linguísticos e ações sociais. Funcionam como paradigmas comunicativos que nos permitem gerar expectativas e previsões ao elaborarmos a compreensão de um texto” (SÃO PAULO, 2010, p. 31).

Os textos sendo concebidos como, concomitantemente, mediadores e sinônimos de interação, a língua será considerada uma atividade social interativa. Dessa maneira, apreendemos a perspectiva teórica que o Currículo do Estado de São Paulo adota no ensino de Língua Portuguesa: a do sociointeracionismo, em que se evidencia o caráter dialógico da linguagem. Isso se confirma no que o documento dispõe sobre a produção de texto e os sujeitos envolvidos, bem como a respeito de outros aspectos que permeiam a enunciação. Segundo o Currículo de São Paulo (2010a), o autor produz um texto em determinado espaço e

tempo, que será interpretado por um leitor, que poderá estar ou não no mesmo tempo e espaço de seu locutor. A enunciação leva em conta os três eixos: tempo, espaço e indivíduo. Dessa maneira, há um “eu” responsável pelo ato da linguagem e um “outro”, “constituído por esse enunciador do texto” (SÃO PAULO, 2010a, p. 32).

A partir desses aspectos delinea-se o trabalho que deve ser realizado em sala de aula com os textos. Isso é, “torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade” (SÃO PAULO, 2010a, p. 32). Por isso, o conceito de letramento interpõe-se entre os fundamentos de Língua Portuguesa propostas pelo documento paulista.

O principal propósito do ensino dessa disciplina é a:

de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua instrumento que lhes permite organizar a realidade na qual se inserem, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos (SÃO PAULO, 2010a, p. 33).

Para que essas expectativas se concretizem as diretrizes estaduais pautam-se no trabalho com os gêneros textuais, conforme o documento, cuja adoção é uma tendência no ensino de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2010a). No entanto, em seu texto, o Currículo (SÃO PAULO, 2010a) adverte que tanto o que se entende por gênero quanto a maneira de ensiná-lo precisam ser bem elucidados. Dessa forma, as orientações estaduais explicitam que:

pode ser relativamente simples ensinar características formais de um gênero; por exemplo, uma carta sempre começa com um vocativo. Mas ensinar o uso social dessa carta, bem como a função e o valor desse vocativo é muito mais desafiador. Possibilitar que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para que se aproprie de um determinado gênero textual não apenas como uma série de características, mas como realidade dinâmica e social, é o nosso espaço de trabalho na disciplina Língua Portuguesa. (SÃO PAULO, 2010a, p. 41).

Ao colocar os textos e, conseqüentemente, os gêneros textuais como centrais no ensino de Língua Portuguesa, observa-se uma preocupação com as funções sociais do texto e da linguagem. Isso converge com a ideia central do Currículo que é a de promover a aprendizagem para a vida. Ao menos teoricamente é isso que o documento estadual propõe. Para que essas aspirações tenham um contorno mais pragmático, o Currículo se completa, conforme já mencionamos, com os *Cadernos do Aluno e do Professor* (2009), sendo o

primeiro direcionado ao estudante e composto por atividades, e o segundo, voltado ao docente e às orientações de como as tarefas devem ser expostas em sala de aula. Cada caderno é dedicado a um bimestre e almeja uma habilidade que está relacionada ao conteúdo. Exporemos um quadro destacando os conteúdos e habilidades pertinentes ao ensino da escrita. Esses aspectos foram contemplados pelo Currículo de São Paulo (2010a) para a 5ª série (6º ano), esse período escolar é particularizado neste texto, por se tratar de interesse para o nosso estudo.

**QUADRO 02:**

<b>Conteúdos e habilidades para produção escrita</b>	
<b>5ª série/6º ano do Ensino Fundamental</b>	
<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>
<p><b>Conteúdos Gerais</b></p> <p>Traços característicos de textos narrativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enredo, personagem, foco narrativo, tempo, espaço</li> <li>• Estudo dos gêneros textuais</li> <li>• Gêneros textuais narrativos e suas situações de comunicação</li> <li>• Variedades linguísticas</li> </ul>	<p><b>Conteúdos Gerais</b></p> <p>Estudo da narratividade em diferentes gêneros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero textual crônica narrativa</li> <li>• Gênero textual letra de música</li> </ul>
<p><b>Conteúdo de leitura e escrita</b></p> <p>Leitura e produção de textos narrativos em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de texto literário e não literário</li> <li>• Fruição</li> <li>• Situcionalidade</li> <li>• Coerência</li> <li>• Coesão</li> <li>• A importância do enunciado</li> <li>• Produção de síntese</li> <li>• Roda de leitura oral</li> <li>• Roda de conversa</li> </ul>	<p><b>Conteúdo de leitura e escrita</b></p> <p>Leitura e produção de textos narrativos em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de texto literário e não literário</li> <li>• Etapas de elaboração e revisão da escrita</li> <li>• Paragrafação</li> <li>• Roda de leitura oral</li> <li>• Roda de conversa</li> </ul>
<p><b>Habilidades</b></p> <p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber procurar informações complementares em dicionário, gramáticas, enciclopédias, internet etc.</li> <li>• Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto</li> <li>• Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas</li> <li>• Inferir e reconhecer elementos da narrativa</li> <li>• Analisar narrativas ficcionais: enredo, personagem, espaço, tempo e foco narrativo</li> </ul>	<p><b>Habilidades</b></p> <p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto escrito</li> <li>• Reconhece e compreender a narratividade em imagens</li> <li>• Transpor textos de linguagem verbal para outras linguagens</li> <li>• Transpor textos de linguagem não verbal para outras linguagens</li> <li>• Criar estratégias para a apresentação oral de um projeto</li> <li>• Reconhecer os elementos organizacionais</li> </ul>

Produzir texto com organização narrativa	e estruturais caracterizadores das narrativas policiais ou de enigma <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer características do gênero crônica narrativa</li> <li>• Reconhecer traços característicos do gênero letra de música</li> </ul>
<b>3º bimestre</b>	<b>4º bimestre</b>
<b>Conteúdos Gerais</b> Estudo da narratividade em diferentes gêneros <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero textual crônica narrativa</li> </ul> Gênero textual letra de música	<b>Conteúdos Gerais</b> Discurso artístico: diferentes formas de apresentação Estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos Construção de projeto artístico
<b>Conteúdo de leitura e escrita</b> Leitura e escrita intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de texto literário e não literário</li> <li>• Inferência</li> <li>• Fruição</li> <li>• Situcionalidade</li> <li>• Coerência</li> <li>• Coesão</li> <li>• Informatividade</li> <li>• Etapas de elaboração e revisão da escrita</li> <li>• Paragrafação</li> </ul>	<b>Conteúdo de leitura e escrita</b> Leitura e escrita intertextual e interdiscursiva de tipologias e gêneros narrativos articulados por projeto artístico: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de texto literário e não literário</li> <li>• Inferência</li> <li>• Fruição</li> <li>• Situcionalidade</li> <li>• Coerência</li> <li>• Coesão</li> <li>• Informatividade</li> <li>• Etapas de elaboração e revisão da escrita</li> <li>• Paragrafação</li> </ul>
<b>Habilidades</b> Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas</li> <li>• Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto</li> <li>• Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc) para a elaboração de textos narrativos</li> <li>• Compreender aspectos linguísticos em funcionamento no texto narrativo</li> <li>• Reconhecer, na leitura de textos ficcionais, elementos que indiquem o comportamento e as características principais das personagens</li> <li>• Identificar problemas e criar situações que possam ajudá-los a organizar projetos</li> <li>• Utilizar conhecimento sobre a língua (linguísticos, de gênero etc.) para elaborar projetos</li> </ul>	<b>Habilidades</b> Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia narrativa, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em histórias, romances, contos, crônicas e outros gêneros de tipologia predominantemente narrativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o processo de composição textual como um conjunto de ações interligadas</li> <li>• Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto</li> <li>• Reconhecer no texto indícios de intencionalidade do autor</li> <li>• Posicionar-se como agente de ações que contribuem para sua formação como leitor, escritor e ator em uma dada realidade</li> </ul> Competências de produção de textos (Saresp) Competência I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto Competência II – Tipologia – mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão Competência III – Coesão/Coerência – organizar o texto de forma lógica, demonstrando

	<p>conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto</p> <p>Competência IV – Registro – adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa</p>
--	---

Fonte: SÃO PAULO, 2010, p. 44-51. Adaptação: VINHAL, 2012.

Tendo em vista os princípios que norteiam o ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo para o ensino fundamental II, passemos para o que propõe o município de Presidente Prudente/SP desde a 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, como política de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

### 1.3. As diretrizes municipais

O objetivo do documento municipal é o de “subsidiar a prática pedagógica dos professores da rede municipal, principalmente em relação ao plano de ensino” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2003, p. 5). Ele vem a atender a uma demanda dos profissionais da educação, que é a “de se construir um referencial curricular do município” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2003, p. 5). Seus pressupostos teóricos condizem com os dos PCN, em que temos a perspectiva interacional dialógica da linguagem, os teóricos do sociointeracionismo, como Vygotsky.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa para a 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos), o texto municipal dispõe dos mesmos objetivos e conteúdos que são apresentados pelos PCNLP para o segundo ciclo, o mesmo ocorre na descrição dos conteúdos gerais, nos gêneros textuais adequados para o trabalho com a linguagem oral e escrita e também com o que se relaciona à prática de produção de texto, à análise e reflexão sobre a língua.

Não se encontram rupturas teóricas, lexicais ou mesmo semânticas com os PCNLP, o que se percebe são pequenas adaptações de um texto em relação ao outro. Exemplo disso é o que figura nos critérios de avaliação do documento municipal. Enquanto os PCNLP apresentam os critérios avaliativos em expressões afirmativas, nos *Subsídios para a Educação Infantil (4 a 6 anos) e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)* (PRESIDENTE PRUDENTE, 2003), os mesmos aspectos estão dispostos como questões:

O aluno:

- Narra histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua seqüência cronológica de maneira autônoma?
- Demonstra compreensão de textos ouvidos por meio de resumo de idéias?
- Coordena estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos para resolver dúvidas na compreensão?
- Utiliza a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, para revisar, para escrever, para se divertir?
- Escreve textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação?
- Produz textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos?
- Revisa os próprios textos com o objetivo de aprimorá-lo?
- Escreve textos considerando o leitor? (PRESIDENTE PRUDENTE, 2003, p. 80).

Conforme constatamos, o documento municipal é uma transcrição dos PCNLP para o 2º ciclo, não acrescentando nenhum aspecto pertinente à realidade dessa região. Contudo, o referencial curricular prudentino dedica seu último capítulo às adaptações curriculares. Dessa maneira, reconhece que nas escolas

manifestam-se as mais diversas dificuldades de aprendizagem, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente como situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a essas dificuldades, requer respostas educacionais adequadas, envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo (PRESIDENTE PRUDENTE, 2003, p. 104).

Quanto a essas alterações, o documento menciona que as variantes realizadas pelas instituições escolares pouco modificam o currículo regular (PRESIDENTE PRUDENTE, 2003), uma vez que são feitas pelos professores no planejamento de suas atividades. As orientações municipais apontam adequações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem, a saber:

- Modificação de procedimentos;
- Introdução de atividades alternativas às previstas;
- Introdução de atividades complementares às previstas;
- Modificação do nível de complexidade das atividades;
- Eliminando componentes;
- Sequenciando a tarefa;
- Facilitando planos de ação;
- Adaptação de materiais;
- Modificação da seleção dos materiais previstos; (PRESIDENTE PRUDENTE, 2010, p. 105).

Entre os materiais didáticos que complementam os *Subsídios para a educação infantil e o ensino fundamental* de Presidente Prudente estão o *Letra e vida* (2003), voltado para a alfabetização, e o *Ler e escrever* (2010), para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos. Ambos são disponibilizados pelo Governo do Estado de São Paulo e adotados pelas escolas municipais de Presidente Prudente/SP. Destacamos que a utilização desses materiais não é mencionada no referencial curricular do município, mas é divulgada pela SEDUC (Secretaria Municipal de Presidente Prudente/SP)<sup>6</sup>.

Conhecidas as disposições dos documentos nacionais, estaduais e municipais para o ensino das produções textuais, visto que eles estão em sincronia em relação ao ensino de Língua Portuguesa, pois não rompem ou divergem do caráter dialógico da linguagem proposto nessas diretrizes, seguimos para o próximo tópico, em que tratamos das políticas públicas de distribuição dos materiais didáticos com o fito de conhecermos as ações que circundam nosso objeto de estudo: o material didático.

#### 1.4. A política de distribuição do material

Propomos neste tópico realizar uma discussão sobre a política de distribuição dos materiais didáticos. Como já relatamos, este estudo passou por uma alteração no que se refere ao seu objeto de pesquisa, pois, antes do trabalho de campo, pretendíamos analisar os livros didáticos das 4ª e 5ª séries de duas escolas de Presidente Prudente/SP, distribuídos pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Após o período de observação em duas instituições escolares, verificamos que esses manuais não são utilizados em sala de aula, uma vez que os que atendem às demandas estaduais são o *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b; 2010c) e os *Cadernos do Aluno e do Professor* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g; 2009h), ambos fornecidos pelo Governo do Estado de São Paulo.

Poderíamos ater nosso debate às políticas e aos programas de distribuição desses dois últimos materiais, contudo não seria coerente com o que propomos no início deste capítulo, em que recuperamos as diretrizes educacionais nacionais, estaduais e municipais. Além disso,

---

<sup>6</sup> Informação coletada na SEDUC em pesquisa de campo em fevereiro de 2011.

a não utilização desses manuais inquietou-nos, já que há uma política nacional ampla, em que se investem grandes cifras para a disponibilização de livros didáticos. Por essa razão, é apropriado estudarmos também o PNLD.

#### 1.4.1. O Programa Nacional do Livro Didático

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) foi criado em 1997 pelo MEC (Ministério da Educação) e é mais uma das políticas públicas que se estabeleceram para a promoção da melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Tanto o PNLD como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) visam à distribuição de materiais, sendo o PNLD a disposição de livros didáticos, obras complementares de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e dicionários, e o PNBE, livros de literatura e periódicos direcionados à formação e atualização dos docentes (BRASIL, 2010a). Esses programas são tentativas de fortalecer a leitura, uma vez que essa tem o seu papel reconhecido pela Lei nº 9.394/1996 e pelo Decreto nº 7.084/2010.

A Lei nº 9.394/1996 institui as diretrizes e bases para a educação e legisla sobre a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos, tendo como objetivo a formação do cidadão. A leitura e a escrita figuram como elementos cruciais para o desenvolvimento do sujeito capaz de aprender e operar sobre a sua realidade:

Art. 32: O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)  
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (BRASIL, 1996, p. 13).

O Decreto nº 7.084/2010 regulamenta a distribuição dos materiais didáticos, esclarecendo os propósitos desses programas, que são:

- I - melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantia de padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas;
- III - democratização do acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomento à leitura e o estímulo à atitude investigativa dos alunos; e

V - apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor (BRASIL, 2010, p. 01)

Por meio desses instrumentos legais pretende-se dar acesso aos estudantes e aos professores ao maior número de suportes de informação. A pluralidade de materiais é necessária ao processo de ensino e aprendizagem, e o Governo Federal, conforme a Resolução nº 40/2004, considera “o livro didático e o dicionário um direito constitucional do educando” (BRASIL, 2004, p. 01), cabendo ao docente a participação na escolha desses recursos.

O financiamento para a distribuição dos livros didáticos e dicionários é de responsabilidade do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e todas as escolas públicas do ensino fundamental devem ser beneficiadas pelo PNLD, recebendo materiais de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários (BRASIL, 2004). Todos eles são escolhidos pelos profissionais da escola por meio do Guia do PNLD. O número de manuais a serem distribuídos a cada instituição escolar é feito por uma projeção a partir do número de matrículas previstas para o ano de atendimento. Para executar esse programa outras secretarias juntam-se ao FNDE, já que ele envolve além da distribuição de materiais, a avaliação e a fiscalização do emprego dos mesmos (BRASIL, 2004).

Contudo, esses manuais, mesmo que dirigidos aos discentes, são propriedade da escola, conforme o art. 7º da Resolução nº 40/2004:

Art. 7º Os livros didáticos de 2ª a 8ª série, adquiridos e distribuídos pelo Programa, deverão ser utilizados por três anos consecutivos, a partir do recebimento pela escola; os dicionários serão de propriedade do aluno, para acompanhamento de sua vida escolar.

Parágrafo primeiro – Os livros didáticos para atendimento ao alunado da 1ª série do ensino fundamental, bem como os dicionários, serão repostos anualmente (BRASIL, 2004).

Observamos que os manuais do PNLD são encontrados nas duas instituições pesquisadas e os alunos têm acesso a eles. Todavia, verificamos durante o trabalho de campo que os livros didáticos do PNLD, na disciplina de Língua Portuguesa, não foram utilizados, nem mesmo como material complementar nas duas instituições participantes da pesquisa. Nesse contexto, torna-se necessário investigarmos as políticas pertinentes à distribuição dos manuais no Estado de São Paulo e no que se diferenciam do programa federal.

## 1.4.2. Os materiais didáticos do Estado de São Paulo

O Governo de São Paulo desenvolve dois programas educacionais que implicam a distribuição de materiais didáticos, são eles: o *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010b; 2010c) e o *Caderno do Aluno e do Professor* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g; 2009h). Essas ações são realizadas por meio do FDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e atendem ao ensino fundamental e médio.

Diferentemente dos manuais do PNLD, os livros paulistas são de propriedade do aluno e não precisam ser devolvidos ao final do ano letivo, possuem espaço para que os estudantes realizem suas atividades e, em alguns casos, possam destacar as páginas. Já o docente deve conservar o seu material, pois ele não o recebe no ano seguinte<sup>7</sup>. No que tange aos aspectos gráficos o material do governo federal apresenta melhor qualidade: a encadernação é mais resistente, mais rico em imagens, sendo coloridas. No *Ler e Escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b), dirigido a 4ª série (5º ano), as cores presentes em todo o livro são a verde, a branca e a preta. Os textos não apresentam as marcas de parágrafo. Já os *Cadernos do Aluno e do Professor – 5ª série* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d; 2009e; 2009f; 2009g; 2009h) possuem imagens coloridas; porém, o primeiro, diferentemente do material do docente, possui uma encadernação que não é muito resistente, feita por grampos nas folhas do meio do caderno e a capa é de um papel pouco mais grosso que o sulfite.

A seguir detalharemos cada um desses programas, já que eles são caracterizados por algumas especificidades.

---

<sup>7</sup> Informação obtida por meio de vídeo produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Disponível em:

<<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/tabid/1216/Default.aspx>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

### 1.4.2.1. Programa Ler e Escrever

Iniciado em 2007, esse programa volta-se para a formação, elaboração e disposição de materiais pedagógicos; por essa razão constitui-se em uma política pública para o ciclo I (FDE, 2012). Seu principal objetivo em 2010 era o de conseguir alfabetizar todas as crianças de até oito anos de idade (2ª série/3º ano) das escolas do Estado de São Paulo, além de recuperar a aprendizagem dos alunos das outras séries. Nesse contexto delineiam-se os propósitos *do Ler e Escrever*:

- apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público.
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF. (FDE, 2012, p.01).

Para que se concretizem essas metas o programa mobiliza: encontros de formação direcionados aos seus profissionais; a criação de projetos que visam à recuperação de aprendizagem dos alunos das 3ª e 4ª séries; a contratação de bolsistas do 1º ano do curso de Pedagogia ou Letras que atuam como professores auxiliares nas séries iniciais do ensino fundamental; elaboração e distribuição de manuais didáticos, bem como a disponibilização de materiais complementares, livros de literatura e paradidáticos que compõem o acervo da biblioteca da sala ou da escola, mapas, globos, etc.; por último, há um acompanhamento das diretorias de ensino que apoiam o desenvolvimento de todo o trabalho (FDE, 2012).

Por trás do *Ler e Escrever* está a estrutura da SEE/SP (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), que, por sua vez, fomenta a consolidação desse programa, fazendo-o presente em todas as instituições escolares paulistas direcionadas ao Ciclo I e II. Dessa forma, os 234 mil docentes da rede inserem-se nessa política e 12.045 livros foram entregues (FDE, 2012).

Apesar de dispor na apresentação que sua preocupação se centra na formação docente e na aprendizagem do aluno, especialmente na alfabetização, esse conjunto de ações volta-se,

particularmente, aos índices educacionais, medidos por meio das avaliações do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e da Provinha Brasil. Como sabemos, tais procedimentos não avaliam a aprendizagem individual e ainda servem como indicadores para o recebimento de subsídios às escolas, sejam elas bem ou mal pontuadas.

Iremos mais adiante, no terceiro capítulo, analisar a coletânea de atividades da 4ª série (5º ano) do *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010b), adotando como recorte para essa investigação as propostas de produção textual.

#### 1.4.2.2. Os cadernos do aluno e do professor da rede estadual

O Governo do Estado de São Paulo, para os ciclos III e IV do Ensino Fundamental, elabora e distribui materiais didáticos direcionados aos professores e aos estudantes. A implantação desses recursos iniciou-se em 2008, mesmo ano da introdução do Currículo Estadual Paulista. Uma vez que,

o Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2010a, p. 08, grifo do autor).

Contudo, somente em 2009 é que houve a inclusão do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2010a). O conteúdo desses manuais é dividido por bimestre, sendo que no início do ano letivo os docentes e estudantes recebem os quatro livros. A distribuição desses recursos nas instituições é feita pela quantidade de adolescente por série (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, a divisão dos temas a serem tratados encontra-se da seguinte maneira: no primeiro bimestre o principal eixo se organiza sobre um agrupamento de tipologia textual. No segundo, volta-se o trabalho para o estudo de gêneros textuais e, nos dois últimos, são realizados projetos envolvendo os conteúdos trabalhados nos períodos anteriores. Ao final do ano são apresentadas, em média, a cada dois meses letivos, cinco situações de aprendizagem (SÃO PAULO, 2010a). Nessas atividades

trabalha-se o estudo tipológico de gênero ou de discurso em dois aspectos: estudos de conteúdos e no “desenvolvimento de habilidades centradas em quatro grandes competências: escritora, de leitura, de habilidades orais, linguística”. (SÃO PAULO, 2010a, p. 38). O *Caderno do Professor*, no início de cada situação de aprendizagem, apresenta um quadro indicando os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos. Outro material que auxilia o planejamento das aulas são os vídeos direcionados aos docentes.

Como esta pesquisa pretende analisar as propostas de produção textual contida nos *Cadernos do Aluno de Língua Portuguesa: linguagens, códigos e suas tecnologias*, da 5ª série/6º ano, tendo como referência as expectativas de aprendizagem da escrita encontradas nos PCNLP para o referido ciclo, em outro capítulo detalharemos as características e atividades desse material.

Para avançarmos no estudo sobre o ensino da escrita com o objetivo de investigarmos as atividades de produção textual, discutiremos no próximo capítulo o que pensam os pesquisadores a respeito da produção textual em sala de aula.

**Capítulo 2:**  
**O que dizem os pesquisadores sobre o ensino da escrita**

A escrita marcou a história da humanidade, especialmente, a das sociedades grafocêntricas. Se, antes, os homens se atinham à oralidade para transmitir seus conhecimentos, com o ato de escrever passaram a registrar a sua memória, e a entrada dessa habilidade mudou a relação desses com o mundo e suas descobertas. Nesse contexto, escrever se torna um modo de acessar e de se apropriar da realidade. Essa se caracteriza por não ser externa ao sujeito, por isso, configura-se como abstrata, permitindo a sua construção e reconstrução pela relação sujeito-objeto (JANSTCH, 1996). Em virtude disso, a escrita é um elemento que não só concede ao indivíduo escrever sobre o seu contexto, como também possibilita que ele intervenha e seja afetado pelo mesmo. Assim, escrever é um processo que envolve autor e leitor numa relação dialógica.

Afinal, o que seria “dialógico”? Um dos significados que podemos apreender vem da própria palavra, que remete a “diálogo”. Dessa maneira, ela se adéqua ao mencionarmos a relação verbal estabelecida entre locutor e interlocutor. Porém, o conceito de dialogismo extrapola o que, superficialmente, poderíamos entender como uma “conversa” entre esses dois sujeitos, mediada pelo texto. Baseados nos estudos de Bakhtin (2010) e de outros autores, que servirão de arcabouço teórico neste capítulo a respeito da natureza dialógica da linguagem, é que defendemos como deveria ser concebida a escrita e o seu ensino.

Conforme o estudioso russo (2010, p. 116, grifo do autor), “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”. Interpretamos pela afirmação de Bakhtin que o contexto determina a fala, a escrita, enfim o ato de comunicar de um locutor, já que nessa situação comunicativa está latente e patente a presença do interlocutor, pois conforme o filósofo (2010, p. 116) anuncia: “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence ao locutor”. Posto isso, emerge-se a dialogia, que extrapola o ato de enunciar, pressupõe a interlocução que essa ação coloca como imperativa e, ainda, ao interlocutor cabe dar o sentido e a função ao que foi enunciado. Desta forma, a palavra proferida pelo sujeito não “se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc” (BAKHTIN, 2010, p. 114), pois, se guiada pela característica de enunciar, instaura-se seu caráter monológico.

A fim de elucidar a diferença entre dialogia e monologia, pensemos como exemplo uma situação em sala de aula. Em uma classe em que o conteúdo a ser trabalhado é a revisão e a reescrita de um texto feito por um aluno, o professor, nesse momento, atém-se somente a regras gramaticais, nos erros de concordância cometidos pelo discente, esquecendo-se de toda a intenção comunicativa que a atividade e o estudante tinham, com isso ele enfatiza somente os aspectos normativos da língua. Desta forma, estamos diante de uma situação monológica. Vale ressaltar que, nesse caso, pensamos em um exercício de produção de texto, isto é, contextualizado, e que tenha elementos motivadores para que haja uma função comunicativa. Por outro lado, se, para esse mesmo exercício de escrita, o docente, tendo como finalidade correções gramaticais no texto, frisa não o erro, mas a intenção comunicativa do produtor, evidenciando os efeitos da linguagem para alcançar tal intento, temos aí uma situação dialógica. Podemos, com isso, relacionar uma aula de caráter monológico, aquela em que o objetivo primordial é ensinar e pronto; já se o foco está na aprendizagem, encontramos a dialogia no processo de ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, especificamente, é essa última concepção de linguagem que almejamos verificar nas propostas de produção textual nos manuais didáticos de 4ª e 5ª séries (5º e 6º anos) do ensino fundamental, distribuídos pela SEE/SP e adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP. Essa procura é decorrente de a mesma natureza de linguagem estar presente nos PCNLP (1997, 1998), no Currículo do Estado de São Paulo (2010a) e nos Subsídios para a educação infantil e ensino fundamental do Município de Presidente Prudente/SP (2003). Conforme destacamos no capítulo anterior, as diretrizes estaduais e municipais não propõem rupturas com as orientações nacionais quanto ao ensino da escrita e todas se apoiam na mesma perspectiva teórica: a sociointeracionista, que carrega consigo o dialogismo.

