

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

THATYANA ANGÉLICA DOS SANTOS SILVA

PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA: LIMITES OU
POSSIBILIDADES?

MACEIÓ – AL
2008

THATYANA ANGÉLICA DOS SANTOS SILVA

PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA: LIMITES OU
POSSIBILIDADES?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestra em Educação Brasileira orientada pelo professor Dr. Eduardo Calil.

MACEIÓ – AL
2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S586a Silva, Thatyana Angélica dos Santos.
Práticas de textualização na escola : limites ou possibilidades? / Thatyana Angélica dos Santos Silva. – Maceió, 2008.
129 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 111-113.
Anexos: f. 114-129.

1. Produção textual. 2. Livros didáticos. 3. Professores – Formação. 4. Prática docente. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 371.671

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

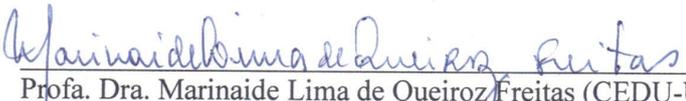
PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA: LIMITES OU
POSSIBILIDADES?

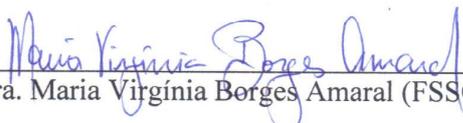
THATYANA ANGÉLICA DOS SANTOS SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 11 de agosto de 2008.

Banca Examinadora:


Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (CEDU-UFAL).....(Orientador)


Prof. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)....(Examinadora Interna)


Prof. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral (FSSO-UFAL).....(Examinadora Externa)

Aos meus pais, pelo amor incondicional, apoio e incentivo aos estudos.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha existência.

Aos meus pais, Terezinha e José Paulo, e irmãos, Juliana e Paulo, que sempre me proporcionaram uma vida regada por dignidade e amor.

Ao Bruno, pela compreensão carinhosa, credibilidade e apoio nos momentos mais difíceis.

À tia Roselma, grande exemplo de vida e coragem, pelo incentivo, apoio e colaboração.

A minha prima Roberta, pela preocupação e incentivo.

Ao professor Eduardo Calil pelos significativos diálogos. Minha eterna gratidão.

Às professoras Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Virgínia Borges, pelas discussões e significativas sugestões para a melhoria deste trabalho. Muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelas importantes discussões.

À equipe que compõe a secretaria do programa de Pós-Graduação PPGE/CEDU/UFAL, em especial, à Verônica funcionária bastante dedicada que não mediu esforços durante o curso para auxiliar os alunos do programa no que fosse preciso.

À Secretaria Municipal de Educação de Maceió pela colaboração.

De modo especial, às escolas pelo acolhimento e contribuição.

Aos sujeitos da pesquisa pela grande colaboração.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação Ana Cláudia, Márcia Lúcia, Noélia, Laudirege, Copérnico, Alice, Heloísa, Rozana Melo, Tiago, e, de forma especial, à Maria José Houilly pela credibilidade, apoio, paciência e nossas inesquecíveis discussões.

Á companheira Wedlany pelo incentivo, apoio, amizade, reflexões e momentos descontraídos.

As grandes amizades construídas na minha vivência acadêmica que servem de exemplo e incentivo: Regina, Alvania e Quitéria. Anjinhos iluminados!

À equipe do Núcleo de Educação à distância do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, em especial, Aristóteles, Gilmar, Lílian, Regina, Rosângela, Simone, Profª. Esmeralda, Profª. Ivana, Prof. Luiz Henrique, Profª. Graça Marinho pelo incentivo e credibilidade.

Aos colegas orientandos do Prof. Eduardo Calil: Aline, Eliene, Janaína, Eudes, Quitéria Assis pelas palavras de incentivo e apoio.

À Ana Cristina Souza pelo incentivo.

À Eliene Estácio pelo incentivo, contribuição e amizade.

Ao amigo Valmir Galdino pela correção ortográfica, incentivo e orações.

À professora Esmeralda Moura a quem cultivo, em silêncio, grande admiração e exemplo profissional.

Ao professor Ciro Bezerra pelo incentivo.

Às minhas colegas de trabalho e, de modo particular, Claudiana, Josete, Elisabete, Pajuçara Marroquim, Edvânia Benvenuto e Ruth Alívia por entenderem minhas ausências, pelo incentivo, apoio e orações. Muito obrigada!