Brait (1997) esclarece que o dialogismo pode se referir ao permanente diálogo entre os diferentes discursos presentes em uma sociedade ou cultura, lembrando que ele nem sempre acontece de forma harmônica e simétrica. Esse termo também se reporta às relações estabelecidas “entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 1997, p. 98). Assim, na fala individual há a manifestação de tantas outras, resultado do “entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, realizam-se nas e pelas interações entre os sujeitos” (BRAIT, 1997, p. 99). Portanto, o discurso de um sujeito expressa a soma de textos lidos, vividos e escutados. O texto individual, seja ele falado ou escrito, é o

desenlace das diversas interações que o indivíduo cria com o mundo, com seus pares e com a natureza. É nesse dialogismo que se constituem os sujeitos do discurso. Segundo Brandão (1997, p.286):

Fala e escrita inserem-se enquanto práticas efetivas, num quadro comunicacional que privilegie a multiplicidade, a diversidade, a diferença, a alteridade ou, para usar os termos de Bakhtin, a polifonia, o dialogismo, a heteroglossia, a poliglossia. Nesse quadro, instauram-se relações intersubjetivas em que o um e o outro, isto é, falante/ouvinte, escritor/leitor se constituem enquanto sujeitos do discurso.

No caso da leitura e da escrita, autor e leitor estão imbricados. Já que uma das atitudes do primeiro é de se orientar pelo segundo, a figura do destinatário se instala no texto. É o leitor quem conduz a produção do autor, que norteia o modo e a forma como o texto será escrito, visando a melhor maneira de se comunicar. Já o leitor procura o sentido no texto por meio de suas experiências subjetivas e do conhecimento dos demais textos. A leitura que ele realiza mobiliza a construção de saberes e a produção de sentidos e de outro texto, resultante do confronto entre o objeto lido e outras leituras. Nesse movimento de elaboração de sentido é que o texto se concretiza.

Por isso, torna-se pertinente resgatar o conceito de texto, pois

Para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, importa entender previamente o que caracteriza o texto, escrito ou oral, unidade linguística comunicativa básica, já que o que as pessoas têm para dizer umas as outras não são palavras nem frases isoladas, são textos (COSTA VAL, 1999, p. 03).

De acordo com as diretrizes nacionais, estaduais e municipais, o texto é um aspecto central no ensino da Língua Portuguesa e também das outras disciplinas. Ele se apresenta como palavra-chave nesta pesquisa por fazer parte da expressão “produção de texto” e figura como suporte, pois é por meio dele que a linguagem é veiculada. Para nos ajudar na noção de texto, buscamos a compreensão em alguns autores, como Costa Val (1999, 2004), Koch (2001) e Marcuschi (2008). O entendimento que esses possuem a respeito desse conceito é convergente, como veremos.

Segundo Costa Val (2004, p. 113, grifo nosso), um texto pode ser definido “como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que *possa fazer sentido* numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. A autora enfatiza que o mais importante dessa afirmação é o fato do texto “poder fazer sentido”, reconhecendo que esse não está no texto, mas é produzido pela interação entre locutor e

interlocutor. De acordo com a pesquisadora, o texto “é uma unidade de linguagem em uso” (COSTA VAL, 1999, p. 03). Koch (2001) completa tal definição afirmando que o texto resulta de uma parte da atividade comunicativa, para isso é articulada uma série de processos e estratégias no momento da interação, que tem como fim uma ação social. Sob essa mesma noção de texto, relacionando-a às situações de uso, isto é, a contextos socioculturais, Marcuschi (2011, p. 92, grifo do autor) formula seu conceito, concebendo o texto como “um *processo*” que “pode ser visto como um *evento comunicativo* sempre emergente”.

Assim, é possível apreender que um texto não é um amontoado de frases. Essas devem estar dispostas em uma lógica, num determinado contexto, atendo-se a uma função. Conforme Costa Val (1999), o texto pode ser compreendido em três aspectos: pragmático, em que o texto é analisado em seu funcionamento, nesse caso, leva-se em conta seu caráter informativo e comunicativo; semântico-conceitual, onde se relaciona à coerência; formal, que se refere à coesão textual. A soma dessas características resulta na textualidade.

Para a autora, a textualidade é o “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frase” (COSTA VAL, 1999, p. 5). A estudiosa acrescenta a essa proposição que a textualidade é um princípio geral que constitui o “conhecimento textual dos falantes e que os leva aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem” (COSTA VAL, 2004, p. 114). Enfim, a textualidade está no saber linguístico das pessoas que usam a língua para interagir e é determinada por sete fatores: a coerência, a coesão, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (COSTA VAL, 1999; 2004).

A *coerência* é o que faz o texto ter sentido, ser lógico. Esse fator mobiliza tanto o autor quanto o leitor, pois o primeiro produz o texto tendo em vista o conhecimento e as informações a respeito de determinado assunto, enquanto no segundo recai a pertinência. Ao ler, o sujeito busca entender o texto a partir do que oferece o produtor, o seu conhecimento se encontra ou se confronta com o do narrador para a elaboração de um sentido. Se, num primeiro momento, o leitor não consegue obter a compreensão, ele retoma e se engaja numa leitura que faça sentido.

Já a *coesão* é formada por aspectos lexicais e gramaticais, apresenta-se na superfície do texto. Para Costa Val (2004), ela é construída pelos interlocutores. O produtor ao redigir um texto lança mão de recursos linguísticos com a pretensão de se fazer entender, por isso atenta-se a aspectos normativos da língua. Por sua vez, o leitor reconhece aquele texto como coeso por meio do respeito a essas máximas.

Até o momento vimos elementos que concernem aos aspectos formais e semântico-conceituais do texto. Os cinco restantes são atinentes à faceta pragmática<sup>8</sup> do texto. A *intencionalidade* tem a ver com a coesão e a coerência. Como a própria palavra indica, essa característica textual se relaciona com a intenção do autor. O bom uso da mesma por parte do escritor resulta na *aceitabilidade*. Porém, ao contrário da anterior, esse fator está focado no leitor do texto, isto é, nas suas expectativas de encontrar “um texto coerente, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor” (COSTA VAL, 1999, p. 11). Logo, esse critério prescinde de uma cooperação dos interlocutores (KOCH, 2001) em que o produtor tenta suprir as necessidades e interesses do destinatário. Para isso, o texto deve conter aspectos que tanto atendem ao leitor, quanto devem ser observados pelo escritor para que ele atinja o seu público, são eles: a qualidade (autenticidade), informatividade, pertinência e relevância das informações e a disposição dessas informações no texto com clareza, concisão e precisão (COSTA VAL, 1999).

A *situacionalidade* refere-se ao contexto em que texto é produzido e recebido, pois, conforme Costa Val (1999, p. 12), é a situação que “orienta tanto a produção quanto a recepção”. Portanto, esse critério se relaciona com a pertinência e a relevância do texto na situação em que ele circula. A *informatividade* é um fator que serve de indicativo para o interesse do texto por parte do leitor. Essa qualidade textual está atrelada ao grau de expectativas que o interlocutor possui, “na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal” (COSTA VAL, 1999, p. 14). Por fim, temos a *intertextualidade*, esse é o componente que mobiliza do leitor o conhecimento de outros textos para se alcançar a compreensão.

Os fatores que garantem a textualidade são utilizados tanto por quem produz quanto a quem se destina o texto. Tais elementos se enquadram não só como aspectos textuais para a avaliação, mas, principalmente, como componentes constitutivos dos textos. Diante de tais definições, confirma-se a ideia de que um texto é sempre inacabado, ele não finda em seu autor, nem no seu leitor; mesmo que sua produção seja determinada pelo seu contexto, ele atravessa o tempo e o espaço, como é o caso dos textos literários.

Conhecidos os elementos que constituem o texto, podemos relacioná-lo à imagem de um tecido em confecção, pois tecido/texto está em permanente feitura. Em cada situação

---

<sup>8</sup> A função pragmática do texto refere-se às funções e aos usos que os escritores fazem dos textos, sendo que os leitores também determinam objetivos para sua leitura. Desta forma, escrevemos com alguns intuitos e lemos para atender determinados propósitos, por isso, respeitar os critérios de textualidade é importante para garantir o cumprimento dessas metas, bem como a legibilidade e a compreensão do texto.

comunicativa de que o indivíduo participa, tecem-se mais fios, pois, quanto mais oportunidades de vivenciar eventos e possibilidades de interação, maiores serão as suas potencialidades de compreender, construir sentido e utilizar a linguagem, explorando suas funções e contextos de uso. Por conseguinte, serão melhores as suas chances de produzir textos que interajam com outros textos e com outros indivíduos. Assim, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 72), “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo”. Dessa maneira, a produção textual coloca-se como ato criador em que não só concede acesso à leitura e à escrita como também à realidade e a sua provável transformação.

Esse movimento de ler e escrever a realidade a partir de determinado contexto social, histórico e cultural permite a superação do senso comum, pois conforme enfatiza o Jantsch (1996, p. 46, grifo do autor), “escrever, aí, é romper, criar, produzir. Não é ler o instituído, o dado, não é apenas descrever. É *superar*”. Por essa razão, a escrita não deveria ser mera reprodução e nem deveria se dar ao acaso com temas aleatórios, tendo como fim a correção. Para que a escrita se concretize como superação faz-se necessário que o ensino dessa habilidade proponha atividades de produção textual e não se baseie em exercícios de composição ou redação. Em razão disso, torna-se pertinente uma definição de cada um desses termos para que não se empregue o primeiro por ser o mais utilizado no momento.

## 2.1. As atividades de escrita: composição, redação ou produção de texto?

Conforme Guedes (2009, p. 88), “composição, redação e produção textual são expressões sinônimas, isto é, designam o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos”. Porém, elas carregam em seu significado a maneira que se concebe o ensino da escrita e o modo de se relacionar com a linguagem.

Para o autor, o termo “*composição*” é o mais antigo e está aliado à concepção que fortalece a gramática tradicional, tomando a linguagem como expressão do pensamento. Por essa razão, ele pertence a “uma visão elitista e estática, dominante num Brasil dirigido por bacharéis das leis” (GUEDES, 2009, p. 88). Nesse contexto, Guedes (2009, p. 88) afirma que

escrever não se relaciona com criação, mas se configura num modo “peculiar de arranjar esse material que a tradição juntou”.

Com o passar do tempo, a valorização da composição entra em declínio, mas não em desuso nas escolas. A partir dos anos 1950, no período desenvolvimentista do país, a expressão “*redação*” emerge nas salas de aula. O emprego desse vocábulo expressa a ideia de que a linguagem é comunicação, a língua é “um código pelo qual o emissor cifra sua comunicação por meio do qual é transmitida” (GUEDES, 2009, p. 89) . Sob essa perspectiva prevalece o modelo behaviorista, em que emissor e receptor estão ligados por uma mensagem, resultando em estímulo e resposta.

O ensino que promove a escrita por meio de composições ou redações se assemelha, pois ambas as expressões vinculam-se a sugestões aleatórias, em temas desarticulados (CITTELLI, 2001). O texto não tem outra função além de circular no ambiente escolar, não importa a sua mensagem, mas a maneira como ela é escrita, ou seja, essa atividade é objeto de correção no que tange aos aspectos normativos da língua, extinguindo a possibilidade de relação do texto feito na e para escola e a sua prática social.

Ao estudante cabe relatar sobre suas férias ou temas que agradam ao docente, mas não o estimulam enquanto ser social, nem como aluno. Nesse cenário, escrever é um exercício enfadonho e redigir bem é para poucos, significa quase um dom. Enquanto para os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, não dominar essa habilidade é fator de discriminação social (GUEDES, 2009).

Ao propor o ensino da escrita mediante a *produção de texto* reconhece-se a ação de escrever como “um processo de estabelecer vínculos, de criar compromissos entre interlocutores” (GUEDES, 2009, p. 90). Dessa maneira, alguém escreve para ser lido, e esse ato propõe preencher a distância entre o autor e o leitor. Em virtude disso, o texto produzido pelo discente é um produto a ser partilhado e socializado não só entre produtor e docente, mas também entre o primeiro e seus colegas (CITTELLI, 2001), visando extrapolar o seu uso no espaço da sala de aula.

Conceber a atividade de escrita como produção textual implica mudanças de atitude dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De meros relatores de assuntos, os estudantes passam a ser produtores, escritores que têm algo a dizer, de determinada posição social e de determinado contexto, seu discurso é direcionado a alguém. Enquanto o docente, de um severo corretor, ocupa o lugar de interlocutor, que não se esquiva de apontar as

correções, mas o faz na intenção de promover a interlocução e estimula as possibilidades de interação proporcionadas pela linguagem.

Por essa razão, Geraldi (1997, p. 20) assevera que:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

A expressão – produção textual – é mais recente, já que advém dos estudos realizados no decorrer da década de 1980. Geraldi (1997) alerta que mais difícil do que empregar essa terminologia para as atividades de escrita é o de vivenciá-la na escola. O estudioso (1997, p. 19) comenta que “habituaados aos exercícios de redação, os professores foram bombardeados durante os anos 80 com a expressão ‘produção de textos’”. Portanto, aderir tal perspectiva evidencia uma prática em que a interação e o diálogo entre os sujeitos do discurso são enfatizados.

Tais modificações são resultantes de um percurso histórico que se vincula às concepções de linguagem. Assim, faz-se necessário um resgate que atenda aos aspectos da produção textual, uma vez que são reconhecidos seus reflexos na relação dos sujeitos com essa habilidade no universo da sala de aula, nos materiais didáticos e, por fim, na maneira como autores e leitores se posicionam diante do texto.

De acordo com Geraldi (2006), há três concepções de linguagem e essas, como já visto, relacionam-se com os conceitos de composição, redação e produção textual. Sendo que na primeira, a linguagem é concebida como expressão do pensamento, correspondendo aos estudos da gramática tradicional e, no ensino da escrita, temos como exercício a composição. Nessa atividade pouco importa a mensagem e a intenção do produtor, mas o fundamental é que o escrito esteja de acordo com as normas. Um ensino de escrita que se apoia em tal ação tem um caráter monológico, pois não está voltado às intenções do escritor ou mesmo pressupõe um leitor que interaja com o texto e as ideias do escritor, há nessa atividade o objetivo da correção e o recebedor não passa de um revisor. Sendo assim, essa concepção de linguagem, tendo como exemplo a composição, exclui o uso que o aluno faz de sua língua materna. Tal perspectiva vai na contramão do que Bakhtin (2010) declara a respeito do emprego da língua pelo seu falante. Segundo ele, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala)” (BAKHTIN, 2010, p. 95).

Já a redação vincula-se ao estruturalismo, de acordo com esse estudo, a “*linguagem é um instrumento de comunicação*” (GERALDI, 2006, p. 41, grifo do autor). Nesse caso, a língua é um código que o falante usa para transmitir mensagens ao receptor, esse conceito está ligado à teoria de comunicação. Ela vigora em muitos manuais didáticos e sua adoção provocou um abandono dos exercícios referentes à gramática. Contudo, mesmo que essa abordagem linguística e seu exercício de escrita – a redação – coloquem o aluno como alguém que tem algo a dizer/escrever, essa ação não pressupõe com clareza para quem e para que ele vai escrever e, ainda, não presume os diversos contextos de enunciação que comprometem a mensagem e seus receptores. Podemos afirmar que na redação há uma tentativa de diálogo, mas nela o importante é a mensagem ou o texto escrito pelo aluno e não a sua interação. Logo, recai sobre esse tipo de texto, deslocado de contexto, um caráter monológico. De acordo com Bakhtin (2010, p.99), nós só compreendemos as palavras e reagimos a elas a partir do momento em “que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Por último, Geraldi (2006) nos apresenta a concepção em que a “*linguagem é uma forma de interação*” (GERALDI, 2006, p. 41, grifo do autor). Sob essa perspectiva a linguagem extrapola a função de transmitir informação e passa a ser lugar de interação (GERALDI, 2006). O autor completa que essa é uma postura educacional diferenciada, “uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006, p. 41), bem como proporciona o estudo da linguagem em funcionamento. Assim, a produção de texto é uma forma de interação verbal experienciada no ambiente escolar e resulta num momento dialógico de aprendizagem, em que o texto escrito pelo estudante é produto de seu contexto, de sua intenção (mesmo que dados pelo manual didático). A produção textual é um pequeno exemplo das diversas maneiras de se usar a linguagem, a palavra e seus saberes da língua para interagir com o outro. Do ponto de vista do locutor, fazer uso da língua, trata-se de:

utilizar as formas normativas (admitimos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN, 2010, p. 95).

A concepção sociointeracionista está presente nos PCNLP e verificaremos se está presente nas propostas de produção textual dos manuais didáticos de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> série fornecidos pelo Governo do Estado de São Paulo.

Para o ensino da escrita, em que a linguagem se instala como meio de interação social, Geraldi (2006) salienta duas questões: “para quê” se ensinar e “para quê” os estudantes devem aprender isso. Essas indagações devem estar presentes na reflexão do professor ao ensinar a Língua Portuguesa e norteá-lo nessa tarefa. Concordamos com as colocações do pesquisador e acrescentamos que essas também precisam ser evidenciadas para os alunos, já que sobre eles recai a dúvida: “para quê” aprender.

Segundo Leal (2008), equivocadamente, os professores podem se prender a preocupações relativas a uma concepção tradicional de ensino, como “o que significa escrever” e “o que significa ensinar a escrever”. Dessa maneira, o docente se coloca como aquele que ensina, esquecendo-se da capacidade de aprender do educando, ou seja, retira-se dele a sua capacidade crucial: a de aprender por meio de seus conhecimentos prévios e da construção que faz desses com os que obtêm na escola. O texto nessa situação constitui-se um objeto fechado, “longe de se constituir em espaço dialógico para a produção de sentidos” (LEAL, 2008, p. 54) e se afasta, cada vez mais, do diálogo que atividades de produção textual devem provocar, se, tomada a perspectiva interacional da linguagem.

O ensino apoiado no interacionismo dialógico se orienta no “diálogo como princípio fundador da linguagem” (CURADO, 2010, p. 142). Por essa razão, ao se pensar no ensino da produção textual, uma atenção deve recair sobre o texto produzido pelo aprendiz, já que ele deve ser visto “como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com o seu interlocutor” (LEAL, 2008, p. 54). Assim, esses exercícios de escrita na escola precisam ser entendidos como práticas interlocutivas. Isso significa que o outro se faz presente nesse processo. Ou seja, o produtor-aprendiz espera uma compreensão responsiva de alguém e o professor ocupa esse papel. Nesse contexto, o estudante requer uma leitura do docente que vai além de correções. O discente anseia por uma resposta, “não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas” (LEAL, 2008, p. 55).

Apesar de leitura e escrita serem habilidades institucionalizadas, sendo aprendidas e ensinadas na escola, tornamo-nos leitores e produtores de textos nas diversas práticas sociais, principalmente nas que vivenciamos fora do ambiente escolar e na relação que estabelecemos com o outro. Leal (2008, p. 67) explicita:

Como é que nos formamos leitores e produtores de texto? É na comunidade (comum-unidade), na relação com o outro. Não é no rigor do olhar, nem na

benevolência, nem nos atos de indiferença que se encontra a saída. Ela está, fundamentalmente, no quanto aquele que ensina e aquele que aprende se abrem, cada vez mais, para a compreensão ativa.

A constituição de leitores e produtores competentes, capazes de interagir e produzir sentido mediante o texto, ultrapassa a noção de leitura como decodificação e de escrita como o domínio da forma de uma letra. A formação de sujeitos de discurso que dialogam entre si e fazem o uso da linguagem nos mais diversos contextos, com as mais variadas intenções, está atrelado ao conceito de *letramento*.

## 2.2. O letramento na constituição dos sujeitos dos discursos

Ao longo deste capítulo dissertamos a respeito do texto, tanto o oral quanto o escrito, fundado sob a égide da dialogia. Ele se configura como lugar de interação e, por isso, constitui um objeto social, histórico e cultural (CURADO, 2010). Por ele os sujeitos dos discursos se compõem e manifestam suas práticas sociais, isso explica por que utilizamos a expressão produtores de texto, pois produzir implica criação (JANTSCH, 1996).

Na escola, o domínio textual, principalmente nos anos iniciais, incide sobre duas habilidades: a leitura e a escrita. Como consequência, o ensino das mesmas se torna institucionalizado, e, dessa forma, a alfabetização é um importante elemento de aprendizagem. Contudo, mais do que alfabetizar, é letrar e nessa ação o ambiente escolar não se apresenta como o único espaço de promoção, uma vez que o letramento abrange os conhecimentos e o emprego que o indivíduo faz dos mesmos no seu dia a dia.

Diante de tais constatações, propomos neste tópico salientar a diferenciação entre alfabetização e letramento, relacionando o último conceito com um ensino que concebe a produção textual como uma atividade interativa e social. Dessa maneira, ela não ocorre só na escola, mas principalmente fora dela. Essa instituição é espaço de aprimoramento de discurso, já que os educandos participam de práticas discursivas antes mesmo de frequentá-la. O que defendemos é um ensino da escrita que seja reconhecido pelo aprendiz como algo útil e pertinente para a sua vida, que agregue em seu conhecimento novas maneiras de interação pela linguagem. Pensando nas propostas de textos escritos, que elas sejam um exercício de possibilidades de superação e transformação da realidade do educando na sua capacidade de comunicar e de interagir. Nesse cenário, o ato de escrever não teria a ver com a obrigação,

mas com a necessidade de se relacionar, da vontade de se expressar e ser lido, tendo como finalidade a compreensão e o diálogo, e não a correção. A partir dessas proposituras consideramos que a escolha por essa concepção de ensino e de linguagem supera o ato de alfabetizar, alcançando o letramento.

Soares (2004) diferencia o processo de aquisição da língua do desenvolvimento da mesma, sendo que o último está em permanente construção. Segundo ela,

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2004, p. 15).

O ato de alfabetizar está associado ao ensino da codificação e decodificação da língua. Esse é um modo mecânico de se apropriar da leitura e da escrita e também da linguagem; aquele que permanece no campo da alfabetização pode não reconhecer os diferentes usos e contextos em que se dão os textos, sejam orais ou escritos.

No Brasil, durante algum tempo, foi suficiente dominar a tecnologia do ler e escrever, sendo consideradas analfabetas as pessoas que não sabiam grafar o nome. Porém, com as modificações da representação do acesso a essas habilidades no país, passando “da mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, é que resultou o aparecimento do termo *letramento* ao lado do termo *alfabetização*” (SOARES, 1998, p. 21). Consoante a autora, o emprego desse novo conceito alterou o critério do Censo para quantificar o número de analfabetos e alfabetizados. Se antes a pergunta se continha em saber se o indivíduo conseguia escrever o nome, Soares (1998, p. 21) afirma que, nas últimas décadas, a questão passou a ser “sabe ler e escrever um bilhete simples?”.

Em meio a essas implicações é que o letramento se aproxima da perspectiva sociointeracionista, uma vez que essa teoria admite “a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação” (KOCH, 2001, p.07). Portanto, letrada é a pessoa que estabelece um modo de viver em sociedade, ocupando seu lugar e construindo relações com os demais entes e objetos mediante

as práticas sociais. Em virtude disso, o letramento pode ser definido como “termo-síntese para resumir as práticas sociais de leitura e escrita” (STREET, 1984, apud SOARES, 1998, p. 75).

Marcuschi (2001) ressalta a presença da escrita em quase todas as manifestações. Conforme o pesquisador, nas sociedades grafocêntricas até os analfabetos são influenciados por ela mediante as práticas de letramento. Para o autor (2001, p. 18), o letramento firma-se como “um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional”. Esse estudioso atrela a alfabetização à escolarização, e mesmo que a aquisição da escrita se dê nesse ambiente de maneira formal e essa habilidade seja a “manifestação formal do letramento” (MARCUSCHI, 2001, p.18), ela não se restringe somente a “saber escrever”, pois existem os letramentos sociais que não se dão no meio escolar.

Conforme Marcuschi (1998), a escrita está presente no cotidiano dos sujeitos, que a utilizam nos múltiplos contextos: trabalho, família, escola, amigos, etc. Em cada uma dessas situações os indivíduos adéquam a linguagem escrita para alcançar seus objetivos. Tal conceituação dialoga com a proposta por Soares (1998, p. 75, grifo da autora), uma vez que “letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando e por quê* ler e escrever”.

Nesse contexto, a produção de um texto está alinhada ao seu contexto e a motivação para redigi-lo. Koch (2001) contribui com os estudos da Teoria da Atividade Verbal que sustentam que a ação humana abrange cinco aspectos, a saber:

- a. existência de uma necessidade/ interesse;
- b. estabelecimento de uma finalidade;
- c. estabelecimento de um plano de atividade, formado por ações individuais;
- d. realização de operações específicas para cada ação, de conformidade com o plano pré-fixado;
- e. dependência constante da situação em que se leva a cabo a atividade, tanto para a planificação geral, como para a realização das ações e a possível modificação do processo no decurso da atividade (troca das ações previstas por outras, de acordo com mudanças que se produzem na situação) (KOCH, 2001, p. 12).

A partir dos pontos elencados pela autora, tomamos como postura defender que esses poderiam figurar no ensino da escrita e nas propostas de produção textual em razão da linguagem ser utilizada para efetuar os propósitos dos sujeitos, isso é, o de interagir socialmente por meio dela. Não podendo esquecer que a linguagem é determinada pela situação social em que se realiza.