Aos meus alunos, pelo aconchego, carinho e esperança demonstrados em pequenos gestos que me incentivaram a concluir este trabalho.

Aos meus amigos de caminhada escolar, Irene, Rodrigo, Cleydson e Eglailson Júnior por me impulsionarem a práticas positivas e enriquecedoras e que, muitas vezes, transformaram momentos dolorosos de minha vida em sorrisos e descontração.

À Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL pela concessão da bolsa de mestrado para realização desta pesquisa.

O constante diálogo

Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado

Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as idéias
o sonho
o passado
o mais que futuro

Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Nos últimos anos, o livro didático tem ocupado um importante espaço nas políticas públicas da educação brasileira e tem sido alvo de diversas pesquisas em todo país. No entanto, algumas críticas com relação à qualidade deste material didático são realizadas por vários estudiosos. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar o uso que o professor faz das propostas de produção de texto do livro didático de português de 3ª série do Ensino Fundamental e as condições de produção oferecidas ao aluno. Para isso, analisamos os cinco LDP mais utilizados pelo município de Maceió e observamos a prática de textualização de cinco professores da rede municipal de ensino. Desse modo, considerando os fundamentos advogados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam o processo de escritura, constatamos de que forma a prática do professor contribui para a formação de escritores competentes na escola. Neste sentido, no que concerne ao uso do livro didático, as propostas de produção de textos desenvolvidas a partir desse material são raras e, quando realizadas, atrela-se a uma prática tradicional em que pouco favorece a formação de escritores habilidosos com a linguagem escrita. O professor desenvolve atividades que não valorizam o caráter interacional da linguagem. Os textos são produzidos desprovidos de qualquer finalidade. Além disso, as oportunidades que os alunos encontram para produzir textos quer seja do Livro Didático de Português ou não, são insuficientes para a compreensão da complexa tarefa de produzir textos.

Palavras-chave: produção de texto; livro didático; ensino de língua, prática docente.

ABSTRACT

Recently, the textbook has taken up an important position about public politics of Brazilian education and it has been a matter of several researches in all the country. However, some criticism about the quality of this teaching material is done by several studios people. This research has the purpose to analyze the use which the teacher makes of the proposal of text production of Portuguese textbook of third grade of fundamental teaching and production conditions that are provided for the students. We analyzed five textbooks, the most used textbooks in Maceio and we observed five teacher's text practice of Municipal Teaching. Therefore, considering fundamentals practiced by National Curriculum Standard which advises about writing process, we realized the teacher's practical way contributes to educate competent writers at school. Referring to textbook use, the proposals about text production developed from this material are rare and, when they are made, they are connected with a traditional practice which not favors the handy writer's formation with written language. The teacher develops activities which not value interretional character. The texts are produced without any purpose. Furthermore, the opportunities which the students find to produce texts, from a Portuguese textbook or not, are not enough to comprehend the complex task of producing texts.

Keywords: text production; textbook; language teaching, teaching practice

LISTA DE SIGLAS

CE – Construindo a escrita

CEDU – Centro de Educação

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

LEP – Linguagem, expressão, participação

LV – Linguagem e vivência

MEC – Ministério da Educação

MDT – Montagem e desmontagem de textos

MP – Manual do Professor

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGLL – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

REC - Recomendada

RD – Recomendada com Distinção

RR – Recomendada com Resslava

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

VA – Viver e aprender

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| CAPÍTULO I | |
| O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO NACIONAL: O LUGAR DA PRODUÇÃO DE TEXTO | 18 |
| 1.1 Em questão: o livro didático e o PNLD..... | 26 |
| 1.2 A produção de texto no livro didático de português..... | 33 |
| 1.3 O trabalho com produção de texto nos PCN..... | 44 |
| CAPÍTULO II | |
| PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 49 |
| 2.1 Fundamentos da pesquisa..... | 49 |
| 2.2 Coleta de dados..... | 51 |
| a) A seleção das escolas..... | 53 |
| b) As observações..... | 55 |
| c) Diário de campo..... | 57 |
| d) Manuscritos escolares..... | 58 |
| 2.3 Método de análise..... | 60 |
| CAPÍTULO III | |
| OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS E O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS..... | 62 |
| 3.1 Os critérios avaliativos do livro didático..... | 62 |

| | |
|--|----|
| 3.2 Os LDP selecionados e sua relação com o Guia didático..... | 69 |
| a) A resenha do LDP “Construindo a escrita” no Guia..... | 71 |
| b) A resenha do LDP “Viver e aprender português” no Guia..... | 72 |
| c) A resenha do LDP “Montagem e desmontagem de textos” no Guia..... | 74 |
| d) A resenha do LDP “Linguagem e vivência” no Guia..... | 75 |
| e) A resenha do LDP “LEP – leitura, expressão e participação” no Guia..... | 77 |