A escola como espaço institucional de sua aprendizagem deve ressaltar esse aspecto, já que é pelas circunstâncias e pelos seus objetivos que os sujeitos orientam sua escrita. Talvez, inicialmente, as escolhas de palavras, gêneros, estrutura da frase aconteçam de maneira inconsciente, mas não deixam de ser feitas, e, por erro e acerto, os indivíduos descobrem e reconhecem os usos da linguagem em seus diferentes contextos. Por isso, quanto mais práticas discursivas o estudante conhecer, melhor ele se apropriará e compreenderá o efeito interativo da linguagem no seu uso social. A instituição escolar ao possibilitar esse contato exerce a função de simulacro das relações que os textos, fora desse espaço, podem desempenhar. Garcez (1998, p. 60) esclarece que “o texto escrito na escola, no contexto de aprendizagem, procura recriar relações de comunicação verbal que estão de forma concreta e natural na sociedade, assim o texto escolar procura antecipar e simular essas situações”.

Portanto, a diversidade dos gêneros textuais faz-se necessária no ensino de Língua Portuguesa, pois colabora com as suas experiências que resultarão na dialogia da linguagem e, conseqüentemente, na interação. Conforme Curado (2010, p. 148, grifo do autor):

Admitir a natureza social da linguagem e o caráter interacional e dialógico da língua impõe-nos a necessidade de promover o contato do aluno com diferentes *gêneros discursivos* (orais e escritos) de *diferentes ordens*, em organização curricular progressiva, no processo de leitura (e de escrita), inclusive, com variações de construção composicional de um mesmo gênero.

Sendo assim, os gêneros textuais constituem-se um importante item da aprendizagem quando se pretende formar produtores de textos.

### 2.3. Os gêneros textuais na formação dos produtores de textos

Os estudos dos gêneros textuais iniciaram-se com Bakhtin (2011), que os nomeou de *gêneros do discurso*. Para o filósofo russo, os enunciados, sejam eles orais ou escritos, são determinados por suas condições específicas e finalidade. Por essa razão,

(...) – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua

elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 263, grifo do autor)

As orientações nacionais, estaduais e municipais, conforme elucidadas no capítulo 1, apoiam o ensino da língua mediante os textos e seus gêneros. Portanto, como o Currículo do Estado de São Paulo (2010a) alerta, é preciso que eles sejam definidos. Uma vez que um ensino apoiado nos gêneros textuais contempla o aspecto dialógico da linguagem e as funções sociais dos textos, a manifestação dos mesmos em determinado contexto histórico, cultural e social delinea o seu planejamento. Como consequência, o contato que o estudante tem mediante esses textos diferencia sua relação com a linguagem.

Na tentativa de definirmos os gêneros textuais, valemo-nos dos estudos de Marcuschi (2005). Para ele,

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Logo, os gêneros caracterizam-se mais pelas suas funções comunicativas, institucionais do que pela sua estrutura linguística. Como acompanham o movimento das sociedades e das particularidades culturais de cada uma, são de difícil definição, por essa razão, Marcuschi (2005) contempla em seus estudos o emprego dos gêneros como práticas sócio-discursivas. Inseridos no tempo e numa sociedade em constante modificação, eles têm como adjetivo a maleabilidade. Apesar de estar ressaltada entre suas características a função sócio-comunicativa, não se pode desprezar as formas e suportes em que ocorrem, pois em alguns casos esses fatores os determinarão.

Em virtude disso, os gêneros textuais são intrínsecos à nossa comunicação verbal, assim como estão os textos em nossas práticas discursivas; portanto, “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Conforme, constatamos, os gêneros não se dão de maneira isolada, e outro conceito faz-se pertinente para o trabalho que vise à compreensão e à produção textual: os tipos textuais.

Os tipos textuais são encontrados nos gêneros e podem ser até complementares, mas são díspares. Uma vez que a tipologia textual é definida pela sua natureza linguística, por essa razão há o predomínio da identificação de “*sequências linguísticas típicas* como norteadoras”

(MARCUSCHI, 2005, p. 24, grifo do autor), que são cinco: descritiva, injuntiva, narrativa, expositiva e argumentativa. A característica do texto descritivo é a preocupação com o relato das circunstâncias; a do texto injuntivo é o seu traço imperativo; o narrativo tem como marca a ênfase na “sequência temporal” (MARCUSCHI, 2005, p. 29); o expositivo constitui-se pelas explicações; e, por fim, o argumentativo, em que há o predomínio da apresentação de fatos e defesa de um ponto de vista.

Em um texto concorrem mais de uma dessas sequências; assim como nos gêneros textuais, elas se manifestam prevalecendo uma em virtude da outra, dependendo das intenções do seu locutor. Segundo Douglas Biber (1988, apud MARCUSCHI, 2005, p. 34), “os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma”.

Para que os gêneros sejam utilizados de maneira adequada, Marcuschi (2005) elencou os seguintes fatores que devem nortear a produção de cada um deles: a) a informação ou o conteúdo que será veiculado; b) a linguagem que será empregada (formal, informal, etc.); c) o contexto em que o gênero ocorrerá; d) a relação entre as pessoas do discurso; e) os objetivos do produtor.

Há um número indefinido de gêneros textuais, isso porque são flexíveis, híbridos e heterogêneos. Apesar dessas propriedades, eles “não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas” (MARCUSCHI, 2005, p. 35). Esse mesmo procedimento ocorre ao optarmos por utilizar um gênero. Marcuschi e Costa Val (2008) alertam para o fato de que essa escolha não se dá de maneira subjetiva, ela é guiada por instituições sociais, por isso faz-se a seleção por um ou outro gênero a partir das funções comunicativas que o texto deve preencher. É pela interpretação do contexto que o produtor planeja o seu discurso, escolhe suas palavras, a construção de suas sentenças e o estilo.

Em virtude disso, o caráter da produção textual como uma atividade linguística, localizada num tempo histórico, cultural e social, para atingir determinados objetivos, torna-se mais marcante. Contudo, como já diferenciamos em tópico anterior, a escola por alguns anos definiu para suas práticas alguns gêneros próprios, como a redação e a composição; esses não enfocam a interlocução e se dão de maneira descontextualizada, diferenciando-se dos demais que circulam fora desse ambiente. Assim, o texto escolar proposto nessas condições

é um texto marcado pela precariedade dialógica, que pouco contribui para que o aluno atribua à escrita um sentido social e para que ele compreenda a necessidade e as possibilidades de selecionar e organizar conteúdos, definir um gênero, escolher um estilo de linguagem (MARCUSCHI; COSTA VAL, 2008, p. 9).

A ênfase no ensino recai sobre os tipos textuais e esses convergem para uma gramaticalização do texto, ou seja, na correção o docente pode se ater nos aspectos normativos da língua e a intenção comunicativa fica em segundo plano. A entrada dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa propõe romper com essa concepção e eles se tornam um potencial de atividades interlocutivas por meio da escrita e da oralidade. Dessa maneira, as aprendizagens a respeito desse conteúdo passam a fazer sentido fora da escola. Todavia, o trabalho com os gêneros altera, ou deveria modificar, a postura que o professor tem diante dos textos, uma vez que eles não são recursos didáticos e nem objetos de avaliação. Os gêneros textuais remetem a um trabalho mais reflexivo em relação aos usos que os sujeitos fazem da língua para cumprir seus objetivos.

Sabemos que, ao serem ensinados na escola, eles passam a ser didatizados<sup>9</sup>. Nesse ambiente, os gêneros são retirados do seu *habitat* natural, das várias instituições e situações sociais em que circulam e tornam-se razão para exercícios. Tal recorte remove um pouco de seu traço empírico, mas “se bem conduzido, pode contribuir para a formação de leitores perspicazes e produtores de textos habilidosos e seguros, à medida que as propostas de escrita passam a fazer sentido para os alunos” (MARCUSCHI; COSTA VAL, 2008, p. 9). Esse trabalho se torna mais eficaz se a variedade dos gêneros for privilegiada. Segundo Kaufman e Rodríguez (1995), o contato com a diversidade de textos melhora significativamente a competência comunicativa das crianças.

Diante da importância da presença dos gêneros em sala de aula, fica a questão: de onde se retirar tais textos para trabalhar os gêneros?

Kaufman e Rodríguez (1995) indicam como resposta que não se devem utilizar apenas os textos dos manuais didáticos, nem mesmo só os que circulam em contextos extra-escolares, pois consoante as autoras:

*os leitores não se formam com leituras escolares de materiais escritos expressamente para a escola com a finalidade de cumprir as exigências de um programa. Os leitores se formam com a leitura de diferentes obras que contêm uma diversidade de textos que servem, como ocorre nos contextos extra-escolares, para uma multiplicidade de propósitos (informar, entreter, argumentar, persuadir, organizar atividades, etc.) (KAUFMAN & RODRÍGUEZ, 1995, p.45, grifo das autoras).*

---

<sup>9</sup> Os gêneros são didatizados, pois para serem ensinados na escola são retirados do seu contexto real, onde possuem determinado funcionamento. Dessa forma, constituem-se objeto de ensino e aprendizagem que cumprem uma função reduzida diante do seu verdadeiro potencial comunicativo nas práticas sociais em que se realizam. No entanto, é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros a simulação de seu funcionamento e o contato com a sua diversidade.

Isso não significa que os materiais didáticos devem ser descartados. Conforme as autoras, se eles forem “*usados convenientemente* – podem favorecer os trabalhos de produção e compreensão” (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 45, grifo das autoras). Assim, cabe ao docente a difícil escolha de selecionar os textos em sala de aula, sendo que a sua opção expõe a sua concepção de aprendizagem, bem como o seu modo de conceber a leitura, a escrita e ainda como avalia os textos de acordo com os interesses de seus destinatários.

Por isso, Kaufman e Rodríguez (1995) recomendam cautela quando o assunto é o livro didático, pois as atividades propostas são um bom recurso, já que oferecem aos docentes e alunos tarefas que podem ser feitas dentro ou fora da sala de aula. Porém, cabe ao professor observar se esses exercícios contemplam a variedade textual e se, no caso das produções, privilegiam situações autênticas de comunicação.

A propositura de abarcar a diversidade de textos e gêneros também é corroborada por Jolibert (1994). Essa autora considera fundamental que ao longo da vida escolar os estudantes experimentem a utilidade e as diferentes funções da escrita, ou seja, que as práticas envolvidas correspondam ou simulem as intenções do escritor e o seu dinamismo, atendendo a situações e contextos específicos; o poder que o domínio dessa habilidade possui, já que, por meio dela, comunica-se; e o prazer que advém da produção escrita, a possibilidade de se inventar um texto, construí-lo e saber como ele funciona e vencer as dificuldades que impõe, como o tipo de escrita, as escolhas das palavras que melhor transmitirão a sua mensagem, enfim o prazer de vencer um desafio.

Assim, Jolibert (1994) pretende romper com o cansaço e a monotonia que o ato de escrever na escola muitas vezes possui. Ela enfatiza que “é preciso que, em cada criança, o escrever não seja sinônimo de trabalho enfadonho, bloqueio e fracasso, mas que evoque, em vez disso, projetos realizados graças à escrita, ou projetos de escrita de ficção concluídos” (JOLIBERT, 1994, p. 16). Dessa forma, tem-se a possibilidade de um produtor de textos competente ser capaz de produzir um texto adequado a cada situação social (JOLIBERT, 1994; BRASIL, 1997).

A autora aponta algumas características desse produtor que se assemelham a dos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998), vistas no capítulo anterior. Segundo Jolibert (1994, p. 18), o produtor deve ter a habilidade de “identificar, de forma precisa, os parâmetros da situação de comunicação escrita que irão determinar sua produção” e “ter uma representação prévia do produto terminado que procura produzir”. Isto é, a criança deve pensar em seu destinatário,

qual a sua posição como enunciador; o objetivo do seu texto, o que pretende comunicar, em que tipo de texto e qual o melhor suporte para veiculá-lo. Durante a produção, ela ainda deve determinar os principais níveis linguísticos que compõem seu texto, ou seja, sua superestrutura, a linguística textual (organização da linguagem, coerência, coesão, a pessoa, o espaço e o tempo, o uso de pronomes para evitar a repetição de palavras) e a linguística da frase (relações sintáticas, ortografia). Em cada um desses níveis o escritor hábil é proficiente “em mobilizar seus conhecimentos/competências e buscar adquirir outros, se houver necessidade” (JOLIBERT, 1994, p. 19) e capaz de ajustar o seu texto, relendo-o e reescrevendo-o quando e quantas vezes julgar necessário.

Planejar a escrita faz parte de um ensino que se compromete em desenvolver um sujeito que interaja verbalmente com eficiência, reconhecendo as diferentes situações sociais e a necessidade de adequar seus textos a elas. Portanto, ao empregar o termo “produção textual”, escola e professor precisam saber as suas implicações.

Ensinar a escrita por esse princípio é incluir o planejamento do texto e, ao sugeri-lo, a reescrita é consequência desse processo. Isso significa que vários serão os rascunhos ou mesmo os recomeços da produção. O resultado dessa atividade é “um trabalho mental comprometido, que costuma reorganizar nosso próprio conhecimento sobre o que estamos escrevendo” (LANDSMANN, 1998, p. 32).

A escrita funda-se na criação, na organização e na produção de conhecimento, distanciando-se da reprodução ou da repetição. Mediante isso, “ensinar a escrever é ensinar a pensar e a criar, é ensinar a conceituar, de modo a se poder apropriar-se da realidade, interpretando-a e produzindo-a” (JANTSCH, 1996, p. 46). Dessa maneira, a ação de escrever desponta como ato criador e um meio de se ter acesso à realidade, por isso, os indivíduos refletem, interagem e atuam sobre ela. Essas são as mesmas ações que o sujeito tem sobre a linguagem. A partir dessa constatação é preciso que as atividades de produção textual superem os modelos de redação e composição. É nesse intento que analisamos no capítulo a seguir uma análise das propostas de produção textual encontradas nos materiais didáticos distribuídos pelo Governo do Estado de São Paulo e as práticas de produção textual em sala de aula.

**Capítulo 3:**  
**O contexto da produção:**  
**o material didático e a sala de aula**

Neste capítulo apresentamos uma análise das propostas de produção textual encontradas nos manuais distribuídos pelo Governo do Estado de São Paulo. Para isso definimos seis categorias que abrangem as expectativas de ensino para a escrita de que tratam os PCNLP (1997; 1998) para o 2º e 3º ciclos do ensino fundamental. Eles já foram expostos anteriormente, contudo, para melhor visualizá-los, iremos retomar especificamente aqueles atinentes ao ensino da escrita.

No 2º ciclo temos:

As práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:  
(...)

- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com a ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (BRASIL, 1997, p. 79-80).

Para o 3º ciclo as expectativas em relação às aprendizagens de escrita são:

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
  - \* a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
  - \* a continuidade temática;
  - \* a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51).

Uma dificuldade que se impõe é a da uniformização dessas expectativas em relação à aprendizagem da escrita, pois apesar de serem diferentes, consideramos que elas são complementares, uma vez que há a ideia de continuidade tanto nos conteúdos, quanto nas habilidades que os estudantes da 4ª série/ 5º ano e da 5ª série/6º ano devem adquirir. Por essa razão, julgamos que para obter melhores resultados deveríamos partir de aspectos que são comuns, a saber:

- a) a diversidade de gêneros textuais que é solicitada nas propostas;

- b) aspectos normativos da língua, em que estão incluídos a ortografia, a sintaxe e o léxico, ou seja, se as atividades mencionam que o produtor de texto se atente a esses elementos;
- c) aspectos referentes à estrutura do texto, isto é, se nas propostas há menção de algumas características do gênero ou da tipologia textual e o seu objetivo;
- d) a reescrita e revisão, já que em ambos os ciclos esses itens são mencionados como uma característica do produtor de texto competente ;
- e) “o texto como pretexto”, anunciamos esse critério, visto que, o texto é tido como elemento central no ensino de Língua Portuguesa e queremos verificar se as propostas de produção textual vêm acompanhadas de textos que sirvam para contextualizar a produção ou que, simplesmente, sirvam de exemplo para o texto escrito pelo discente;
- f) se a proposta de produção textual indica um contexto ou pressupõe um leitor.

Esses aspectos servirão como aporte para análise dos materiais em estudo neste trabalho, bem como das aulas de produção de texto que foram observadas no período de setembro a novembro de 2011, nas duas escolas participantes da pesquisa. Porém, ao perscrutarmos as atividades de produção em sala de aula, elegemos outras três categorias: a avaliação do professor e outras duas que se incluem na categoria referente à diversidade de gêneros, isto é, propostas em que o enunciado pede o reconto de algum texto e também atividades que solicitam a escrita de um texto narrativo.

Ao inserirmos a categoria “avaliação do professor” não nos referimos à atribuição de nota na atividade de produção de texto. Por meio desse critério, almejamos cotejar o acompanhamento e os desdobramentos que esse exercício tem em sala de aula. Conforme explica Costa Val (1992, p. 59), “a expectativa do professor com relação ao trabalho de seus alunos resulta do que ele concebe como objeto e objetivo do processo de ensino”. Portanto, ao apontarmos como critério o momento em que o docente se dedicou a ler, indicar erros, elogiar a produção do estudante, pretendemos identificar a concepção que esse profissional tem dessas atividades de escrita, isto é, se ele as avalia somente como corretor ou se estimula e desempenha o papel de interlocutor nos textos feitos pelos estudantes.

A inclusão das outras duas categorias (reescrita de uma história e textos narrativos) se faz pertinente devido à sua recorrência em sala de aula, uma vez que durante o trabalho de

campo, notamos a predominância do tipo textual narrativo, reconhecendo que dele advém outros gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005).

A fim de organizarmos as análises, com o intuito de relacionar o que foi quantificado nos materiais didáticos e o que foi percebido no período de observação nas salas de aula, estruturamos este capítulo em tópicos. Neles trataremos, primeiramente, do que coletamos e analisamos nos documentos e nas observações em sala de aula da 4ª série; e em seguida, do que foi perceptível e interpretado dos manuais e das aulas em que estivemos presentes na 5ª série.

### 3.1. A 4ª série: seus materiais e a prática na sala de aula

Como já relatamos, dedicamos esta parte do trabalho para analisar e tecer considerações a respeito das propostas de produção textual da 4ª série, encontradas tanto no *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b), quanto em sala de aula. Conforme veremos mais adiante, na turma observada, em particular, há uma diferença dantesca em relação ao que se propõe no material didático e o que acontece na prática. Ao mencionarmos a realidade e a sua distinção com o manual não temos a intenção de julgar a atividade docente, conceituando-a como boa ou má, mas, com alguns trechos do que foi observado no cotidiano escolar, refletir sobre a distância entre o livro didático, tão presente no cotidiano escolar, e a falta de correspondência com a realidade vivida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

#### 3.1.1. Análise do material da 4ª série

O guia de atividades do *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b), em sua apresentação voltada aos professores, alerta que esse manual não deve ser o único, pois ele contempla “apenas uma parte das atividades que devem compor a rotina de sala de aula: análise e reflexão sobre o sistema de escrita, análise e reflexão sobre questões ortográficas, matemáticas” (SÃO PAULO, 2010b, p. 05). Esse documento ainda acrescenta que “propostas

relacionadas à produção de texto, comunicação oral e outras, não foram incluídas aqui, pois não comportam uma formatação como essa. É fundamental, entretanto, que aconteçam na sua rotina” (SÃO PAULO, 2010b, p. 04), mas como esclarece a própria Equipe do Programa, “há no *Guia* muitas propostas que fornecem orientação nesse sentido” (SÃO PAULO, 2010b, p. 04, grifo do autor). Advertidos a respeito dessas orientações, passemos para o estudo desse material.

A coletânea de atividades do *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010b) da 4ª série/5º ano é dividida da seguinte maneira: Atividades do projeto didático “Uma lenda, duas lendas, tantas lendas”; Atividades do projeto didático “Universo ao meu redor”; Coletânea de textos da sequência didática “Caminhos do verde”; Coletânea de textos da sequência didática “Lendo notícias para ler o mundo”; Atividades da sequência didática “Estudo de pontuação”; Atividades da sequência didática “Estudo da ortografia”; “Atividades de Matemática”. Desse material analisamos as atividades dos projetos, das sequências didáticas e as coletâneas de textos, deixando de fora as “Atividades de Matemática”.

Na tentativa de apreendermos melhor o que cada projeto e as sequências didáticas propõem, consultamos o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas; professor 4ª série do Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010c). Esse manual elucida a forma de como é organizado o *Guia de Atividades*, assim, baseando-se no material de planejamento, temos: o primeiro projeto é voltado às lendas, considerado um gênero literário importante para a ampliação do repertório de cultura oral dos discentes (SÃO PAULO, 2010c); no segundo projeto se encontra o tema “Universo ao meu redor” e ele visa ao “propósito de fazer uso da leitura e da escrita para aprender” (SÃO PAULO, 2010c, p. 07), para isso, usam-se diferentes tipos de texto informativos, imagens e outras fontes de pesquisa; há ainda as duas sequências didáticas, a primeira – “Lendo notícias para ler o mundo” – que objetiva “expor os alunos à prática de leitura e escrita tendo o jornal como suporte” (SÃO PAULO, 2010c, p. 07) e a segunda, denominada “Caminhos do verde”, que tem como fim auxiliar os estudantes na formação da competência da leitura para se informar; outras duas sequências tangenciam aspectos formais da língua, como a ortografia e a pontuação, ambas irão se pautar em gêneros literários.

Como já nos referimos no início deste tópico, na apresentação do *Guia* há um aviso aos professores de que não existem propostas de produção de texto nesse manual. No entanto, após uma leitura cuidadosa, consideramos que essas atividades são sugeridas no material, uma vez que compreendemos a produção de texto, como o ato de escrever atendendo a uma

intenção e isso implica diversos tipos e gêneros textuais. Segundo Jolibert et al (1994, p. 191-192) , “escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidade e destinatários reais. (...) Escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos: cartas, cartazes, receitas, notícias, histórias, poemas, etc”.

Quanto às necessidades de se escrever a que a autora se refere, defendemos o ponto de vista de que a produção na escola atende mais aos objetivos dessa instituição do que a dos estudantes. No entanto, não desmerecemos ou rebaixamos essa atividade, pois é fato que a partir das experiências de aprendizagem com a produção de texto, escrevendo, lendo e formulando textos escolares é que os sujeitos perceberão suas funções sociais, fazendo o percurso do conhecimento entre o que se aprende na escola e de como e quando se aplicará além dos muros dessa instituição. Portanto, ao afirmarmos sobre a existência de propostas de produção de texto no guia de atividades do *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b), apoiamos-nos em exemplos do próprio material, pois, ao se pedir a escrita de um roteiro de visita a um parque, ou um texto que verse sobre o papel das fontes no jornal, ou que se escreva uma versão para o início de uma lenda, pressupõe-se que o aluno pense na intencionalidade, na estrutura e na função do texto que ele leu para cumprir essa atividade. Logo, esse tipo de enunciado pode não trabalhar a produção de texto em sua plenitude (escrita, revisão, reescrita), mas presume o ato de escrever como a atitude que o escritor tem, isto é, que ele conheça o tipo e o gênero textual que se destina a um leitor (mesmo que inicialmente, ele seja o professor) e que o texto possua uma função social.

Dessa forma, verificamos em todo o *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) um total de 13 atividades de produção de texto. Sendo que essas não se limitam só à disciplina de Língua Portuguesa, já que esse material é único para todos os conteúdos escolares e a delimitação é bastante clara no que se refere aos conhecimentos matemáticos. As propostas foram analisadas tendo em vista as categorias elencadas no início deste capítulo e os dados encontrados foram dispostos em forma de tabela e em uma proposta verificamos mais de uma categoria, por isso o valor total de 100% não pôde ser aplicado.

A Tabela 2 apresenta os resultados da análise das propostas encontradas na coletânea de atividades do *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b) da 4ª série/5º ano:

### QUADRO 03:

Categorias encontradas nas propostas de produção textual na coletânea de atividades do <i>Ler e escrever</i> 4ª série/5º ano	
Texto como pretexto	76,92%
Diversidade de gêneros textuais	46,15%
Estrutura do texto	23,07%
Reescrita e revisão	23,07%
Contexto e leitor	23,07%
Aspectos normativos da língua	7,69%

Organização: VINHAL (2012)

Constatamos que “o texto como pretexto” é a categoria que sobressai entre as demais que elencamos, e a que menos é contemplada é a dos “aspectos normativos da língua”. Quanto à diversidade de gêneros, as propostas de produção textual estimulam: a confecção de resumos (4); descrições a partir de imagem (1); reescrita de uma narrativa (1); lista de providências a serem tomadas para a realização de um passeio (1); roteiro de passeio (1); organização de um dossiê sobre o passeio (1); registro de conclusões do que foi aprendido sobre um tema (2); e o registro do papel da notícia (1); e a definição de um conceito (1). Dessa forma, a narrativa é a tipologia textual privilegiada nesse manual, estando ela presente também nos textos que servem como pretexto para a produção textual.

Destacamos que as atividades de produção escrita tendem a propor mais uma reflexão sobre a estrutura dos textos e dos gêneros do que realmente a sua confecção. Para exemplificar tal afirmação, apresentaremos a seguir uma atividade retirada do *Ler e Escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) (figura 1). O exercício traz uma notícia “Bombeiros retiram mais dois corpos em canteiro de metrô”, solicitando que os alunos a leiam e, em seguida, há um roteiro com três questões que devem nortear a conversa entre o discente, seus colegas e o professor. Essas perguntas referem-se à estrutura do texto, ressaltando determinadas partes da notícia lida e enfatizam principalmente as maneiras como as declarações dos sujeitos envolvidos na matéria do jornal podem aparecer no texto –



solicitado ao leitor produzir sua própria notícia, sendo que tal gênero é considerado adequado ao trabalho com a linguagem escrita, como destacam o documento *Subsídios para a Educação Infantil (4 a 6 anos) e Ensino fundamental (1ª a 4ª série)* (PRESIDENTE PRUDENTE, 2003) e os PCNLP (BRASIL, 1997). Portanto, vemos que esse exercício fica no âmbito do que os PCNLP denominam de “análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p.95), em que se exploram as possibilidades da linguagem, neste caso, os efeitos e funções do discurso direto e indireto no texto noticioso.

Não desconsideramos a importância de tal exercício; contudo, a crítica que fazemos é por essa atividade ficar somente no âmbito da reflexão, não avançando para produção. Dessa maneira, o sujeito pode reconhecer os usos da linguagem, porém isso não garante que o estudante saberá utilizá-lo, uma vez que ele não se coloca como escritor, não troca sua posição de interlocutor para locutor, limitando suas possibilidades como produtor de texto e sujeito capaz de interagir por meio de textos produzidos por ele mesmo.

O exercício de produção da notícia é a oportunidade que se tem em sala de aula de se discutir não só esse gênero, mas suas implicações ideológicas, como, por exemplo, a divisão do jornal em cadernos, disposição das notícias em sua capa e ainda elementos da construção desse texto: quem são os personagens que a compõem, se suas falas atendem ao interesse de algum lado envolvido ou se há a tentativa da imparcialidade em seu conteúdo, entre outros aspectos. Enfim, o trabalho com a notícia, como muitos outros gêneros, pode desenvolver a criticidade dos alunos e isso atende ao ideal da “formação de cidadãos críticos e autônomos”, tão propalado pelos PCN e pelos demais documentos que defendem e dão subsídio à educação. Outro elemento positivo de uma atividade em que os alunos são colocados como redatores de suas próprias notícias é o de dar voz aos estudantes, noticiando algum fato da escola ou mesmo de sua comunidade.

A análise dessa atividade confirma, de antemão, que as propostas de produção textual desse material objetivam desenvolver o planejamento da escrita e a reflexão sobre a mesma. Nesse contexto, o professor se vê encarregado de elaborar os enunciados de produções textuais, já que o manual os adverte de que tal atividade deve acontecer na sua rotina (SÃO PAULO, 2010b). Ressaltamos que consultando o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010C) não se encontram sugestões para esse tipo de trabalho, nem mesmo menção ao livro didático do PNLD como material de apoio. Dessa forma, a produção textual fica sob responsabilidade do docente. Para que ela aconteça, atentando-se ao uso social do texto, ao dialogismo, a um contexto, precedendo de objetivos e

de leitor e que não se configure como um exercício de redação, dependerá da noção de texto que o professor da turma possui.

Outra prática do *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b) que direciona a atenção dos alunos para aspectos textuais, refere-se a atividades que remetem às características peculiares de determinados gêneros. A figura 2 traz uma lenda e retrata uma atividade que se enquadra na categoria que delimitamos como “texto como pretexto”. No exemplo, o início do texto está em negrito, evidenciando a parte que o estudante terá que dar atenção especial.

FIGURA 2: Como se iniciam os textos lendários

A screenshot of a worksheet from a manual. At the top, it says 'IDADE 4B: REESCREVENDO TRECHOS DE UMA LENDA'. Below that, there are fields for 'NOME' and 'DATA'. The main text is a legend titled 'A LENDA DO PAPAGAIO CRÁ-CRÁ'. The first sentence is in bold: 'Conta-se lenda que, antigamente, morava em um vilarejo um menino muito guloso. Tudo que via, queria comer, e a gula era tanta, a pressa de comer era tamanha, que ele tinha costume de engolir a comida sem mastigá-la.' The rest of the legend is in regular font. Below the legend, there are five numbered instructions for a writing activity. The page number '33' is in the bottom right corner.

IDADE 4B: REESCREVENDO TRECHOS DE UMA LENDA

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Antes de sua dupla de trabalho, releia silenciosamente "A lenda do papagaio crá-crá".

**A LENDA DO PAPAGAIO CRÁ-CRÁ**

Conta-se lenda que, antigamente, morava em um vilarejo um menino muito guloso. Tudo que via, queria comer, e a gula era tanta, a pressa de comer era tamanha, que ele tinha costume de engolir a comida sem mastigá-la.

Uma vez sua mãe encontrou frutos de batof e assou-os na cinza.

O filho, sem querer esperar, comeu todos os frutos, tirando-os diretamente do fogo e, como sempre, engoliu-os sem pestanejar.

Os frutos do batof são frutos cuja polpa viscosa se mantém quantíssima por muito tempo. Comendo-os tão quentes, sapecaram-lhe a garganta, de forma que doía muito e queimavam-lhe o estômago.

O menino, tentando vomitar os frutos comidos, começou a fazer força para expulsá-los. Arranhava a garganta grunhindo crá-crá-crá! Mas os frutos não saíam... e entalaram na garganta, sufocando-o.

No mesmo momento, cresceram-lhe as asas e as penas e ele tornou-se um papagaio. Voou pra longe. Até hoje pode-se ouvi-lo vagando pelas matas do lugar, voando e gritando "crá-crá-crá"!

(Machado, Irene. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994, p. 105-106.)

2. Observem que o início dessa lenda está em negrito. Esse trecho deverá ser reescrito por vocês de dois modos diferentes. Para isso, utilizem a folha pautada entregue por seu professor.
3. Fiquem atentos às possibilidades de escrita que já foram abordadas em aula, lembrando-se de que as lendas começam remetendo-se ao passado, mas sem definir um tempo específico. Vocês poderão optar pelo discurso direto ou indireto quando acharem mais apropriado, e podem enriquecer a lenda com descrições de personagens e ambientes.
4. Quando terminarem, façam uma boa revisão do texto, observando se faltam informações ou se há erros de gramática ou ortografia.
5. Finalmente, escolham a versão que lhes pareceu mais interessante para ler para os colegas.

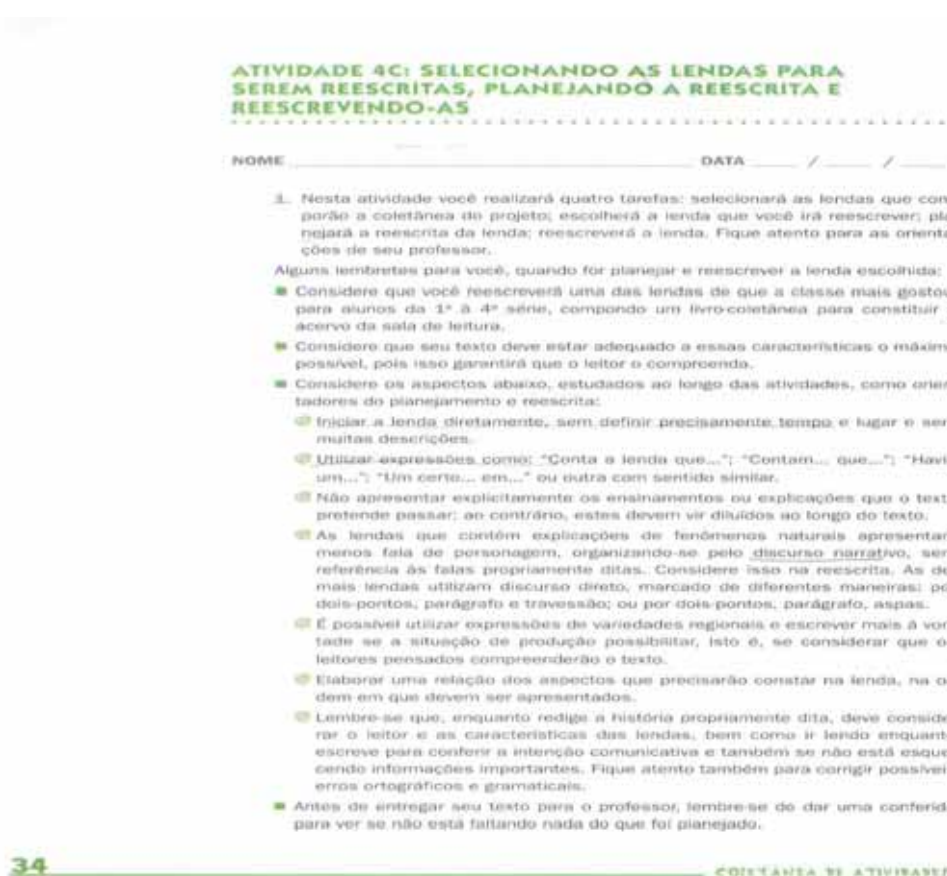
COLETÂNEA DE ATIVIDADES 33

Fonte: *Ler e Escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b, p. 33)

Essa atividade situa-se na primeira unidade do manual, nela estão localizadas as categorias: texto como pretexto, estrutura do texto, reescrita e revisão e aspectos normativos da língua, estando a última categoria enfatizada nos comandos 3 e 4, pois eles alertam para o fato de que as lendas remetem ao passado e sugerem uma revisão voltada para corrigir os erros ortográficos e gramaticais. A estrutura do texto desse gênero e a revisão são elementos de destaque nesse exercício, já que o trecho em negrito deverá ser reescrito de dois modos, sendo que, após a revisão, deverá ser escolhida a melhor versão.

Mesmo atendendo a algumas categorias, essa proposta ainda fica no campo da reflexão sobre a linguagem, uma vez que propõe a reescrita de um trecho. Contudo, registramos os avanços dessa atividade em relação a que analisamos anteriormente, já que ela apresenta a revisão tendo em vista um leitor, além do próprio produtor e do professor, sendo que o aluno escolherá a melhor versão de seu texto para compartilhar com a turma. Outro aspecto é o fato do discente se colocar como interlocutor de sua produção, podendo observar e avaliar a sua eficiência em se comunicar por meio do texto escrito. No entanto, ainda falta o objetivo visando um contexto para a sua produção. Isso é o que propõe a próxima atividade (Figura 03).

FIGURA 03: Reescrevendo lendas para um livro



Fonte: *Ler e Escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b, p. 34)

Essa proposta ressalta o planejamento da escrita e da reescrita de uma das lendas que compõe a primeira unidade do manual, e a escolha do texto a ser reescrito ficará a critério do aluno. São verificadas nessa atividade as seguintes categorias: estrutura do texto; contexto e o leitor. Apesar da inclusão de categorias que preveem o leitor e um contexto, o que converge

para o objetivo da escrita, o estudante não exerce plenamente a sua capacidade criativa, uma vez que tem que basear a sua produção em textos predeterminados.

Entendemos que para a produção de um texto lendário, o discente teria que se pautar em outros textos, porém apontamos uma alternativa em que ele também desenvolveria outras habilidades e não se ateria unicamente ao manual didático como o único portador de textos literários. Poder-se-ia propor um trabalho de pesquisa, em que a criança fosse à biblioteca buscar livros que tratam desse gênero e incluísse, além das lendas nacionais, outras internacionais, com isso fomentar-se-ia a capacidade de buscar e selecionar informações, o gosto pela literatura, além de estimular a utilização da biblioteca, concebida como ferramenta de ensino-aprendizagem. Ademais, expandir-se-ia o universo cultural dos discentes, o que, num trabalho integrado com outras disciplinas, como a geografia e história, promoveria a interdisciplinaridade.

Outro gênero recorrente no manual didático em análise é a produção de resumos, sendo esse gênero sugerido pelos PCNLP e pelo documento municipal. A produção desse texto é indicada para a “Utilização da escrita como recurso de estudo” (BRASIL, 1997, p.84) e é a mais recorrente na *Coletânea de Atividades* (SÃO PAULO, 2010b). Há quatro atividades nesse sentido. Recolhemos do manual um exemplo (Figura 04):

FIGURA 04: **Resumo**



Fonte: *Ler e Escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b, p. 55).

Essa proposta está inserida no “Projeto didático: ‘Universo ao meu redor’”, pelo título do texto em anexo e dos outros que integram essa unidade, percebemos que não se trata de um conteúdo específico de Língua Portuguesa. Nessa atividade registramos as categorias: texto

como pretexto e estrutura do texto. Em seu enunciado há uma breve explicação do que deve constar num resumo: o título e as ideias principais. Contudo, não se alerta o discente para o intuito de se fazer um resumo para que esse texto oriente seus estudos, ou seja, para o aluno isso não passa de mais uma atividade feita para ser lida e avaliada pelo professor.

Outras propostas encontradas são as que solicitam textos prescritivos, como lista de providências para o passeio e um roteiro para o mesmo. Para discutir como essas atividades são prescritas no material, temos a Figura 05.

FIGURA 05: Lista de providências

2. Nesta aula você vai conhecer melhor o Jardim Botânico, explorando o mapa do lugar. Como você já sabe, é possível fazer visitas monitoradas, mas antes é preciso obter informações importantes a respeito do funcionamento do parque. Leia o texto e o mapa, e depois ajude seu professor e colegas a elaborar uma lista de providências necessárias para fazer esse passeio.

**Texto 3**

**VISITAS MONITORADAS**

O Jardim Botânico de São Paulo oferece às escolas e grupos organizados visitas monitoradas em toda sua área de visitação.

Alunos e professores recebem informações sobre: espécies da mata atlântica, plantas ameaçadas de extinção, plantas úteis para o homem, importância da conservação da biodiversidade e dos recursos hídricos.

A visita percorre importantes áreas como: Museu Botânico "Dr. João Barbosa Rodrigues", estufas, Lago das Ninfeias, bosques e Jardim dos Sentidos.

Durante a visita o grupo tem um acompanhamento de monitores especializados, além de contar com segurança em toda a área do Jardim Botânico.

**Horário de funcionamento:**  
Quarta a domingo, das 9 às 17 horas.  
Fechado: Sexta-feira Santa, Natal e 1º de ano.

COLETÂNEA DE ATIVIDADES 77

Fonte: *Ler e Escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b, p. 77).

Uma categoria que se destaca é o texto como pretexto e há uma proposta subliminar que é a de transpor o texto de um gênero para o outro (do texto narrativo para um texto em tópicos, um esquema). O enunciado sugere algumas informações que devem constar nessa lista, sendo que sua elaboração deve ser realizada coletivamente. Logo, o aluno deve retirar as informações mais importantes do texto e organizar suas ações. Diante dessa atividade, enfatiza-se a importância do planejamento, no caso representado, não só da escrita, mas também de uma ação (um possível passeio). Analisando essa proposta em conjunto com o

*Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010c, p. 159-161), os objetivos desse enunciado, que complementa a atividade “Estudando o passeio ao Jardim Botânico”, são:

- Definir critérios de busca de indicações que incluam conhecer a mata atlântica.
- Identificar nas indicações encontradas as que atendem ao critério definido.
- Ler as recomendações e selecionar um passeio para ser feito.
- Desenvolver procedimentos de leitura inspecional.
- Desenvolver capacidades de localizar, inferir e construir e generalizar informações.
- Conhecer meios e recursos para pesquisar sobre possibilidades de lazer colocadas para o paulistano.
- Construir procedimentos de pesquisa de informações a partir de referências específicas de conteúdo. (SÃO PAULO, 2010c, p. 159).

Assim, mesmo que seja solicitado ao aluno a elaboração de uma lista de providências (Figura 5) e, depois, um roteiro do passeio e um dossiê sobre a excursão (SÃO PAULO, 2010b, p. 83), a produção de se escrever tais textos não está entre os intentos preestabelecidos no manual dedicado ao docente, mas se interpretarmos a realização dessas atividades como “procedimentos de pesquisa”, estaremos diante do verdadeiro sentido que essas propostas possuem. Mais uma vez, a efetivação de tais propostas, cumprindo a sua função real, isto é, a de ter uma finalidade que contemple o uso social do texto para o estudante, dependerá da noção de texto que o docente tem. Caso sua concepção não dialogue com uma vertente sociointeracionista, essa atividade será mais uma redação, uma atividade escolar, que se limita a esse ambiente e a um leitor-avaliador: o professor.

Há de se pensar também na possibilidade real de que um passeio aconteça para os produtores desse texto, pois, dessa forma, o aluno percebe uma dimensão concreta de realização de seu texto. Como o material analisado é distribuído em todo o estado de São Paulo, deve-se relativizar a questão de se conhecerem as possibilidades de lazer do paulistano; por isso, propomos que se enfatize a busca pelas opções de entretenimento na cidade do educando, uma vez que ele, previamente, por meio dos textos do compêndio, terá conhecimento das alternativas paulistanas de lazer e cultura e, ao se colocar como sujeito que pesquisa as opções de entretenimento em sua cidade, não só conhecerá seu espaço, como também analisará, comparará e até mesmo questionará as ofertas desse tipo de serviço em seu município, agindo como produtor de seu conhecimento e cidadão.

Mediante a análise do material e de algumas atividades exemplificadas neste capítulo, uma questão candente é a importância da noção de texto do docente para que as propostas de produção textual alcancem, mesmo no âmbito escolar, o seu uso social. Por essa razão, vale

destacar a diferença entre redação e produção de texto. A primeira é “fruto de uma prática tradicional, resulta de condições de produção desfavoráveis, em que o aluno é descaracterizado enquanto sujeito” (COSTA VAL, 1992, p. 59), configurando-se como um reprodutor de uma linguagem e o faz de forma a cumprir uma tarefa, com o único fim de uma avaliação quantificada, já a produção de texto, consoante Costa Val (1992, p. 59), “constitui um uso efetivo de escrita, nas suas funções mais legítimas”, pressupõe uma relação de interação entre os interlocutores. Dessa forma, é preciso que não só o material tenha clara a concepção de texto que adota, como o docente tenha conhecimento sobre o que ele entende por texto e qual o seu lugar nas suas aulas – pretexto ou razão - e o que objetiva ao sugerir uma produção.

Com esse intuito é que passamos para a investigação da utilização do *Ler e Escrever: coletânea de atividades* em sala de aula e ainda como o docente o incorpora e faz as adaptações para que tal material dialogue com a realidade de seus educandos.

### 3.1.2. A prática docente

Dedicamos o período de setembro a novembro de 2011 à observação das aulas de Língua Portuguesa nas duas séries em estudo. Na 4ª série, estivemos presentes em 17 aulas. Diante dos resultados do trabalho de campo nessa turma, constatamos que, das 17 aulas observadas e devidamente registradas por meio de diário de campo, oito trabalharam a produção escrita.

Quanto à utilização do manual didático *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010b) ou mesmo do livro do PNLD adotado pela escola, não verificamos o uso desses materiais na sala de aula investigada, tal informação vale também para os demais exercícios de língua materna. Assim, a docente é a responsável pela formulação dessas atividades, seja por meio de outros materiais didáticos ou por propostas que ela mesma elabora.

A fim de analisarmos as atividades de produção textual dessa turma, aderimos às mesmas categorias que utilizamos para o estudo do manual didático. Porém, observamos alguns aspectos que mereciam ser categorizados pela frequência com que aparecem, fazendo parte da rotina quando se trata da produção de texto. Assim, temos: a avaliação do professor, isto é, como o docente recebe as produções de texto, se ele as lê e os aspectos que levanta

durante a sua leitura; outras duas categorias – recontando uma história e a produção de texto narrativo – tangenciam a diversidade de gêneros textuais, também colocada como um critério a ser notado nas propostas de produção escrita. Porém, optamos por destacar essas duas categorias, quantificando-as separadamente, uma vez que o texto narrativo, como tipo textual, irá se ramificar em outros gêneros. No entanto, essa tipologia é dominante nas propostas observadas em sala de aula (60%), e a atividade de recontar uma história, coincidentemente, um texto narrativo, é um exercício comum que atende às demandas de avaliações governamentais, como SARESP, Provinha Brasil, entre outras, comentadas pela docente, como será visto no decorrer deste tópico.

Diante disso, temos:

**QUADRO 04:**

Categorias das produções textuais observadas em sala de aula da 4ª série	
Estrutura do texto	50%
Texto como pretexto	60%
Reescrita e revisão	0%
Contexto e leitor	0%
Diversidade de gêneros	30%
Aspectos normativos da língua	0%
Reescrita de uma história	20%
Produção de texto narrativo	60%
Avaliação do professor	30%

Organização: VINHAL (2013)

Entre as características da *estrutura do texto* ressalta-se a atenção aos parágrafos, com o travessão para marcar os diálogos e outros tipos de pontuação. Tal inquietação reflete tanto na professora quanto nos alunos, como podemos observar na atividade descrita a seguir (Box 01):

## BOX 01

### Recontando a história de Chapeuzinho Vermelho

A professora faz a leitura da história de *Chapeuzinho Vermelho*, para isso ela não se baseia no livro, mas num texto de um material didático. Ela solicita aos alunos que prestem atenção, pois eles farão uma produção a respeito do texto. Os estudantes não receberam o texto e ele nem foi passado na lousa. Após a leitura oral, a docente discute a história com as crianças, retomando o início (como o autor inicia a história) e durante essa conversa, Luciana (nome fictício) contextualiza a história com a realidade dos discentes e também faz perguntas que não estão no texto, incentivando a imaginação dos estudantes. Luciana pergunta se a história tem sentido, as crianças dizem que não: “*se não Chapeuzinho e sua avó tinham morrido*”, responde um aluno. Ao longo do debate sobre o texto, Luciana frisa que uma história não é só para ler, “*tem que se pensar sobre ela*”, enfatiza a docente. Um estudante completa “*tem que olhar o parágrafo, os sinais*”.

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 03 out. 2011.

Diante de tal observação do aluno, percebemos que mesmo quando a conversa da professora remete à história, os discentes atêm-se a *aspectos estruturais do texto*. Podemos levantar duas hipóteses para essa ocorrência: 1) por se tratar de um texto lido no ambiente escolar e voltado a uma atividade, a criança, diante dessa situação, direciona sua leitura para conteúdos escolares e presume-os como distantes do seu dia a dia; 2) a atenção gira em torno da paragrafação e da pontuação, aspectos que são recorrentes na explicação da professora, como ela não os mencionou, o estudante recorda essa fala, que pode ser muito mais uma repetição do que uma reflexão, isto é, ele não tem tanto conhecimento sobre esses elementos e talvez nem os empregue, mas sabe de sua importância para a produção do texto.

Continuando o relato dessa aula, a docente faz uma questão que corrobora com a nossa primeira hipótese, ou seja, a de uma leitura escolarizada em que o aluno não se interessa realmente em compreendê-la, não se envolve e não relaciona fatos de sua vida com o texto,

isolando seus conhecimentos prévios ou levantando hipóteses sobre o mesmo (SOUZA; GIROTTI, 2010):

**BOX 02**

**Continuação da atividade do reconto**

A professora pergunta se a história que acabou de ser lida compromete com a vida dos estudantes, eles dizem que não. Uma aluna menciona que o *Balde e a leiteira* tem relação com a vida e ela explica que a personagem era gananciosa. Luciana diz que a história de *Chapeuzinho Vermelho* relaciona-se em parte e pergunta às crianças o que elas podem tirar de bom dessa história. Eles citam: obediência e respeito. A professora pergunta o que eles podem apreender de negativo, um aluno não entende, e a docente explica: “*qual comportamento é ruim*”. Os alunos mencionam a desobediência. Depois da discussão, Luciana realiza uma segunda leitura para, em seguida, solicitar que os alunos escrevam o seu texto. Eles irão recontar a história. A professora passa na lousa como terá que ser feito:

Nome: \_\_\_\_\_ 4ª X

*Chapeuzinho Vermelho*

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 03 out. 2011.

Destacamos que após a docente dar essas instruções, o horário da aula termina para iniciar a aula de educação física e que, mesmo com essa interrupção, a atividade não é retomada. Percebemos pela observação que os alunos não fazem a reescrita e também não são cobrados.

Essa atividade não foi baseada no livro didático adotado pela escola e faz parte de um material particular da professora. Nela apontamos as seguintes categorias encontradas: *reescrita de uma história; o texto como pretexto; estrutura do texto; produção de texto narrativo*. Encontra-se ainda um importante fato que merece ênfase nessa aula: há uma “confusão” entre a narrativa da história de Chapeuzinho Vermelho e conto infantil e as fábulas. Isso ocorre por meio da fala da docente: “*o que vocês podem tirar de bom dessa história?*”. Assim, essa proposta não possui um objetivo para o aluno, aliás, ela não é nem mesmo lida pelos alunos, enquadrando-se como uma atividade de redação, mesmo que a professora a denomine de produção de texto.

As fábulas estão presentes nos textos para leitura e também na produção de texto, sendo tema para recontar uma história. A aula descrita a seguir exemplifica isso:

### **BOX 03**

#### **Reconto da fábula *Festa no céu***

A professora avisa que os alunos farão uma produção de texto. A proposta, que não é retirada de nenhum material didático, seja do PNLD, seja do *Ler e Escrever*, é reescrever uma fábula. Luciana avisa que lerá uma fábula e eles irão reescrevê-la, por isso precisam prestar atenção. A fábula é “Festa no céu”. Ao ler o título, a docente faz uma pausa e pergunta aos alunos se eles terão que mudar o título. Eles respondem que não e ela concorda, explicando que é uma reescrita. Então, ela escreve o título da história na lousa: “Festa no céu”.

Luciana solicita que os estudantes fiquem atentos aos parágrafos e à pontuação e questiona:

- “*Como é marcado o diálogo?*”

Uma criança responde:

- “*É dois pontos e travessão*”.

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 28 set. 2011.

Observando essa atividade encontramos as seguintes categorias: *produção de texto narrativo*; *diversidade de gênero textual*, já que se trata de uma fábula; *o texto como pretexto*; e *estrutura do texto*. Além da preocupação com a marcação do diálogo, a docente seguirá a aula atentando os alunos para a presença de personagens nesse gênero.

Durante a leitura, a professora faz pausas, discutindo o texto e fazendo perguntas:

### **BOX 04**

#### **Continuação da atividade do reconto da fábula**

“*Quais foram os convidados para a festa? Por que o sapo não foi convidado?*” Os estudantes respondem: “*porque ele não é um pássaro*”, “*ele é feio*”. Continuando a sequência da história, Luciana questiona: “*o que aconteceu? O que o sapo fez?*”. A maioria dos alunos participa respondendo. Quando vão fazer a reescrita da fábula, as crianças centralizam o texto, relembram com os colegas o enredo da história.

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 28 set. 2011.

Percebemos nas duas atividades relatadas que existe ainda uma preocupação com o título que ora é definido pelo professor, ora é livre para os alunos criarem. Além do título, há

uma atenção para a presença dos personagens (seus nomes e suas características). A categoria “texto como pretexto” é preponderante, sendo que ela servirá de elemento para continuar uma história ou mesmo recontá-la. Todavia, nem mesmo nessas situações, o texto é disponibilizado para os alunos, a leitura deles, na maioria das vezes, é feita oralmente pela professora. E conforme já anunciamos, ela não utiliza nenhum dos dois materiais didáticos dos quais a turma teria acesso: o *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) e o livro distribuído pelo PNLD.