CAPÍTULO IV

| | |
|---|-----|
| A PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ENCONTROS E DESENCONTROS..... | 80 |
| 4.1 O trabalho de produção de texto na sala de aula | 81 |
| 4.2 Escola 1 | 82 |
| 4.3 Escola 2..... | 89 |
| 4.4 Escola 3 | 96 |
| 4.5 Escola 4 | 98 |
| 4.6 Escola 5 | 101 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 107 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 111 |
| ANEXOS | 114 |

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo alvo de discussões desde a década de 70 do século passado quando se intensificou a influência de várias teorias de aprendizagem no ensino desta disciplina.

Diante desta realidade, torna-se importante observar a prática do professor nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Esta pesquisa¹ tem por objetivo analisar o uso que o professor faz do Livro Didático de Português, doravante LDP de 3ª série² do Ensino Fundamental da rede pública da cidade de Maceió e as condições de produção de texto oferecidas ao aluno.

A delimitação temática da pesquisa surgiu quando cursamos a disciplina Alfabetização, em 2001, no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo Calil³, a qual tinha como objetivo discutir a literatura acerca da aquisição da linguagem pela criança, tornando-se mais significativo em 2004, na condição de aluna especial da disciplina Manuscritos Escolares e Processos de Escrita ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ CEDU/ UFAL.

A importância do estudo consiste em contribuir para a melhoria do ensino e refletir a prática dos professores de língua portuguesa sobre os elementos lingüísticos e discursivos

¹ A pesquisa faz parte do projeto de pesquisa “Manuscritos Escolares & Processos de Escrita (MEP)”, Coordenado pelo Professor Doutor Eduardo Calil. Está inserida no subprojeto “Livros Didáticos e Processos de Escrita”, que tem como objetivo descrever os usos que o professor faz dos Livros Didáticos de Português do Ensino Fundamental, detendo-nos, especificamente, na investigação das práticas de produção textual propostas pelo LDP de 3ª série utilizadas em sala de aula.

² O presente estudo faz parte de uma pesquisa coletiva que visa, sobretudo, a prática de textualização propostas pelos LDP do 1º ciclo do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

³ É professor associado da Universidade Federal de Alagoas. Atua no Programa de Pós-graduação de letras e lingüística – PPGLL e no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. Atualmente, desenvolve pesquisas sobre aquisição da linguagem escrita nas séries iniciais, de modo específico no processo de escrita e manuscritos escolares.

constituintes da produção de texto. Deste modo, o município de Maceió será beneficiado com esta pesquisa, pois tentaremos apontar os problemas, as causas e as possíveis alternativas para melhorar a formação do aluno escritor na escola.

Diante da importância do tema em estudo, o problema identificado foi: de que modo as propostas de produção de texto, apresentadas no Livro Didático de Português de 3ª série, vem contribuindo para a prática do professor e conseqüentemente na formação do aluno escritor? Tendo em vista os investimentos feitos pelo Ministério da Educação na melhoria do ensino, como o professor tem direcionado as propostas de produção de texto em sala de aula?

Para responder a tais questionamentos, delineamos as seguintes hipóteses:

As propostas de produção de texto escrito do LDP não conseguem garantir a complexidade do processo de produção de texto;

O professor pouco utiliza as propostas de produção de texto do LDP em sala de aula.

Nesse contexto, os objetivos desta pesquisa foram:

- Acompanhar o desenvolvimento das atividades de produção de texto dos LDP em sala de aula;
- Registrar atividades de produção de texto feitas a partir do LDP utilizado por professores de 3ª série de 05 escolas em Maceió;
- Analisar as propostas de produção de texto considerando o Manual do Professor, as orientações dos PCN e a sua avaliação no Guia de Livros Didáticos;
- Refletir as concepções de língua/ linguagem que regem o LDP.