Outro tipo de proposta recorrente na sala observada é a continuação de histórias e será uma dessas atividades que analisaremos<sup>10</sup>.

#### **BOX 05**

##### ***Continuar a história Sherazade e o rei Shariar***

A docente passa um roteiro na lousa:

*Roteiro: título*

*Ideias criativas, imaginação, riqueza de detalhes*

*Sequência*

*Organização*

*Parágrafos*

*Letra maiúscula*

*Sinais de pontuação (. , ! ? : -)*

*Personagens*

*Local: onde se passa a história*

Cada um desses itens é explicado pela professora e alguns alunos participam fazendo comentários, quanto à caracterização dos personagens. Luciana explica que isto é riqueza de detalhes. Ao falar do local da história, a docente explicita que é importante ter o local e dá o exemplo da história de “Chapeuzinho Vermelho”, que se passa na floresta. As crianças relembram outras, como “Peter Pan”.

---

<sup>10</sup> Esta aula foi dada à turma do reforço, neste momento, estudantes das quatro 4<sup>a</sup> séries da escola eram divididos pelo seu desempenho de aprendizagem: alunos que tinham um ótimo desempenho, bom desempenho, desempenho regular e desempenho insuficiente. Essas aulas aconteciam quinzenalmente e duravam aproximadamente duas horas e visavam suprir deficiências específicas dos alunos e tinham como objetivo melhorar o desempenho dos discentes, e conseqüentemente da escola nas avaliações externas.

Luciana questiona onde essa história se passa e as crianças respondem: “*Terra do Nunca*”. E elas continuam dando exemplos: “Gasparzinho: o fantasma minha camarada”.

Luciana lê o texto de Sherazade retirada do seu material particular. Não foram distribuídas cópias do texto. Antes de ler, ela adverte os alunos para prestarem bastante atenção, pois num determinado momento da história ela irá parar de ler, pois eles terão que continuá-la seguindo o roteiro que ela passou na lousa. Ela solicita um texto “*rico em detalhes*”. As crianças ficam curiosas quanto ao final da história e pedem que a docente lhes conte. Ela esclarece que só o lerá quando elas terminarem de escrever o texto que criaram.

A professora escreve no quadro:

*Sherazade e o rei Shariar*

*Era uma vez, na antiga Pérsia, um rei chamado Shariar. Certo dia ele descobriu que estava sendo traído pela esposa e ...*

Quando a professora escreve o nome da personagem, os alunos se lembram da cantora Shakira. Durante o momento da atividade, alguns alunos reclamam, dizendo que não irão fazê-la porque estão com preguiça, outro justifica, alegando que a atividade “é difícil”. Um estudante pergunta se pode escrever de forma diferente o início e a professora diz que pode mudar desde que o sentido seja mantido, muitos recorrem à professora para tirar dúvidas quanto à ortografia.

As crianças questionam à docente se o pai da Sherazade tem nome, outro se pode dar nome a outras mulheres do rei. Luciana responde que eles podem criar o que quiserem.

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 05 out. 2011.

Nessa proposta encontramos as categorias: *estrutura do texto; produção de texto narrativo (diversidade de gênero); o texto como pretexto; e avaliação do professor*. Vemos que há uma preocupação com a *estrutura textual*, tanto que a docente escreve o início da história; o *texto como pretexto* é outro elemento de destaque, já que essa atividade, como a maioria que observamos nessa turma, foi baseada em um texto em que a professora realizou uma leitura oral. Durante a fala de algumas crianças percebemos que esse tipo de produção não as motiva muito, ao declararem a atividade como “*difícil*” ou, simplesmente, porque estão

com preguiça. No decorrer dessa aula ainda averiguamos dificuldades das crianças em rever seu próprio texto, isto é, ao terminarem de escrever elas não liam sua produção e a passavam direto para a professora. Essa, ao ler, dava um visto no caderno dos discentes e fazia oralmente os comentários. Talvez a falta de costume, ou mesmo dificuldade em revisar e reescrever o texto, faz com que alguns alunos, ao invés de ler e ir pensando em formas de melhorar seu texto, provoquem o que relataremos na sequência dessa atividade:

#### **BOX 06**

##### **Continuação da história *Sherazade e o rei Shariar***

Ao acabar o texto, uma estudante vai mostrá-lo à professora. Essa afirma que faltam detalhes na história que ela criou. A aluna apaga tudo e diz que irá fazer outro. A docente explica que ela poderia escrever completando o outro e a criança responde que fez isso, pois a professora disse que o texto não estava bom.

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 05 out. 2011.

Comprovando mais uma vez o uso do texto como pretexto, sendo ele razão não só para a produção como, nesse caso, motivo para atividades de ortografia e perguntas que exploram pouco os sentidos do texto, apresentamos a continuidade dessa aula:

#### **BOX 07**

##### **Atividade de interpretação do texto *Sherazade e o rei Shariar***

Referente ao texto, Luciana passa na lousa as atividades:

*Interpretando o texto*

1) *Decifre o enigma e descubra qual é o nome atual da Pérsia:*

\_\_\_ G; \_\_\_ AFA    \_\_\_ MAÇ

2) *Qual a sua opinião a respeito da atitude do rei quanto aos casamentos diários?*

( ) *o rei era justo e bondoso, pois essa atitude é certa.*

( ) *o rei era muito sábio. Ele tomou a melhor decisão.*

( ) *O rei era injusto, porque levava as novas esposas a pagar por um erro que não haviam cometido.*

3) *Qual destes adjetivos pode caracterizar Sherazade pela decisão que tomou?*

Pinte-os:

*Medrosa desatenta desesperada covarde injusta agitada corajosa  
apavorada temerosa*

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 05 out. 2011.

A aula acaba, mas dois dias depois, tanto as produções quanto as atividades de interpretação são retomadas:

### **BOX 08**

#### **Continuando as atividades de produção e interpretação de *Sherazade e o rei Shariar***

A professora retoma o que os alunos tinham que atender na produção da aula passada. As crianças mencionam: criatividade, organização. Imaginar a história. Luciana pede aos alunos para lerem para a turma o texto que criaram. A aluna 1 lê e no final de seu texto apresenta uma moral da história. A docente elogia e avisa que a “moral da história é só para fábulas” e solicita à estudante reescrever seu texto. A aluna 2 lê o seu texto e a docente chama a atenção para a diferença das duas histórias criadas pelas estudantes, pois uma mencionou o plano da Sherazade e a outra não. Para estimular a participação da classe, Luciana faz perguntas a respeito do texto das duas colegas, mas só a que realizou a leitura do último responde. Outra aluna se prontifica para ler a sua produção. A aluna 1 ao refazer o final de seu texto pede para lê-lo e agora no fim de sua história ela explica a origem da morte. Os demais estudantes não querem ler a sua produção. Com isso, Luciana lê a história original de Sherazade e o rei Shaliar. Antes, ela pergunta à turma qual o título da história. Os alunos respondem: “*Sherazade e o rei Shaliar*”. A professora diz que o título é “*Sherazade e as mil e uma noites*”. A professora conta a história real e a aluna 2, que estava curiosa para saber o final, pergunta como Sherazade conseguiu não morrer na primeira noite. Mas, antes, Luciana pergunta aos alunos o que eles acharam do final da história.

Eles comentam que gostaram e a professora retoma os finais que foram criados pelas alunas, apontando o que mais se aproximou do original. Porém, ela ressalta que o interessante de cada produção é a criatividade, a organização da história, pois eles não a recontaram (sendo que essa é atividade com que eles estão mais acostumados).

Fonte: Trabalho de campo, 4ª série: 05 out. 2011.

Na continuação dessa atividade em que o foco é a leitura das produções dos alunos reparamos que são poucos os que se prontificam a ler o texto e que ainda essa leitura não é pensada nos colegas como leitores, tanto que não se abre um espaço para discutir sobre os textos, tais como: partes que estão incoerentes ou que comprometam a compreensão. Vemos, mais uma vez, uma confusão entre os contos e as fábulas, algumas crianças se preocupam com a moral da história ou com o fato de que o texto explique alguma coisa, como ocorreu com a aluna, que, no primeiro final, escreveu uma moral para a história e ao refazê-lo explicou a origem da morte.

Há elementos que também provocam a confusão, como a professora ao ler o final original da história perguntar para a turma qual o título da história, todos respondem o título que a docente predeterminou para que eles escrevessem na sua versão. No entanto, ela afirma que é “*Sherazade e as mil e uma noites*”.

Verificamos uma valorização por parte da professora do que foi produzido pelos alunos; mesmo perguntando qual final que se aproximou mais do original, ela enfatiza que o mais interessante foi a criatividade de cada um. Após comentar as produções, Luciana corrige as atividades passadas e coloca na lousa outros exercícios referentes à interpretação do texto lido.

Diante das propostas de produção de textos analisadas alguns aspectos se destacam: não há uma função social para os textos produzidos pelos alunos, nem mesmo existe a possibilidade de um uso hipotético para esses textos fora da sala, como a publicação das redações feitas pelos alunos no mural da escola; as atividades de produção escrita não motivam os discentes; as propostas seguem os preceitos dos PCNLP ao colocar o texto como elemento central no ensino da língua materna, contudo ele serve como pretexto, isto é, um subterfúgio, não sendo explorado e utilizado em seus diversos sentidos e funções sociais; a produção de textos narrativos é predominante, sendo que dentro desse tipo emergem os gêneros fábulas e contos, e as atividades de carta do leitor e anúncio publicitário vêm atender

a uma demanda da Provinha Brasil e do Saesp, como a professora frisa na aula do dia 17/11/2011, “na Prova SARESP deve cair carta do leitor e continuação da história”.

Com esses apontamentos podemos afirmar que as atividades de escrita que observamos pareiam-se mais à redação do que a uma produção de texto, uma vez que não pressupõem um leitor ou um contexto. Geraldi (1993, p. 136) distingue produção de texto de redação frisando que “Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola”. Aprofundando ainda mais essa distinção o autor completa:

- Por mais ingênuo que se possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:
- a) se tenha o que dizer;
  - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
  - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
  - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgesteiniana, seja um jogador no jogo);
  - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1993, p. 137).

Vistas as propostas de produção de texto no *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) e o que é feito na sala de aula, dedicaremos o próximo tópico à análise do material e das aulas da 5ª série.

### 3.2. A 5ª série: seus materiais e a prática na sala de aula

O objetivo deste tópico é o de expor algumas atividades encontradas nos quatro volumes do *Caderno do aluno de Língua Portuguesa – linguagens, códigos e suas tecnologias* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) e analisá-las de acordo com as categorias apresentadas no início deste capítulo. Ademais, completa nosso intuito: cotejar o que se apresenta no material com o que é vivenciado em sala de aula. Tal feito se torna possível, já que diferentemente do que vimos na turma de 4ª série investigada, na 5ª série o material didático cedido pelo Governo do Estado de São Paulo é usado pela docente. Dessa forma, passemos para a análise dos quatro volumes desse compêndio.

### 3.2.1. Análise do material da 5ª série

Nos quatro volumes do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) da 5ª série/6º ano, constatamos 32 propostas de produção de texto. Os resultados estão demonstrados no Quadro 05.

**QUADRO 05:**

Categorias encontradas nas propostas de produção textual no <i>Caderno do Aluno</i> 5ª série/6º ano	
Estrutura do texto	43,75%
Texto como pretexto	37,5%
Reescrita e revisão	34,37%
Contexto e leitor	34,37%
Diversidade de gêneros	25%
Aspectos normativos da língua	21,87%

Organização: VINHAL (2012)

Além de serem em maior quantidade, as propostas de produção escrita na 5ª série/6º ano indicam números mais equilibrados nas categorias. As atividades de produção textual que sugerem uma atenção do estudante quanto à estrutura textual aparecem em primeiro lugar (43,75%) e o aspecto menos frequente é o referente aos elementos normativos da língua. Destaca-se que assim como na 4ª série/ 5º ano, o tipo textual “narrativa” é a base para todos os gêneros textuais trabalhados nessas apostilas.

As propostas sugerem a produção dos seguintes gêneros: narrativas (22), sendo que dentro desse gênero incluímos: a continuação de histórias (12), recontar uma história (4), reescrever uma história (2); criar histórias em cima de casos (1), imagens (1) e enredos (3), narrativa de enigma (1); letra de música (3); resumo (2); regra para gincana (1); descrição (1); diálogo (1); crônica (2).

Em cada um dos volumes do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) há uma apresentação em que são expostos os textos a serem trabalhados, assim temos: o volume 1 (SÃO PAULO, 2009a) se dedica à narrativa e aos elementos que a compõem; o

volume 2 (SÃO PAULO, 2009b) se preocupa com o estudo das crônicas narrativas e das letras de música; enquanto o volume 3 (SÃO PAULO, 2009c) trata dos textos de ficção e da revisão; o quarto volume propõe que o estudante participe de uma “Gincana de Produções de Narrativas e de Letras de Músicas” (SÃO PAULO, 2009d), que envolverá entre outras atividades a “produção de um regulamento para organizar as atividades em grupo” (SÃO PAULO, 2009d).

Para a análise, selecionamos algumas propostas, que, na maioria das vezes, tivemos a oportunidade de observar a aplicação em sala de aula durante o nosso trabalho de campo.

O relato de histórias presente na 4ª série é ainda uma produção recorrente na 5ª série, porém, aparece com menos frequência, conforme contabilizamos. Foram quatro propostas que solicitavam a escrita desse tipo de texto. Contudo, constatamos que o enunciado dessas atividades possui mais clareza, tornando esse tipo de tarefa mais objetiva ao aluno, mencionando, por exemplo, aspectos que o estudante deve contemplar no seu texto, bem como o propósito do seu texto, como veremos na figura 06.

**FIGURA 06: Reescrevendo a versão de um texto**

2. No caderno, você vai reescrever o texto *Circuito fechado*, com o objetivo de tornar sua leitura mais rápida, facilitando a compreensão do leitor. Para tanto, você pode:

- mudar a pontuação do texto, retirando vírgulas, acrescentando pontos;
- acrescentar palavras para fazer ligação (ou conexão) entre as ideias que o texto quer transmitir. São exemplos de palavras que estabelecem conexão: *e, mas, então, depois* etc.;
- mudar ou omitir palavras, para tornar o texto mais enxuto;
- usar sinônimos e pronomes.

3. Compare sua versão do texto *Circuito fechado* com a de Ricardo Ramos e responda:

a) O tema do texto original está desenvolvido em sua versão? Explique.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Qual das duas versões passa com mais força a ideia de monotonia? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Qual das duas versões torna a leitura mais dinâmica? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: *Caderno do Aluno 5ª série/6º ano Língua Portuguesa – vol. 1* (SÃO PAULO, 2009a, p. 40).

Nessa proposta verificamos as seguintes categorias: texto como pretexto; reescrita de uma história e aspectos normativos. O texto a ser reescrito está na página anterior da atividade e o objetivo dessa atividade está claro, isto é, a reescrita terá como finalidade “tornar a leitura mais rápida, facilitando a compreensão do leitor” (SÃO PAULO, 2009a, p. 40). Para que se cumpra tal intento, o enunciado propõe o uso de sinônimo e pronomes, atentando os

estudantes para aspectos normativos da língua. Vale ressaltar a menção ao leitor nessa tarefa, visto que essa reescrita tem como fim um interlocutor, nesse caso, hipotético. A sequência dessa atividade “obriga” que o produtor do texto avalie a sua reescrita a partir de alguns parâmetros.

Notamos que nesse tipo de proposta, diferente do que ocorreu com a atividade de reconto de uma lenda na 4ª série (figura 3), há uma pequena preocupação com o leitor e sua compreensão, fatores não mencionados em tarefa semelhante na série anterior.

A feitura de textos narrativos também é frequente na 5ª série, variando entre os gêneros que esse tipo textual comporta, dando ênfase às crônicas e aos contos. Outra peculiaridade que notamos nos quatro volumes do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) é o destaque ao planejamento e à reescrita, e, nas propostas, é constante a tentativa de se contextualizar a produção, esse último elemento sempre motivado por textos que acompanham ou fundamentam a atividade de escrita, como vemos na figura 07.

#### FIGURA 07: Escrevendo para um concurso literário

##### Produção escrita

1. Tomando por base a narrativa que leu, escreva, individualmente, um pequeno texto sobre o tipo de história que gostaria de criar se estivesse no lugar da Soninha ou de um de seus amigos. Esse texto servirá de registro para que você possa recorrer a essas ideias iniciais quando for planejar seu texto narrativo.
2. Em seguida, apresente esse texto aos colegas, lendo-o em voz alta. As ideias semelhantes podem ajudar na formação de duplas de trabalho para as oficinas de escrita que serão desenvolvidas na Situação de Aprendizagem 3.
3. Em grupo, preparem um mural na sala de aula e organizem os textos que escreveram para que possam consultá-los sempre que necessário.

Fonte: *Caderno do Aluno 5ª série/6º ano Língua Portuguesa – vol. 3* (SÃO PAULO, 2009c, p. 09).

Essa proposta contempla as seguintes categorias: texto como pretexto e contexto e leitor. A categoria revisão e a reescrita aparece subjacente, isso por que o enunciado prescreve que os textos produzidos serão consultados sempre que possível, lembrando, ainda, que é pedido ao estudante um “pequeno texto sobre o tipo de história que gostaria de escrever”. Sendo assim, podemos afirmar que essa produção se enquadra em uma atividade de planejamento de escrita, com o intuito de se trabalhar um “rascunho” ou o esboço de um texto que será melhorado no decorrer do tempo.

Contudo, a atividade referente à figura 07 não apresenta uma sequência muito didática, isto é, há vários outros comandos de produção de texto que a interrompem. Todos são atinentes à produção de narrativas, quais sejam, preparar ficha de leitura de livro e depois seu resumo (SÃO PAULO, 2009c, p. 17); escrever uma história usando do conhecimento sobre as narrativas, sendo que nessa atividade não há menção ao resgate de ideias da produção realizada na figura 07 (SÃO PAULO, 2009c, p. 18); criar um enredo baseado em imagem recortada de jornal ou revista (SÃO PAULO, 2009c, p. 23); a reescrita de um texto apresentado pelo professor com problemas de pontuação, ortografia e trechos incoerentes (SÃO PAULO, 2009c, p. 26,). Esse é o percurso proposto pelo material didático até se chegar à atividade da figura 08.

Podemos indicar com o exercício que será exposto a seguir (figura 08) que a retomada acontece em parte, pois há um resgate do texto que serviu como pretexto para a proposta descrita anteriormente (figura 07). Temos, assim, na próxima imagem um outro tipo de proposta e que por isso, apresenta novas categorias, a saber, texto como pretexto; avaliação do professor; contexto e leitor; reescrita e revisão.

#### FIGURA 08: Continuando a produção para um concurso literário

##### Produção escrita

1. Em pequenos grupos, retomem a parte 5 da narrativa, lembrando que a história fictícia não tem título nem foi concluída pelo narrador.
2. Deem um título a ela e elaborem um final que considerem coerente com o restante da história. Anotem a proposta em uma folha avulsa, com o nome de todos os integrantes do grupo. Entreguem a folha ao professor.
3. Depois da leitura do professor, vocês devem fazer uma votação para decidir que final consideram mais interessante e coerente com a proposta da história.
4. Em seguida, produzam em grupo esse final. Enquanto o imaginam, o professor conversará com vocês e escreverá uma síntese, um resumo do que a turma produzirá. Essa última produção também deve compor a coletânea de textos narrativos elaborada por vocês.
5. Façam a revisão do texto antes de considerá-lo pronto.



##### Atenção!

É importante que, neste exercício, vocês percebam que há dois aspectos a ser considerados para a escrita solicitada: o desfecho do concurso literário e a história escrita pela personagem Soninha. Assim, ao encerrar a narrativa, vocês devem contar, resumidamente, em discurso indireto, como imaginam que Soninha tenha terminado sua história.

Fonte: *Caderno do Aluno 5ª série/6º ano Língua Portuguesa* – vol. 3 (SÃO PAULO, 2009c, p. 33).

Encontramos nessa atividade uma proposta que era recorrente nas aulas de produção de texto da 4ª. série – a continuação de uma história. A crítica que fazemos às duas atividades,

expostas mediante as figuras 7 e 8, é a falta de sequência que se dá entre elas. É possível discutir que as demais propostas que surgem no intervalo entre as duas sejam de atividades que exercitam o aluno para a revisão e para a reescrita e que melhoram o seu conhecimento a respeito das narrativas. No entanto, deve-se enfatizar que à medida que essas propostas tentam contemplar a categoria contexto e leitor, é necessário que o produtor perceba a lógica no processo da escrita, ou seja, ele não deve sofrer tantas interrupções. Como forma de amenizar esses intervalos, sugerimos que as propostas de revisão, a criação de enredos a partir de imagens e a reescrita de textos com problemas de pontuação ou ortográficos tivessem afinidade com a proposta da figura 07.

Na mesma vertente de enunciados com o intuito de se produzir desfechos para as narrativas, segue a próxima atividade a ser analisada.

#### FIGURA 09: Criação de desfecho para conto

**Produção escrita** *Atividade: criação de desfecho para conto*

A escrita do desfecho para o conto deve ser feita por todos os integrantes da equipe, mesmo que apenas um participante ocupe a função de redator (aquele que registra o texto por escrito e que também interage e dialoga com os demais).

1. Façam um planejamento do que consideram importante dizer nesse desfecho, lembrando que ele deve ser coerente com o conto que vocês leram.
2. Escrevam, em folha avulsa, a primeira versão do texto com base no planejamento.
3. Façam a revisão da primeira versão, observando se o que vocês escreveram condiz com o planejamento inicial. É preciso considerar: se a ligação entre as partes do texto está correta e tem lógica (o conto escrito pelo autor e o desfecho que escreveram); a pontuação; a ortografia; a concordância entre as palavras; os marcadores temporais e espaciais; o uso dos discursos direto e indireto etc. O professor definirá com vocês quais aspectos deverão ser revisados nessa etapa.
4. Depois dessa primeira revisão, reescrevam o texto e entreguem a nova versão ao professor. Ele fará a correção final antes que esse texto chegue a seu destino (exposição em um mural, na sala de aula, no pátio da escola ou em qualquer outro espaço que vocês considerem adequado para a divulgação do resultado da primeira etapa da gincana).
5. O professor devolverá os textos corrigidos para que vocês passem a limpo a versão final.

Fonte: *Caderno do Aluno 5ª série/6º ano Língua Portuguesa* – vol. 4 (SÃO PAULO, 2009d, p. 13).

Nessa proposta averiguamos as seguintes categorias: texto como pretexto; reescrita e revisão; aspectos normativos da língua; e avaliação do professor. O docente tem importante papel nessa atividade, uma vez que é ele quem irá selecionar o conto a ter o seu final desenvolvido pelos alunos. Um aspecto interessante e visto algumas vezes nos quatro volumes do Caderno do Aluno da 5ª série (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) é a questão da escrita coletiva e uma atenção para o planejamento da escrita, sendo este um

critério que os estudantes terão como parâmetro para avaliarem sua produção. Dessa maneira, os estudantes participam como produtores que pensam no próprio texto, tendo como intenção o entendimento do leitor. O professor aparece como leitor e avaliador, no entanto, ele não será o único que lerá esse texto, já que o enunciado sugere a exposição dos textos em algum mural afixado na escola. Antes disso, os desfechos dos contos produzidos deverão ser reescritos de acordo com as correções feitas pelo docente.

As propostas encontradas nos volumes analisados tentam contemplar a perspectiva sociointeracionista e, logo, o dialogismo, uma vez que procura contextualizar a produção, refletir sobre os processos de escrita (planejamento, ter em mente um leitor, escrever, rever e reescrever), remetem a produção a algum destinatário, além do professor. Mas, se formos pensar sobre a função social desses textos produzidos, vemos que o material deixa a desejar. Quanto à repercussão dos textos produzidos no ambiente escolar e sua função, isso será objeto de reflexão no Capítulo 4. Seguiremos o próximo tópico com a análise a respeito da aplicação desse material em sala de aula. Diferentemente do que vimos na 4ª série, a professora Joana (nome fictício) adota e segue o material fornecido pelo Estado de São Paulo, fazendo algumas adaptações.

### **3.2.2. A prática docente**

O tempo destinado à observação das aulas da 5ª série foi o mesmo dedicado à 4ª série, isto é, de setembro/2011 a novembro/2011. Foi possível dedicar esse período às duas turmas, pois embora as séries fossem em escolas diferentes, elas eram próximas, sendo esse um dos critérios para a escolha das instituições participantes da pesquisa. Assim, na 5ª série acompanhamos 23 aulas, sendo 13 de produção escrita, o que corresponde 56,52% das aulas observadas. Elas foram quantificadas de acordo com as categorias predeterminadas no início deste capítulo, como mostra o quadro 06.

**QUADRO 06:**

Categorias das produções textuais observadas em sala de aula da 5ª série	
Estrutura do texto	33,33%
Texto como pretexto	40%
Reescrita e revisão	40%
Contexto e leitor	13,33%
Diversidade de gêneros	20%
Aspectos normativos da língua	46,67%
Reescrita de uma história	6,67%
Produção de texto narrativo	46,67%
Avaliação do professor	13,33%

Organização: VINHAL (2013)

Entre as nossas observações, destacamos uma produção de iniciativa própria dos alunos. Eles confeccionaram um convite que foi distribuído somente entre eles para comemorar o aniversário da professora. A festa surpresa aconteceu no dia 21/09/2011, porém nenhum discente tinha o convite para anexarmos à nossa pesquisa. Essa iniciativa dos estudantes evidencia a escrita de um gênero que não está exposto no material didático e nem foi ensinado naquele ano letivo<sup>11</sup>. O elemento mais marcante que evidenciamos com essa produção é a função social do texto que foi trazida da experiência de vida dos alunos fora da escola para dentro dessa instituição. Já que ela não foi solicitada por ninguém, a motivação partiu de um grupo de discentes que encontrou os objetivos e os destinatários para esse texto e que ainda foi atendido por seus interlocutores, pois todos os estudantes colaboraram com a festa, levando bolo, salgados e refrigerantes. A partir dessa produção que partiu dos alunos e foi voltada para eles, inconscientemente ou conscientemente, os estudantes dessa sala adotaram a postura de produtores de textos, uma vez que “produzir é, ‘de cara’, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica” (JOLIBERT et al, 1994, p. 192).

<sup>11</sup> Informação coletada nas entrevistas com os alunos quando questionados sobre qual tipo de texto que aprenderam na escola naquele ano e na análise do material didático.

As aulas que analisamos a seguir têm relação com algumas das propostas de produção (figuras 8 e 9) que apresentamos no tópico anterior, principalmente as duas últimas, já que nosso trabalho de campo iniciou quando a turma estava terminando o segundo volume do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2009c). Essa correlação só foi possível pelo fato da docente adotar o material didático, realizando em algumas atividades adaptações. Ressaltamos que o uso que a professora Joana fazia do *Caderno do aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) era feito também pelos alunos, sendo que houve momentos em que ela verificou se as atividades estavam sendo cumpridas pelos estudantes nesse material.

Uma das adequações que Joana realizou referente às propostas do material aconteceu em uma atividade que solicitava a produção oral de uma música escolhida pelos alunos. A docente optou por tornar esse exercício uma produção escrita coletiva que veremos tanto no que consta no material<sup>12</sup>, quanto a sua efetivação em sala de aula.

**FIGURA 10: Adaptação de atividade oral para escrita:**  
Criando texto a partir de letra de música

Oralidade - Os alunos escolherão as músicas (grupos)

1. O professor escolherá uma canção para ser ouvida em sala e apresentará sua letra. Ele fará alguns comentários sobre o texto e, na sequência, você se reunirá em grupo com alguns colegas para dramatizar o texto. Na dramatização, vocês não poderão usar nenhuma palavra. Assim, enquanto a música é ouvida ao fundo, vocês dramatizam o que a letra expressa.
2. Em casa, você escolherá uma música e então apresentará aos colegas. Depois, por votação, o grupo escolherá a música de que mais gostou para fazer outra dramatização, sem recorrer às palavras. Para organizar o trabalho, tendo a música escolhida como base, responda, após discussão com os colegas:
  - a) Quem serão as personagens?  
Participar Juntos
  - b) O que elas farão em cena?

<sup>12</sup> A anotação que aparece na imagem é da professora, já que ela emprestou os volumes 1 e 2 do *Caderno do aluno* para tirarmos cópia, pois esses volumes a escola não dispunha, já os volumes 3 e 4 foram cedidos pela instituição.

c) Qual será a sequência de ações mostrada?

---

---

---

---

---

d) Quais serão os elementos do cenário?

---

---

---

---

e) Quais serão os figurinos?

---

---

Fonte : *Caderno do Aluno 5ª série/6º ano Língua Portuguesa* – vol. 2 (SÃO PAULO, 2009b, p. 30-31).

### BOX 09

#### **Produção coletiva de texto narrativo baseada na música “Tá vendo aquela lua”, do grupo Exaltasamba**

Essa música foi escolhida pela turma e a produção foi uma construção coletiva, pois segundo a professora, dessa forma se tem uma participação maior da turma e eles conseguem compreender melhor as estruturas do texto (início, meio, fim, personagens, tempo e espaço).

A docente tenta contextualizar a produção, estimulando a visualização do espaço e da cena em que a história ocorre, nesse caso, uma festa que acontece na praia.

Ela passa os elementos do texto narrativo no quadro para facilitar a sua construção:

*Atividade: Produção de texto*

*Texto: narrativo*

*Personagens: Carlos e Fernanda*

*Espaço: praia*

*Tempo: à noite*

*Ações: os dois estarão na praia, porém em lugares diferentes*

*- por ela ser bonita, Carlos encara Fernanda*

*- Fernanda vai se interessar por ele*

*- Conversar pela praia*

*- Carlos pedirá Fernanda em namoro*

*- Diz que vai pensar, mas no fim acaba aceitando*

Todos esses elementos são elaborados coletivamente e a docente estimula que os alunos “*imaginem a festa na praia*”, pergunta como eram as personagens. A professora instrui para o título ser por último. Alguém sugere que seja o nome da canção, já que é uma produção baseada em uma letra de música e a docente instrui que façam primeiro a história, pois o título pode ser diferente do da canção.

Um dos alunos palpita que o texto comece com “*uma noite*”, outro diz que não, pois não se trata de um conto de fadas.

Durante a feitura coletiva da história, alguns estudantes sugerem que um dos personagens namorasse o amigo de outra personagem. A professora diz que isso não estava entre as ações que eles elencaram antes de começar a redigir o texto. Outros alunos adéquam a proposta do colega para seguir o roteiro de ações que está no quadro.

A professora reclama para a turma que são sempre os mesmos que participam e ajudam a escrever o texto (são quatro meninas e um menino que se envolvem na tarefa).

A docente chama a atenção para as ideias e palavras que se repetem no texto e vai corrigindo, colocando palavras sinônimas e melhorando o vocabulário, a concordância e a conjugação verbal.

A regente pergunta se a produção está ficando do agrado dos estudantes, eles (poucos que respondem) dizem que sim, e ela pede a eles que copiem como está no quadro (parágrafo, letra maiúscula) e uma aluna completa a fala, lembrando da vírgula, ponto final.

Outra aluna que se senta no fundo da sala, levanta e vai até a professora sugerir o texto e fica do lado da docente conferindo o que ela escreve.

Após a fala de uma das personagens do texto, a professora pergunta se é a personagem quem vai falar ou o narrador e explica o que é discurso direto ou indireto. Os estudantes respondem que não será a personagem, então a professora diz que quem narrará a história será outra pessoa, que então o narrador será em 3ª pessoa.

O sinal toca e a aula termina, porém a produção não chegou ao fim. A seguir está a cópia da produção feita pelos estudantes:

*Título: \_\_\_\_\_*

*Em uma noite de verão havia na praia uma festa e Fernanda reuniu o seu grupo de amigos para festejar. Carlos tivera a mesma ideia, levou seus amigos para comemorar o aniversário de Pedro.*

*Durante a curtição Carlos resolveu comprar uma bebida para refrescar, chegando ao quiosque avistou Fernanda, a achou muito bonita e não conseguia parar de encará-la. A moça notou o olhar de Carlos e resolveu retribuir a admiração.*

*Após uma longa troca de olhares ele tomou coragem e a convidou para passear pela praia, ela aceitou com grande felicidade e entusiasmo.*

*Caminhando pela praia resolveram sentar para ver a lua cheia e então Carlos disse:*

*- Desde que eu te vi no quiosque algo nasceu em mim e uma voz começou a dizer que você é a mulher da minha vida.*

*Fernanda ficou emocionada e sem palavras.*

Fonte: Trabalho de campo, 5ª série: 02 set. 2011.

Nessa atividade identificamos as seguintes categorias: *estrutura do texto; aspectos normativos; texto como pretexto; reescrita e revisão*. Há uma preocupação legítima por parte da professora, notamos não só nessa aula, mas nas demais, para o fato dos alunos entenderem a estrutura do texto, que façam textos com início, meio e fim e essa atenção

também é percebida no material didático. Constatamos que o planejamento da escrita também é um importante aspecto visto na sala de aula, bem como no manual.

Os aspectos normativos são elementos de destaque tanto para a docente, quanto para os alunos, como enfatiza uma discente quando a professora solicita que os estudantes copiem o texto, a aluna lembra das vírgulas e do ponto final. Durante a produção coletiva, Joana interfere no texto produzido atendo-se a esse aspecto quanto à: repetição de ideias e palavras, corrigindo a concordância e a conjugação verbal. Assim, ela também contempla a reescrita e a revisão.

Notamos pela fala de um aluno a preocupação quanto à adequação do gênero, isto é, quando um colega sugere que o texto comece com “*uma noite*”, ele logo diz que não seria adequado, pois o texto que estão produzindo não se trata de um conto de fadas. Com esse episódio elaboramos duas suposições: a primeira é de que o aluno, mesmo com um comentário errôneo, sabe identificar elemento de alguns gêneros textuais ou ainda, mesmo que não o saiba fazer, reconhece que os gêneros possuem alguns elementos textuais fixos e que os caracterizam; a segunda é de que ele considera esse gênero impróprio para a sua série, ou seja, para ele, talvez, os contos de fadas são gêneros vistos antes da 5ª série. Com essa hipótese, vemos que realmente a transição da 4ª série para a 5ª série é sentida pelos estudantes até mesmo em seu conteúdo básico, como a língua materna.

Contudo, mesmo que essa mudança seja percebida pelos estudantes, algumas práticas permanecem, como a que será descrita a seguir:

#### **BOX 10**

##### **Recontar o conto “Três moços malvados”, preparação para Prova SARESP**

A professora passa na lousa a seguinte proposta:

*Produção:*

*Reescrever o conto, para quem ainda não conhece o texto.*

*Orientação para ter um rascunho.*

*Verifique se o texto respeita a sequência da história, se as falas estão devidamente marcadas.*

Joana lê as instruções em voz alta, dá exemplos, como a marcação dos parágrafos, os dois pontos no caso dos diálogos. Como só ela possui o texto, ela pede que os alunos prestem atenção e inicia a leitura pelo título e lê o nome do autor da história. Após a leitura, ela solicita aos alunos para contarem a história oralmente. Como só uma aluna participa, a professora reconta a história oralmente e realiza outra leitura em voz alta para a turma.

Em seguida ela anota as sequências da história na lousa, mas adverte que não é para colocar dessa maneira em nenhuma folha e frisa bastante essa informação. Ela explica aos alunos que o texto é narrativo e escreve a sequência das ações na lousa:

- são três moços malvados e caçavam por diversão;
- caçavam animais pequenos e grandes;
- ouvem uma voz;
- vão procurar o laço;
- encontram embaixo de um pé de Jatobá três sacos de dinheiro;
- um vai à cidade comprar vinho para comemorar;
- um mata o outro enquanto espera o terceiro voltar da cidade;
- coloca veneno de rato no vinho;
- quando o moço chega da cidade ele também é morto;
- toma vinho e morre.

Um aluno pergunta: “- o que é laço?”. A docente explica que no final da história o “diabo deu o nó na ganância”. Após a explicação, a professora pede que os alunos se concentrem para fazer a atividade. Ela reforça para que eles não façam errado e qualquer dúvida é só se dirigirem até ela.

A maioria dos adolescentes se concentra. Uma aluna pergunta como escreve “instante” e pede que Joana leia o último trecho do texto. A professora escreve no quadro o vocábulo e atende ao pedido da estudante. Passado um tempo, Joana passa nas carteiras dos educandos verificando quem está fazendo, um ainda não tinha começado e ela dá a instrução, pede que ele a leia no quadro e ele inicia a tarefa. Ela chama a atenção: “- *Tem que fazer e alguns estão enrolando!*”.

Uma aluna ao acabar, entrega o texto para a professora e essa inicia a leitura silenciosa, ao terminar, ela vai até a adolescente e diz que “ficou bom”. A professora lembra os alunos de marcarem o espaço do parágrafo e a letra maiúscula.

Fonte: Trabalho de campo, 5ª série: 20 set. 2011.

Nessa atividade encontramos as categorias: *texto como pretexto; estrutura do texto; produção de texto narrativo; reescrita de uma história (reconto); e aspectos normativos*. Diferente do que aconteceu na série anterior, há uma atenção ao planejamento da escrita, um indício é a sugestão de se ter um rascunho no comando da proposta. Outro elemento de destaque é a estrutura do texto, como na produção descrita anteriormente, a professora enfatiza para o fato de que se respeite a “sequência da história”, dessa maneira, garante-se o início, o meio e o fim do texto. Os aspectos normativos são voltados para a pontuação, principalmente para a marcação de parágrafos e de diálogos.

Apesar da descrição da atividade é notório que a produção não motiva os produtores, como evidencia a fala da docente: “- *Tem que fazer e alguns estão enrolando!*”. Mais do que uma “enrolação”, talvez os estudantes não vejam sentido em se produzir tal texto, uma vez que ele não possui um destinatário definido, mesmo que em seu enunciado esteja: “*Reescrever o conto, para quem ainda não conhece o texto*”. Esse quem é um pronome

indefinido, não se conhece a pessoa e ainda pode-se questionar: “- será que ela existe?”. Ademais, além de se ter para quem escrever é preciso saber onde esse texto será vinculado. Aliás, os alunos sabem para quem se dirige o texto: para o professor e, ainda, ele conhece a história que está sendo recontada, então, o estudante pode se interrogar: para que recontar a história para quem já conhece?

Analisando essa proposta, pautados na distinção que fazemos de redação e de produção de texto, vemos que ela se identifica com o primeiro conceito, pois não basta que uma proposta suponha um leitor e um objetivo, é necessário que esses dois elementos façam sentido para o escritor e sejam o mais próximo do real. O aluno cumpre essa atividade como realiza mais uma tarefa escolar e dela pode esperar somente um conceito do professor, como o que foi descrito nessa aula: “*ficou bom*”.

Como vimos na tabela, o trabalho de revisão e reescrita dos textos é contemplado tanto pelo material didático quanto pela prática em sala de aula (40%). Assim, julgamos importante descrever uma aula em que a docente trabalhou com a revisão e a reescrita na produção de textos, tal prática demandou cinco aulas. Isso só comprova que para se realizar a revisão e a reescrita de um texto é preciso tempo. Devido à extensão da descrição das aulas, iremos narrar detalhadamente a primeira e as outras pegaremos trechos relevantes que darão a visão geral das cinco aulas e que contribuirão para a nossa análise.

A produção do texto aconteceu nos dias 23/09/2011 e 26/09/2011, sendo a proposta retirada do *Caderno do aluno* (Figura 07). Nos Box 11, 12, 13 e 14 estão as descrições das aulas de reescrita do texto.

#### **BOX 11**

##### **Atividade de reescrita dos textos**

A professora, antes de entregar as produções, reclama que poucos a fizeram. Ela explica que deixou um recado no final de cada texto e avisa que separou numa folha os principais equívocos que encontrou nas histórias e que irá entregar para cada aluno (Figura 11), sendo que será preservado o anonimato de seus autores e a pessoa não precisa se apresentar. Ainda a respeito disso, a docente adverte aos alunos, declarando que não é por que um texto está na folha, significa que ele é pior, mas é que o mesmo erro está presente em todos os textos. Após essas explicações, ela esclarece o objetivo da atividade: a partir da reescrita que irão fazer coletivamente, que eles possam reescrever também as suas produções.

Fonte: Trabalho de campo, 5ª série, 23 set. 2011.

FIGURA 11: Atividade de reescrita

<p>&gt; <b>Letra Maiuscula</b></p> <p>"Suzana Foi Lá Perguntou Como é o seu nome. Ele disse Bruno e o seu nome Ela disse Suzana Eles conversaram Suzana Que era Tímida se soltou Eles passaram vários dias Em Um Hotel do Rio de Janeiro..."</p>	<p>&gt; <b>Ideias confusas</b></p> <p>"Todos vião um avião desgovernado todos os dias as 3:00 hs da tarde ninguém sabia porque? E quem dirigia o avião um homem comprou 3000 balões (bexiga) exeu-os e amarou-os em um barbante veio o vento e ele disse: Até que emfim eu vou voar que nem aquele avião."</p>
<p>&gt; <b>Repetição</b></p> <p>"A i ele checou e com se quiu tirar <sup>TRÊS</sup> pés de La com 60 minutos quase para uma hora ai nois foi pela escada ficamo uns 30 minutos vinhemos inbora ligamos para minha mãe ai ela veio e pegou nois ai nois ficou Brincando La na minha casa."</p>	<p>"Laura escutando tudo ficou decepcionada mas continuou a fazer a sua lição, loura tinha cabelos loiros e olhos verdes. No recreio tayna querendo se mostrar jogou o cabelo na cara de Laura MS ela nen ligou então Ingridi viu Laura com o lhanche na mão jogou casca de banana no chão, Laura escoregou e caiu todo seu lanche na tayna, todos os meninos da sala veio ajudar a levantar a Laura e assi começou a brigã dos meninos por Laura e tayna começou a brigar com a Laura."</p>
<p>&gt; <b>Ideias inacabadas</b></p> <p>"Um dia Se passou Eles pegaram o avião e desseram no Ceará chegando lá eles pegaram o seu carro para ir çe ospedar no hotel. Até que acabou a gasolina e começou a escurecer eles acharam uma Cabana abandonada e entraram para passar a noite e os jovens passaram a noite tranqüilos. Mas quando acordaram a Roberta e o Fábio estavam mortos, a carla e o lio ficaram com medo e tentaram sair da casa e não conseguiram até que conseguiram porque um velho chegou com um machado e matou o monstro."</p>	

Fonte: Material disponibilizado pela professora aos alunos. Trabalho de campo, 5ª série, 05 out. 2011.

## BOX 12

### Continuação da atividade de reescrita dos textos

A professora explica que dividiu os aspectos para reescrita em quatro pontos: letra maiúscula; repetição; ideias inacabadas; e ideias confusas. Ao entregar a folha, ela pede aos educandos que eles a coletem no caderno e que copiem a reescrita no mesmo, já que esse exercício servirá de apoio para as próximas atividades de revisão. Ao receber a folha, os alunos vão lendo os trechos e começam apontar alguns erros, entre eles, o uso da vírgula, dois pontos e travessão. O primeiro item apontado pela docente para refacção do parágrafo foi a repetição. Para tratar esse conteúdo, a professora transcreveu o seguinte trecho:

*"Suzana Foi Lá Perguntou Como é o seu nome. Ele disse Bruno e o seu nome Ela disse Suzana Eles conversaram Suzana Que era Tímida se soltou Eles passaram vários dias Em Um Hotel do Rio de Janerio..."*

A reescrita é feita em conjunto, porém muitos erros passam despercebidos pelos estudantes. Depois dessa atividade, a docente ressalta as qualidades do texto em outros aspectos, como a concordância na expressão *"eles passaram"*. Ela explica o uso da pontuação nas falas e frisa que eles devem observar isso na própria produção. O texto reescrito ficou assim:

*Suzana foi lá e perguntou:*

*- Como é o seu nome?*

*- Bruno e o seu?*

*- Suzana.*

*Eles conversaram muito e Suzana que apesar de ser tímida foi se soltando.*

*Eles passaram vários dias em um hotel do Rio de Janeiro...*

Após a correção, ela passa no quadro negro as seguintes regras e solicita que os alunos as anotem:

*\*A letra maiúscula é usada no início do parágrafo, em nomes próprios.*

*\*Quando alguém for falar é necessário usar dois pontos (:) e na outra linha o travessão (-).*

O próximo tema é a repetição. A docente explica o que é a repetição e o que ela provoca no texto. Ela inicia a leitura em voz alta do trecho a ser trabalhado:

*Repetição*

*“A í ele checou e com se quiu tirar nois de La com 60 minutos quase para uma hora nois foi escada ficamo ums 30 minutos vinhemos inbora ligamos para minha mãe ai ela veio e pegou nois ai nois ficou Bricando La na minha casa”.*

Alguns alunos identificam a repetição do vocábulo “nois”. A professora também alerta sobre a grande frequência do uso da palavra “ai” que na expressão oral é comum, mas que na escrita deve ser evitada e destaca que falá-la não é errado. Após reescrever o trecho, a docente pergunta: - “*Como podemos eliminar a repetição de palavras?*”. Uma aluna sugere: - “*trocar palavras*”. A professora concorda e completa que é “*procurar sinônimos*”, outro estudante menciona os pronomes, a educadora lembra que se pode “*esconder a palavra, a elipse*”.

*\*Para eliminar a repetição use pronomes, palavras que possuem o mesmo sentido (sinônimas) ou esconda a palavra.*

A reescrita desse trecho vem a seguir:

*Ele chegou e conseguiu nos tirar de lá após uma hora. Então, nós fomos pela escada, ficamos uns 30 minutos, viemos embora, ligamos para a minha mãe, ela veio, nos pegou e ficamos brincando em casa.*

Fonte: Trabalho de campo, 5ª série, 05 out. 2011.

Nessa atividade levantamos as categorias: *reescrita e revisão; texto como pretexto; aspectos normativos*. Ao receberem o texto, os alunos logo despertaram o seu olhar para as inconformidades em relação à pontuação, já que percebem a ausência de vírgula, ponto final e travessão, porém quanto à falta de concordância e aspectos de coesão, eles não notam nesses trechos. Esse tipo de proposta é muito válido e Geraldi (2006) corrobora com esse trabalho, segundo o autor, “o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele” (GERALDI, 2006, p. 74) e aconselha que mesmo que o texto produzido contenha vários erros, o docente deve eleger apenas um problema.

Diante de tal assertiva e do que foi proposto pela professora, apreendemos que é louvável o empenho da docente que para esse tipo de tarefa extrapola o material didático, tentando suprir a sua carência e a de seus alunos. No entanto, percebemos que no decorrer da próxima aula os alunos sentem mais desmotivados e talvez confusos em relação a tantas informações.

### **BOX 13**

#### **A reescrita**

Depois de passar pelos demais aspectos que pontuou na folha (Imagem 11), Joana pede que os alunos reescrevam os textos que produziram. Ciente da dificuldade que é o processo de escrita e o quanto pode ser árdua essa tarefa e maçante em sala de aula, ela dá o seguinte conselho: “- *para não fazer da produção um sacrifício. Tenho que escrever e reler*” (fala da professora Joana, trabalho de campo, 07/10/2011). Joana entrega as produções (poucas, porque nem todos fizeram). Pede que eles leiam o texto, o recado que ela deixou e depois leiam novamente as dicas de produção. Ela alerta: “*vejam se erraram isso aí e reescrevam*”. Para quem não escreveu, Joana pede para fazer a produção, lembrando que não é para contar a história da Soninha, mas a proposta é escrever uma história para um concurso literário.

Enquanto os alunos reescrevem, a docente chama um a um que fez a produção para conversar sobre o texto produzido. À medida que a professora vai conversando com os alunos, eles vão reescrevendo a história. Ela não só corrige, como orienta o que o aluno terá que fazer na reescrita. O sinal toca e os alunos não conseguiram acabar de reescrever o texto. Joana pede que eles terminem em casa.

Fonte: Trabalho de campo, 5ª série, 07 out. 2011.

Nessa aula, notamos que a leitura do professor e a atenção que ele dá a cada aluno individualmente incentivam os produtores. Esse foi um dos momentos, durante todo o período de observação, em que percebemos que mais alunos se envolveram na produção de texto. Isso nos possibilita especular que ao escreverem um texto, que aos olhos do professor possa ser uma produção “descuidada”, há nesse ato, para o aluno, uma reprodução de uma prática de redação. O educando pode pensar inconscientemente no ato da escrita na escola: “faço uma

produção para ninguém ler ou ser for lida, só será objeto de correção”. Ao se pedir a reescrita, vendo que o seu texto ou de seus colegas foi objeto de uma atividade que mereceu duas aulas, há uma preocupação com um possível leitor, nesse caso: o professor e seus companheiros de classe, daí o empenho em tentar reescrever e para os que não fizeram o texto, escrever. Com essa observação, apontamos a importância das categorias: *contexto e leitor e avaliação do professor*.

A atenção dos estudantes dedicada à aula anterior não acontece na aula seguinte (10/10/2011), quando a docente pergunta quem tinha acabado de reescrever o texto em casa, só quatro alunos realizaram a tarefa. Com isso, Joana disponibiliza o tempo da aula para aqueles que não acabaram, terminarem a reescrita da história. Para aqueles que fizeram, ela pede que eles releiam o texto que produziram e que confirmem se seguiram as orientações da aula do dia 05/10/2011. Na outra aula (11/10/2011), a professora comenta a respeito da reescrita dos alunos e lamenta que eles tenham cometido os mesmos erros.

#### **BOX 14**

##### **Reescrevendo o texto do outro em dupla**

Depois de um longo intervalo de tempo (08/11/2011), na tentativa de solucionar a revisão e a reescrita dos estudantes, a docente solicita que os alunos se sentem em dupla ou trio e entrega um texto que outro colega fez para cada grupo e esses terão que revisá-lo e reescrevê-lo. A docente explica que eles não vão reescrever o próprio texto, mas o de outra pessoa da sala. Eles terão que corrigir em outra folha e não precisarão escrever ou completar a história, mas irão corrigir, só um grupo é que terá que fazer o final da história, pois “*ele ficou perdido*”, avisa a professora.

Ao distribuir os textos, ela explica que são poucos, pois poucas pessoas fizeram e ela escreve na lousa os itens que os estudantes devem observar mais e focar na revisão:

- *Título*
- *Parágrafo*
- *Letra maiúscula*
- *Pontuação*
- *Repetição*

Cada um desses aspectos é explicado pela docente e ela enfatiza que os estudantes estão errando isso desde o início do ano e “*quem sabe, lendo e corrigindo o texto do colega vocês não melhoram*”. A maioria dos alunos se engaja na atividade, alguns consultam o caderno, discutem entre si, outros reclamam da letra de quem escreveu o texto.

Fonte: Trabalho de campo, 5ª série, 11 out. 2011.

Essa proposta consta no material didático e é relativa à Figura 9. Nela encontramos as categorias: reescrita e revisão, aspectos normativos e contexto leitor. As críticas que os estudantes realizaram quanto ao texto dos colegas referem-se, principalmente, à letra, muitas

duplas diziam “*não dá para entender a letra*” e procuravam o autor do texto. Esse trabalho demandou mais de uma aula e nessa situação, os alunos experimentaram o papel de leitor, revisor, além de desempenharem a função de autor, já que reescreveram o texto do colega e a docente, ao final, recolhe e afirma que lerá para ver “*ver se elas melhoraram*” (fala da professora Joana, trabalho de campo, 09/11/2011). Porém, faltou o olhar do primeiro autor dessa história, ele seria um bom avaliador e revisor do que foi possível ser melhorado em seu texto.

Na proposta do material consta que os textos serão produzidos para um concurso literário, o que não ocorreu na prática. Ainda a respeito desse trabalho com a revisão e a reescrita poderia ter sido organizado um livro da turma. Para essa atividade a sala seria dividida em equipes, como se fosse uma editora. Teriam pessoas responsáveis por revisar, digitar os textos, editar e cuidar da arte do livro (pensar na capa, nos materiais necessários para se fazer o livro).

Descritas e cotejadas algumas atividades dos materiais didáticos e a prática docente das duas séries pesquisadas, temos o intento de, no próximo capítulo, dar voz aos sujeitos envolvidos neste estudo (alunos e professores), para que de suas falas a respeito da produção de textos no ambiente escolar, possamos estabelecer um diálogo não só entre esses envolvidos, como exercer o dialogismo que defendemos no ensino da escrita e também em toda a comunicação. Semelhante ao que ocorre com o texto midiático em que as fontes (pessoas) são ouvidas ou ganham voz num texto jornalístico para expor as diferentes representações de um fato, tornando-se elementos sociais do dizer social (DUARTE et al, 2001). Ouvir os professores e alunos configura-se uma tentativa de capturar, em parte, a representação da função social do texto escolar, já que esta pesquisa se trata de um estudo de caso.

### **3.3. Semelhanças e disparidades entre os materiais e as práticas**

Um critério para validar o nosso estudo sobre as propostas de produção textual foi a criação de categorias baseadas nas expectativas de escrita dos PCNLP. Na análise dos materiais e das práticas docentes constatamos aspectos que aproximam e outros que distanciam os materiais e a vivência da produção textual das turmas de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries

participantes da pesquisa. O primeiro elemento de congruência refere-se à presença da tipologia do texto narrativo. Tanto nos manuais investigados quanto em sala de aula, o texto narrativo é o tipo textual dominante entre as propostas de produção textual, sendo essa tipologia merecedora de uma categoria ao analisarmos a prática docente.

Nas análises, algumas categorias se sobrepõem a outras, a mais preponderante no *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) é a estrutura do texto (76,92%) e a menos recorrente refere-se aos aspectos normativos da língua (7,69%); já nos quatro volumes do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d), as categorias aparecem de forma mais equilibrada, a mais presente é a estrutura do texto (43,75%) e a menos recorrente é a que tange os aspectos normativos da língua (21,87%). Enquanto na prática docente da 4ª série, a incidência das categorias apresenta mais oscilações, a que mais apareceu foi o texto como pretexto e a produção de texto narrativo, ambas com 60%, sendo que as categorias: reescrita e revisão; contexto e leitor; e aspectos normativos da língua, não foram contabilizadas em nenhuma das atividades de produção escrita; já nas aulas de produção de texto na 5ª série, duas categorias se sobressaíram com 46,67%, quais sejam: aspectos normativos da língua e produção de texto narrativo, já a reescrita de uma história foi a menos praticada (6,67%).

Vimos que entre as propostas de produção de textos nos manuais analisados há diferenças, sendo que no *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b), as atividades remetem mais a uma reflexão sobre a estrutura do texto, do que aproximam os textos escritos pelos alunos da sua função social. Já na prática docente da 4ª série, constatamos que as propostas, além de solicitar a criação de um texto narrativo, pedem também para recontar uma história ou continuá-la. Dessa forma, essas propostas enquadram-se mais como redações, já que elas valorizam mais a forma da mensagem e seus aspectos normativos do que a mensagem que ela veicula. As propostas encontradas no *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) tentam realçar a intenção comunicativa dos textos a serem produzidos, o mesmo ocorre na prática docente, uma vez que a professora da 5ª série faz uso desse manual em suas aulas. Contudo, vemos que em ambas as turmas investigadas o momento dedicado à escrita de textos não motiva os alunos, conforme observamos no trabalho de campo. Diante dessa falta de interesse, é importante ouvir os estudantes a respeito das produções que fazem na escola e fora dela, mas, antes disso, pretendemos, também, escutar os professores sobre o que o pensam sobre os materiais em que se baseiam suas práticas e o seu planejamento.

## Capítulo 4:

### As vozes: do mediador e do escritor em formação

No intuito de ouvir os sujeitos a respeito dos materiais didáticos disponíveis tanto pelo Governo Federal quanto pelo Estado de São Paulo, realizamos entrevistas no formato semiestruturada com as duas docentes das turmas participantes da pesquisa e com seus alunos. Como já foi explicitado nos procedimentos metodológicos, não obtivemos a mesma quantidade de estudantes entrevistados nas duas séries devido à entrega do *Termo de consentimento livre e esclarecido*, exigido pelo Comitê de Ética. Foi pelo cumprimento dessa norma que o critério adotado por nós, inicialmente, a lista de chamada (selecionava-se o primeiro nome e pulavam-se outros dois), não obteve muito êxito. Como solução, distribuímos o documento com o pedido de autorização dos pais a todos os educandos e aqueles que nos entregaram o termo devidamente preenchido foram entrevistados. Nessa situação, participaram da entrevista: seis dos 25 alunos da 4ª série e dez dos 36 seis estudantes da 5ª série.

A entrevista com os alunos, como parte procedimental da pesquisa, tenta responder a um objetivo: analisar se o livro e/ou docente conseguem levá-los à utilização do texto, enquanto um meio de inserção social. Por esse propósito, poderíamos nos ater só a fala dos alunos; no entanto, consideramos imprescindível, principalmente após as observações das aulas, perguntar aos docentes o que eles pensam a respeito do material didático, como o utilizam, como avaliam as propostas de produção desses materiais e eventuais sugestões para melhorá-las. Ademais, conforme relatamos no Capítulo 3, os professores fazem adaptações ou escolhem quando utilizar o manual didático ou simplesmente optam por não o utilizar.. Segundo Fiscarelli (2008, p. 139), eles são responsáveis por lançar um novo olhar sobre o processo de escolarização, sendo que até mesmo a resistência por utilizar o material “prescrito” no currículo estabelecido pelo Município ou pelo Estado “pode ser entendida como uma maneira de criar outras verdades relacionadas ao contexto vivido por esses professores e à forma como concebem sua prática docente”. Assim, a voz do mediador não poderia deixar de fazer parte deste texto, que busca estabelecer um diálogo entre os sujeitos presentes no processo de ensino-aprendizagem da escrita e, especialmente, na formação dos escritores.

#### 4.1. O que pensam os professores sobre o material e a produção textual

Como as entrevistas não serão totalmente transcritas, julgamos pertinente expor as questões feitas aos educadores: 1) “quais materiais você utiliza para planejar/ preparar a aula?”; 2) “durante esse período em sala de aula, percebi que você não utiliza o livro didático do PNLD, por quê?”; 3) “como você avalia o material cedido pelo Estado de São Paulo?”; 4) “o que você acha das propostas desses materiais do Estado?”; 5) “qual sugestão você daria para melhorar as propostas de produção desses materiais?”.

Essas questões balizaram aspectos das falas dos professores que serão destacadas e nortearão o nosso debate. Com a entrevista não pretendemos apreender o significado que os docentes constroem sobre os materiais didáticos, mas intentamos averiguar o quanto de seu discurso a respeito desses manuais recai sobre a sua prática. Não almejamos com isso apontar contradições entre seus “dizeres” e suas ações, mas, queremos, antes de tudo, refletir sobre a importância dos manuais na prática docente no ensino de produção de texto e o quanto isso cinge a aprendizagem do aluno e, particularmente, o seu discurso a respeito da função social da escrita escolar.

Temos como primeiro elemento a questão dos materiais para preparar e planejar a aula. No capítulo anterior averiguamos que a docente da 4ª série não faz uso do livro do PNLD adotado pela escola, nem do *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2010b; 2010c) e, em sua entrevista, ela corrobora tal fato e explica o procedimento para o seu planejamento: “*você pode ver que eu não trabalho muito com ele. Então eu pego um texto daqui, uma formação de cá e vou indo por aí para fazer o meu trabalho*” (Luciana, Trabalho de campo, 2011). Contudo, Luciana não demonstra tanta segurança quanto a essa atitude, mas frisa que faz pensando em melhorar o seu trabalho. Ela completa: “*Assim, eu acho uma poesia e eu fico só nesse livro? Não. Textos de um livro atividades de outro e vou completando para ter um trabalho um pouco melhor, eu acho*” (Professora Luciana, Trabalho de campo, 2011).

Já a professora Joana, da 5ª série, confirma na entrevista a utilização dos materiais recomendados pelo Estado para preparar suas aulas, e, em sua prática, observamos a adoção dos mesmos. Em sua resposta Joana menciona a existência do Currículo e, por isso, utiliza primeiro os materiais recomendados pelo Estado, assim ela elucida:

*Olha, como existe um Currículo oficial, os primeiros materiais que eu utilizo para planejar são os Cadernos do Professor e do Aluno, mas se no conteúdo é necessário*

*que eles assistam um filme, algo que está no cotidiano então eu vou buscar em revista, jornais ou até mesmo na internet para que complemente o conteúdo proposto (Professora Joana, trabalho de campo, 2011).*

Mediante os depoimentos das docentes, constatamos que o uso do manual didático, seja ele indicado nos documentos oficiais, ou pertencentes ao acervo pessoal dos educadores, ou indicado pelo governo estadual, está sempre presente no planejamento do professor. Batista (2003) alerta que o livro didático desde o seu surgimento possui papel fundamental no trabalho pedagógico. Segundo o autor,

*o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se sobretudo, um dos principais fatores que influenciaram o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando enfim, o cotidiano de sala de aula (BATISTA, 2003, p.28).*

Mesmo o compêndio fazendo parte da rotina escolar, e essa importância é reconhecida pelos professores e também pelos alunos<sup>13</sup>, ele é passível de críticas por parte das educadoras entrevistadas. Os aspectos negativos que as duas professoras elencaram foram referentes ao conteúdo. De acordo com Luciana, o conteúdo do livro didático é restrito e assim ela aponta uma saída para resolver esse problema:

*Pelo conteúdo ser um pouco pobre. Acho que isso pros alunos por mais dificuldade que eles tenham não precisa ficar naquela coisinha pouca, não só o básico, eles precisam ter pelo menos um conhecimento maior, não ficar só no livrinho didático, então eu posso utilizar outros recursos (Luciana, trabalho de campo, 2011).*

Enquanto Joana frisa que além do conteúdo do livro do PNLD não condizer com o que é proposto na apostila, é ainda difícil os alunos lembrarem de trazer o livro didático quando solicitado. Para aumentar as dificuldades de se trabalhar com esse material complementar às apostilas, a professora menciona que se for adotar o livro para fazer algum exercício, “*é um pouco complicado, porque daí tem que usar toda a sequência*” (Joana, trabalho de campo, 2011). Porém, a docente ressalta que utiliza o livro do PNLD para trabalhar algum conceito gramatical, como substantivo, adjetivo, etc.

Nota-se que nas duas falas há uma preocupação em expandir os saberes dos materiais propostos pela esfera federal e estadual; assim, são feitas adaptações nos usos dos mesmos. O uso dos manuais, seja ele tradicional ou moderno, está relacionado com uma tentativa de

---

<sup>13</sup> A importância do manual didático expressa pelos alunos será tratada no tópico seguinte “O que dizem os alunos sobre o ensino da escrita”.

tornar o ensino mais eficiente (FISCARELLI, 2008, p. 76), uma vez que eles “são concebidos como objetos facilitadores da aprendizagem e fixadores do conhecimento, poupando esforços do professor e do aluno durante o ato de ensinar”. Ao mesmo tempo, a necessidade de se buscar em outros suportes, como *internet* ou mesmo em outros livros, novas maneiras de se ensinar, evidencia, nas palavras de Tardif (2011, p. 15), que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo”. Seu saber formula-se e se reformula tanto na sua formação, nos programas educacionais firmados pelas políticas públicas, nas disciplinas escolares, nas práticas coletivas, como também são constituídos por seus conhecimentos subjetivos.

Quanto à avaliação do material distribuído do Estado de São Paulo, as professoras têm avaliações divergentes e como justificativa apresentam argumentos distintos. No entanto, o julgamento que fazem do material ressoa no cotidiano dessas profissionais em sala de aula. Assim, Luciana, professora da 4ª série, conceitua o *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) como médio, alegando que um dos problemas do livro é que ele não atende crianças que não acompanham o processo de aprendizagem. Consoante Luciana, “*certas situações dá para trabalhar com ele, noutras não, né? Aquelas crianças que têm a aprendizagem um pouco melhor, elas vão, os que não têm, eles ficam parados. Eles não conseguem entender o que o Ler e escrever fornece*” (Luciana, trabalho de campo, 2011).

Enquanto Joana, docente da 5ª série, indica como fator positivo dos *Cadernos do aluno e do professor* a unificação do ensino, isto é, “*Aqui a gente estuda uma coisa, outra escola também, não fica numa desigualdade ou cada um faz o que quer*” (Joana, trabalho de campo, 2011). Portanto, Joana avalia as apostilas oferecidas pelo Estado como muito boas, mas atesta que para receberem tal conceito é necessário que o professor tenha interesse em trabalhá-las. Para ela,

*eu acho o material muito bom, desde que o professor queira trabalhar, queira dar aula realmente, porque assim, os conteúdos são bons, as atividades são boas, só que é você quem tem que complementar, porque tem uns conteúdos que não é que eles estão perdidos, eles estão jogados na apostila. Daí vai do professor traçar, encaminhar mesmo tudo isso* (Joana, trabalho de campo, 2011).

Nos dois testemunhos o esforço do professor, no que tange a aprimorar o material, está subentendido, é o docente quem deve organizar os conteúdos desses materiais e adequá-los aos seus discentes.

Após perguntarmos sobre o material como um todo, direcionamos nosso questionamento sobre o que essas profissionais achavam das propostas de produção de texto desses manuais fornecidos pelo Estado de São Paulo e qual a sugestão que elas dariam para melhorá-los. Luciana pontua que seria melhor investir mais em educação e nos livros que a cada ano os professores recebem, eles precisariam ser mais criativos e arremeda: “*então, ter novas inovações, eh, um pouco mais de criatividade, para a gente não ficar nessa papai, mamãe, titio e vovô, né? É muito pobre, é um conteúdo muito vazio*” (Luciana, trabalho de campo, 2011). Joana é mais objetiva em sua resposta e destaca que uma maneira de aperfeiçoar as propostas de produção seria a diversificação dos gêneros. Conforme a professora, “*assim, na 5ª série é texto narrativo, então é texto narrativo o ano inteiro, na 6ª série é relato, é relato o ano inteiro. Então, poderia diversificar dentro da mesma tipologia vários gêneros*” (Joana, trabalho de campo, 2011).

O aspecto levantado por Joana a respeito da pouca diversidade foi evidenciado no terceiro capítulo, sendo que a diversidade que vimos fica no campo da mesma tipologia textual, ou seja, o texto narrativo. Essa ausência de diversidade também é encontrada no *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) e nas aulas da docente Luciana, que, mesmo não seguindo esse manual, pauta sua prática na produção textual em cima da elaboração de narrativas.

Demonstramos também nossa preocupação com o excesso de produção de narrativas nessas duas séries, pois a diversidade de gêneros é um aspecto enfatizado nos documentos oficiais (PCNLP, Currículo de São Paulo) no que se refere ao ensino da leitura, mas no campo da produção deve-se ter a mesma atenção. Ademais, constatamos com a análise dos materiais que essa apresentação de vários gêneros, mesmo para atividades de leitura, é precária, já que os textos apresentados como pretextos, muitas vezes, também originam atividades de interpretação de texto.

Não queremos com essa crítica desmerecer o texto narrativo ou descartá-lo dos manuais, já que ele é necessário para os produtores de textos, tendo a sua função social em gêneros, como carta, um texto para um diário, etc., sendo ele um bom exemplo de texto em que as crianças utilizam o seu conhecimento do texto oralizado, isto é, uma fala que respeita a lógica e a coerência, tendo início, meio e fim, aspectos necessários para a produção de textos. Fazemos a sugestão para que haja uma diversificação dentro dessa tipologia textual, contemplando a função social desses textos, e, assim, aconteça efetivamente a produção textual mediante esses materiais.

Cientes do que pensam as professoras sobre o material didático e as propostas de produção textual, passemos nossa curiosidade para o que os alunos dizem sobre esses materiais e sobre o que acham dos textos que escrevem na escola.

## 4.2. O que dizem os alunos sobre o ensino da escrita

Intentamos nesta parte do texto dar voz aos sujeitos sobre os quais recai a aprendizagem da escrita, especificamente, a da produção textual, pois é sobre eles que incide a metodologia do material didático e a prática docente. Dessa forma, para tentar compreender o que a produção textual escolar significa para os alunos, utilizamos o que Bakhtin (2010, p. 150) denomina de o “discurso de outrem”. É por meio dos depoimentos dos docentes e discentes que pretendemos propor um diálogo entre esses sujeitos, que na sala de aula são regidos pelo mesmo princípio: a aprendizagem. Ademais, a exposição das falas dessas pessoas também pressupõe estabelecer uma relação dialógica entre os leitores desta pesquisa.

Como esclarece Bakhtin (2010, p. 152):

Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico, etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso.

Portanto, é necessário salientar que não nos posicionamos como meros transcritores das falas dos discentes, pois nossa intenção era desvelar os valores e os discursos implícitos que estavam presentes nas falas dos estudantes, pois, de acordo com o filósofo russo, quem capta o discurso de outrem “não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 2010, p. 153). A postura de “capturar” a enunciação do outro não está reservada só às autoras desta dissertação, veremos no depoimento dos alunos o quanto o discurso do outro é adotado em suas falas, principalmente quando o assunto é o uso livro didático.

Por essa razão, as entrevistas no formato semiestruturada tiveram como objetivo verificar: a utilização que os alunos fazem do livro didático, se esse material os ajuda no momento da escrita, quais textos que os discentes aprenderam na escola naquele ano letivo e se esses textos eram utilizados fora desse ambiente. Essas foram questões centrais no roteiro

de entrevista que teve algumas alterações entre as séries, sendo que na 5ª série incluímos a pergunta: por que é importante saber escrever bem? Uma vez que “saber escrever bem” foi um aspecto encontrado no depoimento dos estudantes dessa turma. Essa questão não foi possível ser feita aos alunos da 4ª série, pois deixamos essa etapa da pesquisa para ser realizada no último dia de aula, aproveitando que os alunos já estavam acostumados com a nossa presença e tinham a liberdade de responder as questões, sabendo que elas não atendiam diretamente aos interesses da professora ou da escola.

Uma informação apresentada no terceiro capítulo e confirmada na entrevista foi a entrega do livro didático fornecido pelo PNLD. Na 4ª série, todos os seis entrevistados ao serem interrogados a respeito da entrega desse material disseram que não o receberam, sendo que três estudantes explicaram que ele ficava na escola. Já na 5ª série, todos os dez participantes confirmaram o seu recebimento e explicaram que esse manual ficava em casa.

Ao serem questionados a respeito dos textos que aprenderam na escola naquele ano, os seis participantes da 4ª série responderam: dois mencionaram nomes de textos que foram utilizados, um como atividade produção de recontar uma história descrita na prática docente no Capítulo 3 – “*Chapeuzinho Vermelho*” (Aluno 1, trabalho de campo 2011) ; e outro foi uma fábula que pertenceu a uma atividade de leitura que observamos durante o trabalho de campo – “*A raposa e as uvas*” (Aluno 5, trabalho de campo, 2011), outros três declararam que não se lembravam; e apenas um mencionou o nome de um gênero aprendido em sala – “*carta do leitor*”(Aluno 3, trabalho de campo, 2011). Essas informações, embora possam parecer decepcionantes sob o olhar focado na aprendizagem, demonstram uma coerência com o que analisamos na parte prática de nossa pesquisa (item 3.1.2. A prática docente), quando os alunos interviam na sala de aula, eles sempre mencionavam nomes de textos que tinham lido, sendo a fábula um gênero recorrente, tanto como material de leitura como pretexto para as produções. Mas, o dado mais perturbador é que metade dos entrevistados não lembravam os textos que tinham aprendido ou produzido.

Mais estarrecedoras foram as respostas desses estudantes ao serem questionados se eles escreviam textos fora da escola, todos eles disseram que sim. O Aluno 2, que alegou não se lembrar do que aprendeu, afirmou: “- *sim, às vezes eu faço quadrinhos. Eu olho um desenho e vou tirando ideias. Eu escrevo cartas*” (Aluno 2, trabalho de campo, 2011). Já outros dois discentes, aqueles que mencionaram alguma produção feita na escola, declararam que escreviam às vezes, sendo que o Aluno 5, que recordou do texto *A raposa e as uvas*, respondeu não usar fora da escola os textos aprendidos no espaço escolar. As respostas

sugerem que há um “discurso pronto” quando o assunto é o que fazemos na escola e usamos para a vida. Ou seja, o poder da instituição está cristalizado, não sendo questionado pelos alunos a sua validade ou correlação com vida. Como as falas dos alunos foram vagas, não apontando os gêneros ou recordando com mais detalhes alguma produção feita fora do ambiente escolar, questionamos os entrevistados da 4ª série a respeito de qual outro texto (nesse caso, não precisava ser uma produção feita na escola) que produziam fora da escola. Em algumas declarações constatamos a influência e a importância do livro didático para as crianças, assim elas disseram: *“Tem hora que eu faço com a minha irmã, tem hora que eu olho nos livros, mas aí eu vejo e ensino a minha irmã”* (Aluno 1, trabalho de campo, 2011); *“Eu copio, só que vou tirando ideias. Eu faço cartas também”* (Aluno 3, trabalho de campo, 2011).

Entre os gêneros produzidos fora da escola, a carta foi o mais recorrente nas respostas dos participantes da 4ª série, cinco crianças afirmaram que têm o costume de escrevê-las e os destinatários desses textos são a família, pais e irmãos. Outros textos também surgiram, como: lista de compras (2) e bilhete (1). Instigamos os participantes indagando se eles aprenderam a escrever a carta na escola, nessa situação, vemos que a escola tem sua participação, mas nos chama a atenção o papel da família, como explica o Aluno 2 (trabalho de campo, 2011): *“eu vejo a minha irmã escrever, mas eu aprendi um pouco aqui na escola também”*. Sobre esse gênero, esses escritores não só encontram seus destinatários, no caso a família, como também têm objetivos, é o que explicita o Aluno 5 que diz ter aprendido a escrever carta sozinho, segundo ele, *“na carta eu falo tudo o que eu quero conversar com a minha mãe, só que eu não falo pessoalmente tudo o que eu queria falar com ela”* (Aluno 5, trabalho de campo 2011).

Diante dessas experiências e em contraposição ao que é proposto em sala de aula, podemos atestar que fora do ambiente escolar parece ser mais fácil produzir textos, uma vez que seus produtores encontram de forma autônoma o contexto, os objetivos e os destinatários para os seus textos. Em sala de aula, conforme constatamos, são escritas redações, onde o texto serve de pretexto para se criar um contexto, os objetivos não são muito claros e se escreve para o professor e, em outras vezes, para ninguém. Enfim, o texto produzido na escola, na maioria das situações, é para a escola e nela permanece.

De acordo com Leal (2008, p.66), “A história das práticas escolares de produção de texto aponta uma ‘cobrança’ do aluno, uma ‘negação antecipada de suas interações”’. Isto é, muitas vezes, as propostas de produção de texto em sala de aula negam as experiências interlocutivas

que o estudante já vivenciou e vivencia em sociedade. Assim, não se lembrar de que texto aprendeu ou que se produziu ao longo do ano é prova de que o ato de produzir um texto na escola não é fato marcante na aprendizagem e muito menos na vida escolar e particular do educando.

Na 5ª série, verificamos que a maioria dos estudantes entrevistados lembram os gêneros aprendidos, os mais citados foram: texto narrativo (6); crônica (5); conto e carta (2); e informativo (1). Sete dos dez discentes entrevistados recordaram rapidamente o nome dos gêneros, outros três tivemos que estimulá-los a responder, sendo que o aluno 16 não entendeu a pergunta e assim foi o nosso diálogo:

**Pesquisadora:** Quais os tipos de texto você aprendeu em sala de aula este ano?

**Aluno 16:** *como assim?*

**Pesquisadora:** Crônica, texto narrativo...

**Aluno 16:** *crônica, narrativa não.* (Aluno 16, trabalho de campo, 2011).

Por esse depoimento, vemos que o adolescente lembra o nome do gênero, mas não entende que ele pertence ao tipo textual texto narrativo. No período da entrevista, o último texto que os estudantes da 5ª série tinham visto na apostila foi a crônica, a partir disso podemos intuir que sua resposta refere-se mais à memória do que ao seu aprendizado. Outro estudante, questionado sobre os tipos de textos aprendidos, declarou que aprendeu “*muitos*”, diante dessa resposta vaga, continuamos a pergunta: “- *Mas você lembra de alguns, como carta, texto narrativo?*” e ele se recorda dos contos. No entanto, uma resposta nos chamou bastante atenção, pois nela, além do entrevistado não recordar o gênero ou o tipo textual, ele por meio de sua fala, permite-nos interpretar o que é produzir um texto em sala de aula:

**Pesquisadora:** Quais os tipos de texto você aprendeu em sala de aula este ano?

**Aluno 12:** *eu faço uns textos, mas eu não lembro. A fessora pede pra inventá, mas não coloca o título aí eu num lembro.* (Aluno 12, trabalho de campo, 2011)

Sua declaração nos possibilita afirmar que mesmo o material didático e a docente se esforçando para contextualizar a produção, indicando possíveis destinatários, para o aluno, as propostas não passam de um pedido para inventar histórias, caracterizando-se como redações e não produções textuais. Outro aspecto que a resposta desse estudante aponta é para a sua falta de entendimento sobre a estrutura do texto, já que ele confunde o título com a denominação do tipo ou gênero textual. Sobre a utilidade desses textos escolares fora desse ambiente, esse aluno responde da seguinte forma:

**Pesquisadora:** Destes textos que você aprendeu você usa fora da escola, em casa?

**Aluno 12:** *Como assim?*

**Pesquisadora:** *Você falou que a professora pede para você criar histórias, em casa você tem o hábito de escrever histórias?*

**Aluno 12:** *Não*

**Pesquisadora:** *e tem algum, como carta, bilhete que você usa fora da escola? Ou até mesmo na escola, para algum colega?*

**Aluno 12:** *não. Às vezes, quando a minha tia pede eu só anoto o número do celular pra ela.*(Aluno 12, trabalho de campo, 2011).

Diante dessa fala podemos intuir que as práticas de escrita vivenciadas por esse aluno são limitadas e as que ele experimenta na escola também não proporcionam sua expansão. No entanto, não queremos e nem nos é possível culpabilizar a instituição escolar, já que para termos certeza do que especulamos, teríamos que estudar também o contexto social e familiar desse adolescente.

Quanto aos usos dos gêneros e textos que os alunos aprendem e praticam em sala de aula, encontramos a influência de outras instituições em que os sujeitos experimentam a prática da escrita, como o Aluno 7 (trabalho de campo, 2011), que declarou escrever crônicas na catequese. Esse mesmo entrevistado escreve poemas fora do ambiente escolar, curiosos por saber em que situação escreve esse gênero, ele explica:

**Pesquisadora:** qual desses textos você faz fora da escola?

**Aluno 7:** *poema*

**Pesquisadora:** quando você escreve? Em que situação?

**Aluno 7:** quando eu tô triste.

**Pesquisadora:** você entrega para alguém ou fica só com você?

**Aluno 7:** *não, eu guardo.*

**Pesquisadora:** você aprendeu a escrever na escola, como foi?

**Aluno 7:** *foi.* (Aluno 7, trabalho de campo, 2011).

A escrita, para seus produtores, como explicou Jantsch (1996) organiza as ideias e os pensamentos, mas conforme esse depoimento indica, ela também serve como forma de expressar seus sentimentos. Isso também é colocado pelo Aluno 10, que afirmou escrever textos narrativos e poéticos. Segundo ele, “*quando eu tô triste, eu escrevo*” (Aluno 10, trabalho de campo, 2011). Encontramos na fala dos alunos 7 e 10, um outro sentido para a produção textual, aquela que é feita para o próprio escritor, seu objetivo é ser um ato de manifestação de sentimentos, sem estar diretamente relacionada ao interlocutor.

Diferente do que ocorreu na 4ª série, o gênero cartas não foi o mais citado entre os textos escritos fora do ambiente escolar. Na 5ª série, ele ficou em segundo lugar, dois alunos declararam que o escrevem para familiares. Esse gênero ficou atrás do bilhete, três estudantes

mencionaram produzi-lo também para os pais e os irmãos. A resposta do Aluno 14 sobre o destinatário do bilhete que escreve, indica também o seu objetivo. Segundo esse estudante, ele aprendeu a escrever bilhetes na escola e em seu uso fora desse ambiente ele explica não só para quem se dirige esse texto, bem como a sua função: *“pra minha mãe, quando eu tenho um compromisso e pra mim mesmo”* (Aluno 14, trabalho de campo, 2011). Os outros gêneros mencionados foram: poema (1); crônica (1); carta (2); texto narrativo (2); bilhete (3); e produção (1). Consideramos vaga essa última resposta, dessa forma fizemos o seguinte questionamento:

**Pesquisadora:** Destes textos que você aprendeu você usa fora da escola, em casa?

**Aluno 13:** *Faço uma produção*

**Pesquisadora:** *Mas que tipo de produção que é?*

**Aluno 13:** *Eu invento história. Eu leio e invento um pouco.*

**Pesquisadora:** *e pra quê você faz esses textos?*

**Aluno 13:** *para aprender.* (Aluno 13, trabalho de campo, 2011).

Na declaração desse aluno, percebemos a presença do “discurso de outrem” (BAKHTIN, 2010), isto é, está presente em sua fala o discurso escolar. Esse escritor inventa histórias com o intuito de aprender, elas não têm um destinatário, nem um contexto. Enfim, o texto que ele produz em casa possui a mesma função do texto escolar e se constitui uma redação. Nesse depoimento encontramos, assim como na 4ª série, a força do uso do livro nos discursos, sendo os seus textos utilizados como modelo.

Para verificar a presença do material didático e como os estudantes julgam que ele pode ajudar na produção de textos, fizemos as seguintes perguntas aos alunos da 4ª série: Você acha que o ‘Ler e escrever’ que é usado na escola te ajuda a aprender e a produzir textos que você encontra fora da escola? Como ele te ajuda? Vale ressaltar que nessa série, durante o período de observação, não constatamos a utilização desse material e a própria professora da turma confirmou na entrevista utilizá-lo pouco, lembrando também que esse manual fica na sala de aula, sendo seu uso restrito aos alunos, mesmo assim, dos seis entrevistados, cinco afirmaram que o *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b) auxilia no aprendizado tanto da escrita como da leitura. Apenas um estudante alegou que o material o ajuda *“mais ou menos”* (Aluno 6, trabalho de campo, 2011) a produzir os textos fora da escola e essa resposta, de acordo com ele, é por causa do seu envolvimento na escola, pois em seu depoimento ele salienta: *“eu nem sempre faço lição”* (Aluno 6, trabalho de campo 2011).

Na 5ª série, dos dez participantes dessa etapa da pesquisa, todos concordam que esse material auxilia na escrita dos textos. A maioria dos estudantes (7) justificou sua importância

pelo exemplo dos textos que ele contém, dois alegaram seu valor pelos exercícios e um declarou que o material *“Ajuda. Porque é bom pro nosso desempenho dá pra gente sair daqui, para gente crescer pra gente arranjar um trabalho melhor”* (Aluno 12, trabalho de campo, 2011).

Aliás, foi nessa série que constatamos a relação da escrita com o sucesso profissional ou com o mundo do trabalho, ao serem questionados por que escrever bem é importante, dos dez entrevistados, seis declararam o trabalho ser uma importante motivação, como confirma a resposta do Aluno 7 (trabalho de campo, 2011), *“Porque é estudo e ajuda a arrumar emprego bom”*. Com esse resultado, verificamos que a educação voltada para a formação de mão de obra não permeia só os documentos que a regem, mas também está embutida na mentalidade dos educandos que a veem como uma oportunidade de melhorar de vida mediante o trabalho. Outros dois alunos apontam que escrever bem é crucial para aprender, percebemos que essas falas remetem a um discurso escolarizado e quase pronto, eis as respostas desses estudantes: *“pra mim? Pra aprender mais”* (Aluno 13, trabalho de campo, 2011); *“Ah! Pro futuro, pra aprender mais a ler e a escrever”* (Aluno 16, trabalho de campo, 2011). Há ainda aquele estudante que considera a importância de escrever como um motivo de orgulho para a família, pois, segundo ele, se escrever bem *“meu pai vai se orgulhar de mim”* (Aluno 12, trabalho de campo, 2011).

Neste capítulo, vimos o que pensam os professores sobre o material didático e as suas propostas de produção de texto, bem como as representações que os estudantes fazem da escrita escolar e da escrita social via seus materiais didáticos. Mediante a resposta dos alunos das duas séries constatamos que há pouca interação entre o texto produzido na escola e o seu uso no cotidiano social desses educandos. As entrevistas com os estudantes nos permitem afirmar que apesar dos esforços em sala de aula e dos materiais acontecerem para que os textos produzidos nesse ambiente tenham uma função social, as propostas ainda ficam no campo da possibilidade e não se efetivam como uma realidade. Nesse tom de constatações é que apresentamos as considerações finais.

**Considerações finais:**  
**Proximidades e distâncias veladas**

No decorrer deste trabalho tentamos aproximar o que está no campo teórico e o que está presente na realidade. Nesta empreitada convocamos os nossos leitores (estudantes de graduação, pós-graduação e professores) para refletirem sobre um diálogo possível entre essas duas esferas (os documentos oficiais com seus manuais didáticos e a sala de aula) que muitas vezes parecem não se comunicar. Por isso, dividimos esta dissertação em quatro capítulos, sendo os dois primeiros teóricos e os dois últimos relacionados à prática obtida por meio das observações em sala de aula e das entrevistas com docentes e discentes das turmas investigadas.

Essa estrutura veio atender aos objetivos, a saber:

- **Objetivo geral:** analisar as propostas de produção de textos escritos inseridas nos manuais didáticos distribuídos pelo Governo do Estado de São Paulo das 4as. e 5as. séries do ensino fundamental e as práticas adotadas em sala de aula usando como critério os objetivos de ensino para a produção textual escrita, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

- **Objetivos específicos:**

- verificar se as propostas de produção textual dos livros didáticos, distribuídos pela SEE/SP, privilegiam a diversidade de gêneros textuais;

- averiguar se o professor utiliza outros recursos em sala de aula, além do livro didático para ensinar a produção da escrita;

- analisar, mediante entrevista com os alunos, se o livro e/ou docente conseguem levar o aluno à utilização do texto, enquanto um meio de inserção social.

Com o intuito de vermos o cumprimento desses propósitos, é válido resgatar sinteticamente o que foi contemplado nos quatro capítulos, almejando aproximar o que se assemelha e se diferencia entre aquilo que identificamos como teórico (ideal) e o observado (real), lembrando que esses aspectos não são estanques, mas constituem-se como complementares, uma vez que é só pela existência de um que podemos entender o outro. É mais uma vez a dialogia presente na vida e na pesquisa.

No primeiro capítulo, realizamos a leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* (1997; 1998), do *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (2010) e dos *Subsídios para a Educação Infantil e Ensino Fundamental* (2003), elaborado pela Secretaria Municipal de Presidente Prudente/SP. Nesses documentos, vimos que o ensino da Língua Portuguesa centra-se no texto, sendo ele objeto de leitura e também de escrita. É ele que fomentará essas habilidades,

bem como se espera que o aluno saiba se comunicar por meio de textos adequados a cada situação comunicativa.

Ademais, as diretrizes nacionais, estaduais e municipais pressupõem, indireta ou diretamente, a existência do material didático para auxiliar tanto o professor quanto o aluno no trabalho com a língua materna e os outros conteúdos. Pela iminência desses manuais, resgatamos nesse capítulo as políticas de distribuição desses materiais didáticos, sendo o PNLD um programa do governo federal; os *Cadernos do Aluno e do Professor* complementares ao *Currículo de São Paulo*, articulados, assim, ao governo do estado de São Paulo; e o *Ler e escrever* consiste num programa subsidiado pelo governo estadual, mas que se concretiza em âmbito municipal.

Um estudo sobre tais políticas de distribuição de materiais se fez necessário, pois, durante o trabalho de campo, constatamos que os livros do PNLD (nosso objeto de análise inicial) não eram utilizados nas 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries investigadas. Nessa situação, a primeira indagação emerge: qual a real razão para a não utilização dos materiais do PNLD? Sobre essa questão, discutiremos mais adiante, quando apontaremos futuros estudos.

No segundo capítulo, aprofundamos os aspectos teóricos que serviram de aporte teórico para a nossa pesquisa, sendo esses também presentes nas diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Desta forma, realizamos um estudo acerca da perspectiva teórica sociointeracionista e do caráter dialógico da linguagem. Para discorrermos sobre essa abordagem alguns conceitos foram tratados, quais sejam: texto, textualidade e letramento. Partindo dessas definições, consideramos que o ato de escrever é produzir, e, com isso, é um ato de superar a descrição (JANTSCH, 1996); portanto, as atividades de escrita no ambiente escolar devem estar fundadas na definição de produção textual que se difere das propostas de composição e redação. Logo, outro conceito que permeia a produção textual é o letramento.

No Capítulo 3, atemo-nos às análises das propostas de produção textual dos materiais didáticos das 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries propostos nos documentos municipais e estaduais, ou seja, o *Ler e escrever: coletânea atividades* (SÃO PAULO, 2010b) e os quatro volumes dos *Cadernos do Aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d) e de como acontecem as aulas de produção textual. Inicialmente, realizamos a análise qualitativa desses materiais mediante a criação de seis categorias, baseadas nas expectativas de escrita dispostas nos PCNLP, a saber: texto como pretexto; diversidade de gêneros textuais; estrutura do texto; reescrita e revisão; contexto e leitor; aspectos normativos da língua. Além de analisarmos as propostas como um todo, apresentando de maneira quantificada as categorias encontradas, destacamos algumas

atividades de produção textual que analisamos e sobre as quais fizemos proposições a fim de discuti-las e aprimorá-las, no intuito de que se aproximassem mais da perspectiva sociointeracionista e explorassem o caráter dialógico da linguagem.

Nesse estudo, constatamos que as propostas de produção textual do *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) tangenciam mais aspectos estruturais do texto. Vale lembrar que o *Ler e escrever* (SÃO PAULO, 2010b) anuncia, em sua apresentação, que esse manual não contém atividades de produção textual, ficando a elaboração das mesmas sob responsabilidade do professor. Contudo, como comprovamos, existem as propostas de produção textual, porém elas se mostram incipientes, necessitando de uma melhor elaboração por parte do docente, e a sua realização, para que contemple a função social dos textos e a dialogia, dependerá muito da concepção de texto do professor. Já nos volumes do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2009a; 2009b; 2009c; 2009d), visualizamos facilmente as propostas de produção textual, sendo que elas pressupõem um contexto, um leitor e, em alguns momentos um suporte para a sua circulação, assim há uma tentativa de que o aluno experiencie o texto como objeto de comunicação em diversas situações.

Posteriormente, foram cotejadas a produção textual na sala de aula das duas turmas participantes da pesquisa, tendo como critério as mesmas categorias anteriormente mencionadas, acrescentado outras três: reescrita de uma história, produção de texto narrativo; e avaliação do professor. A inclusão dessas categorias se deve ao que foi averiguado durante o período de dois meses em que acompanhamos as aulas de Língua Portuguesa, pois notamos que a produção do texto narrativo e o reconto de uma história eram recorrentes nas aulas de produção escrita das duas séries. A avaliação do professor se mostra um critério pertinente, pois, em alguns momentos, ele será o primeiro leitor ou até mesmo o único que lê o texto produzido pelos alunos. Assim, verificar a existência dessa avaliação e, ainda, refletir sobre a postura do docente parecem uma justificativa plausível se pensarmos que a dialogia textual se estabelece no instante em que o escritor pensa no seu leitor e este junta o texto lido aos outros, formando o seu próprio texto.

No quarto capítulo, dedicamo-nos a ouvir os sujeitos da pesquisa – professores e alunos das turmas investigadas. Por meio das vozes dos professores foi possível apreendermos mais do que suas falas, mas o quanto do seu discurso se faz presente na sua prática. Na entrevista com os alunos, vimos que o texto escolar ainda está distante de promover práticas textuais que aproximem os usos textuais que os estudantes adotam fora da escola. Diante de tal informação, intuímos que é mais fácil para alguns educandos serem

produtores de texto fora da instituição escolar, tendo em vista os preceitos sociointeracionistas e a natureza dialógica da linguagem, do que no ambiente escolar, uma vez que, em seu cotidiano social, ele atua como sujeito que utiliza os textos tendo destinatários e objetivos. Verificamos, em alguns depoimentos, a escrita tendo uma função afetiva, nessa situação seu uso é associado à expressão de sentimentos, sendo que ela não é direcionada a ninguém, além de seu escritor. Outro elemento merecedor de destaque na fala dos entrevistados da 5ª série é a escrita como fator de sucesso profissional: muitos estudantes enfatizaram o bom desempenho na escrita como aspecto crucial para arrumar um bom emprego.

Realizada uma síntese dos capítulos, apresentamos as proximidades e distâncias veladas: as diferenças dos materiais da 4ª e 5ª série quanto à produção de texto são visíveis e isso refletirá na prática das docentes e na utilização dos manuais em sala de aula, destacamos a partir disso as seguintes incongruências: o *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) não enfoca um trabalho real de produção de texto. Vimos que essa atividade acontece de maneira precária, enquanto no material da 5ª série, a produção de texto acontece de maneira mais efetiva e objetiva. Diante do que foi visto nesses materiais, afirmamos que no *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b) há um trabalho mais com a reflexão sobre a estrutura dos gêneros narrativos do que de produção desses textos; o material da 4ª série também apresenta uma maior variedade de gêneros dentro do tipo narrativo, tais como: lendas, resumos, notícias, roteiro de passeios, já o *Caderno do aluno* (2009a; 2009b; 2009c; 2009d) enfatiza gêneros narrativos, mas são: letras de música, contos e crônicas. Percebemos no estudo deste último manual uma maior proximidade com a perspectiva sóciointeracionista, assim, ele tenta estimular a produção de textos, prevendo objetivos e leitores aos textos produzidos pelos alunos, bem como uma experiência no processo de produção da escrita, enfatizando a revisão e a reescrita, tais aspectos são escassos no *Ler e escrever: coletânea de atividades* (SÃO PAULO, 2010b).

Os elementos elencados estarão espelhados na prática, lembrando que não é nossa intenção julgar as aulas das docentes, mas, em nossa análise, constatamos que a disparidade entre elas quanto à produção de texto é fruto tanto do material, quanto do documento que subsidia a educação municipal, pois conforme vimos no capítulo 1 desta dissertação, ele é uma cópia dos PCNLP para o 2º ciclo<sup>14</sup>. Tal fato não ocorre no 3º ciclo, que é de responsabilidade do Estado, sendo esse embasado em um Currículo elaborado, onde o

---

<sup>14</sup> Como foi mencionado no capítulo 1 desta dissertação, esse documento está sendo reelaborado, de acordo com informação da SEDUC/PP (Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente).

professor encontra uma fundamentação teórica para pautar sua prática. Mediante as observações constatamos que a docente da 4ª série não adota o manual didático fornecido pelo Estado, nem o que é oferecido pelo Governo Federal, já que ela os julga não muito adequados para trabalhar com seus alunos, principalmente aqueles que não acompanham bem o aprendizado. Dessa maneira, ela faz adaptações nos materiais particulares que utiliza. Já a docente da 5ª série utiliza o material do Estado e aponta como ponto positivo a uniformização do ensino, assim todos os alunos de todas as escolas têm a mesma oportunidade e material para aprender.

Um resultado importante encontrado em nossa pesquisa e que atende o nosso objetivo geral foi o de verificar que a presença de tais categorias não garante que as propostas se concretizam em produções textuais, uma vez que elas não promovem situações concretas de comunicação, envolvendo um leitor, um contexto e um objetivo.

Vale ressaltar que as proximidades e distâncias encontradas no ensino da escrita expostas nesta pesquisa referem-se a um estudo de caso, especialmente, quando focamos nossa atenção à prática docente. Contudo, mesmo no material dessas duas séries as diferenças se fazem patentes de um modo nem sempre velado, isso por que há uma distinção entre os documentos em que se pautam o ensino do 2º e 3º ciclos, evidenciando que a transição entre 4ª e 5ª série não são só sentidas pelos alunos. Ela também está presente na política educacional, sendo o 3º ciclo sob responsabilidade do Estado e o segundo a cargo do município, sabendo que, no caso paulista, por trás do ensino municipal há todo um subsídio estadual, que vai desde recursos financeiros até o próprio programa educacional, como o *Ler e escrever*. Porém, esta dissertação limitou-se a um estudo dos materiais, não se aprofundando nas razões políticas para essa disparidade, sendo lançada essa questão para um estudo futuro.

Indicamos para um possível doutorado a pergunta que fizemos no início dessas considerações a respeito da não utilização dos livros do PNLD pelo Estado de São Paulo, como proposta para tentar respondê-la, sugerimos um estudo comparativo entre os materiais didáticos do governo federal e os elaborados pelo governo paulista, a fim de verificarmos se a qualidade desses materiais pode ser encarada como uma justificativa. Para isso, nos basearíamos em um estudo de caso em uma cidade paulista e outra de outro estado brasileiro em que se utiliza os livros do PNLD. O critério para a seleção dessas duas cidades poderia ser o número de habitantes e os papéis que elas desempenham na rede urbana, sugerimos como exemplo, Presidente Prudente/SP e Chapecó/SC, ambas consideradas cidades médias.

Por fim, o que propomos de fato neste texto é tentar alinhar sobre esse tecido (documentos e políticas educacionais, material didático e as práticas das duas séries) um diálogo, que, como tal, não deve ser uníssono, uma vez que são diferentes sujeitos, distintas linhas e costureiros que ensinam e aprendem a produzir o texto, resultando ao final do processo de ensino e aprendizagem uma colcha de retalhos, que, mesmo sendo feita de fragmentos, forma um todo, isto é, o ensino e a aprendizagem da escrita.

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Ewisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura da escrita**. Org. BATISTA, Antonio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003 (p. 25-68).

BOJUNGA, Lygia. **Os colegas**. Il. Gian Calvi. 50 ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.

\_\_\_\_\_. **A bolsa amarela**. Il. Marie Louise Nery. 34 ed. 11ª reimpr. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: \_\_\_\_\_ (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997, p. 91-113.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: \_\_\_\_\_ (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997, p. 281-290.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Resolução/CD/FNDE n. 40, de 24 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-legislacao>>. Acesso em 29 mai. 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Apresentação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010a. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011>>. Acesso em: 01 abr. 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010b. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislação/821233/decreto-7084-10>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001, v.7.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Avaliar redações**: uma questão mais ampla do que parece. Dois pontos: Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte, v. 2, n.113, 1992, p. 59-61.

\_\_\_\_\_. Texto e textualidade. In: \_\_\_\_\_. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 03-16.

\_\_\_\_\_. Texto, textualidade e textualização. **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação Língua Portuguesa, UNESP – São Paulo, 2004, v.1. p. 113-124.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem dialógica: práticas de leitura e produção de texto. In: OSOSRIO, Ester Myriam Rojas (org.). **Mikhail Bakhtin**: Cultura e vida. São Carlos: Pedore & João Editores, 2010, p. 141-152.

CURADO, Odilon Helou Fleury. Linguagem e dialogismo. In: UNESP - Pró-reitoria de Graduação. (Org.). Caderno de Formação - formação de professores - didática dos conteúdos. 01 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 3, p. 26-33.

DUARTE, Juliana Barbosa; REIS, Juliana de Melo; VINHAL, Tatiane Portela. **Construção midiática da Escola Plural**. 2001. 86f. Monografia (Bacharelado em Comunicação Social). Universidade FUMEC, Belo Horizonte/MG.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). **A nova pedagogia**

**da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 209-236.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático:** discursos e saberes. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Programa Ler e Escrever. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaskA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

GARCEZ, Lúclia Helena do Carmo. Vygotsky e Bakhtin – Um diálogo. In: \_\_\_\_\_. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 45-69.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CITELLI, Beatriz; GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Org: CHIAPPINI, Lígia. – São Paulo: Cortez, 1997. v.1, p.12-21.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de; leite, Lígia Chiappini de Moraes; OSAKABE, Haqira; POSSENTI, Sírio; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FONSECA, Maria Nilma Goes da; BRITTO, Luiz Percival Leme (Org.). **O texto na sala de aula.** 4ª. Ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 39- 45.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/tabid/1216/Default.aspx>>. Acesso em 14 jun. 2012.

GUEDES, Paulo Coimbra. Olhar, imaginar, organizar, escrever. In: \_\_\_\_\_. **Da redação à produção textual:** o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 87-122.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** Trad. Marcos Marciolino. 10 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

JANTSCH, Ari Paulo. Concepção dialética de escrita-leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Trama & texto** – leitura crítica escrita criativa. São Paulo: Scortecci, 1996, p. 37-55.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. JOLIBERT, Josette (coord); trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Helena. Os textos escolares: um capítulo à parte. In: KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, María Helena; trad. Inajara Rodrigues. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: artes Médicas, 1995, p. 44-49.

KOCH, Ingedore Villaça. A construção textual do sentido. In: \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 9-58.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. Escrever na escola. In: LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas**. Trad: Cláudia Schilling. 3ª edição, Ed. Ática: São Paulo, 1998. p. 15-40.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEAL, Leiva Figueiredo Viana. A formação de produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys (org). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008, p. 53-67.

MARCUSCHI, Beth; COSTA VAL, Maria da Graça. Gêneros textuais no espaço extra-escolar. Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo para o futuro. **Revista Museu**, ano IV, 2008. p. 8-9.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento. In: \_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-43.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Processos de produção textual. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editoria, 2008. p. 49-144.

\_\_\_\_\_. Compreensão textual como trabalho criativo. In: **Pedagogia Cidadã**. Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v.3. p. 89-103.

MELAZZO, Everaldo Santos. **Padrões de desigualdades em cidades paulistas de porte médio**. A agenda das políticas públicas em disputa. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gasperr/pub/tese/Everaldo.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º/1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de; leite, Lígia Chiappini de Moraes; OSAKABE, Haqira; POSSENTI, Sírio; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FONSECA, Maria Nilma Goes da; BRITTO, Luiz Percival Leme (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª. Ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 32-38.

PRESIDENTE PRUDENTE (Município). **Subsídios para a Educação Infantil (4 a 6 anos) e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série)**. MENDES, Cíntia Cristina Teixeira (org.). Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente. 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 1. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 2. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 3. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2009c.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 4. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2009d.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 1. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pizarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2009e.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 2. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pizarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2009f.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 3. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2009g.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: língua portuguesa, ensino fundamental – 5ª série, volume 4. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2009h.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2010a.

SÃO PAULO (Estado). **Ler e escrever**: coletânea de atividades – 5º ano (4ª série). Secretaria de Educação, Fundação para o desenvolvimento da Educação; adaptação do material original, Marisa Garcia, Andréa Beatriz Frigo. 2 ed. São Paulo: FDE, 2010b.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Ler e escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor- 4ª série. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; adaptação do material original: Marisa Garcia; Andréa Beatriz Frigo. 2ª Ed. São Paulo: FDE, 2010c.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura** – trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 13-26.

SOUZA, Renata Junqueira; SOUSA, Ana Claudia de; CASTRO, Priscila Cristina Vieira de; SOUZA, Grazielle Campos de. Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada. In: PINHO, Sheila Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (Org.) **UNESP/ Escolas Núcleos de Ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, v. 1. p. 217-230.

TARDIF, Maurice. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p. 09-27.

VIRMOND, Sônia Monclaro. **Gêneros do discurso** – esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNS de Língua Portuguesa. 2004. 120f. Dissertação. Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/2967/teseCompletaUntitled%5b1%5d.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá convênio com a UNICENTRO, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada.

### **Sites consultados**

CARLOS Drummond de Andrade. Disponível em:  
<<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/no-meio-do-caminho/>>. Acesso em: 04 de maio. 2012.

REVISTA Agulha. Disponível em:  
<<http://www.revista.agulha.nom.br/ceciliameireles05.html>>. Acesso em: 04 de mai. 2012.