Para alcançarmos os objetivos propostos e responder aos nossos questionamentos buscamos aporte teórico em alguns pesquisadores preocupados com a temática: ANTUNES

(2003, 2005), BRASIL (2001, 2003) DIONÍSIO; BEZERRA (2003), GERALDI (1996, 2002, 2003, 2004), KOCH (2003a, 2003b, 2003c, 2007) entre outros.

O ensino e estudo de uma língua devem considerar o contexto social em que se dá a comunicação/ interlocução. Neste sentido, a língua é constituída social e historicamente nas múltiplas instâncias presentes na sociedade. Por isso, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, apreender a língua implica em aceitar e compreender em seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (GERALDI, 1996).

Durante muitos anos, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem sendo foco de grandes reflexões, tendo em vista, o alto índice de repetência escolar, que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001) concentra-se no fim da 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental. Admite que este fato seja decorrente da dificuldade que a escola possui de ensinar a ler e escrever. Logo, a maior preocupação da escola deve ser em compreender o processo de aquisição da linguagem numa perspectiva interativa para trabalhar, de forma eficaz, com a intenção de levar o aluno a dominar totalmente o signo lingüístico (idem).

A noção de linguagem, como interação, nos remete a uma concepção de língua como uma forma de manifestação e comunicação humana em construção. Segundo Marcuschi (2003), as línguas são não apenas um código para comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica. E assim concebidas, as línguas apresentam algumas características: heterogeneidade, indeterminação, historicidade, interatividade, sistematicidade, situacionalidade, cognoscibilidade.

Considerar a linguagem como lugar de interação significa levar em conta a participação ativa dos sujeitos no ato comunicativo. No tocante ao texto escrito, essa dinamicidade ocorre na

relação produtor-texto-leitor, onde o contexto sociocognitivo dos interlocutores (produtor e leitor) influenciará na produção de sentido do texto. A busca de sentido não ocorre apenas em função da estrutura textual, ou seja, da materialidade lingüística presente no texto, mas na correlação deste com outros textos/dizeres que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros (GERALDI, 2004).

Nesta perspectiva, o texto assume o próprio lugar da interação, a unidade de sentido produzida por determinado texto implica em conhecimentos partilhados entre locutor e interlocutor. Considerando que o texto (oral ou escrito) é constituído de implícitos, é lacunar, a cada situação de comunicação será adequado a outros sentidos dependendo do objetivo que se quer alcançar. Portanto, [...] “a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir.” (ANTUNES, 2003, p. 49).

Considerando os elementos presentes no evento comunicativo, o texto escrito exerce função comunicativa quando se tem algo para dizer a alguém. Com isso, ao escrever um texto alguns elementos inerentes à comunicação estão subjacentes, a saber: o que dizer, a quem dizer, como dizer e onde dizer. Partimos do pressuposto de que o texto é construído na relação que se dá entre um eu e um tu nas diversas esferas da sociedade.

Nos diversos modos de atuação social, a escrita possibilita a realização de uma atividade sociocomunicativa. Dessa forma, através do texto escrito alguém pode avisar, alertar, convencer de alguma coisa, comentar, informar. Essas diferentes possibilidades de se expressar, no texto, implicam em diferentes estruturas, ou seja, diferentes gêneros de texto. Segundo Antunes (2003), os diversos gêneros significam as mais variadas maneiras de estruturar e apresentar as partes do texto. Por isso, uma carta, um bilhete, um aviso, um anúncio, um artigo apresentam formatos próprios. Tais modelos de textos, em que os gêneros se manifestam, são resultado de convenções históricas e sociais.

Os gêneros textuais expressam com evidência a natureza complexa das realizações lingüísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em detrimento da variação dos fatores contextuais e pragmáticos que incluem e são prototípicas, padronizadas, estáveis em função do caráter social das diversas instituições presentes na sociedade. Portanto, a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas consideradas na oralidade (idem).

O capítulo 1 apresenta uma reflexão acerca das discussões a respeito do conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa desde a década de 1970 e situa, de forma breve, o livro didático na história da educação nacional e o que tem sido realizado em termos de políticas públicas para a sua melhoria e inserção na escola. Refletiremos, ainda, o ensino da produção de texto no livro didático, destacando as orientações e alguns procedimentos indicados pelos PCN para a realização deste trabalho na escola.

Nesta perspectiva, no capítulo 2, constarão os fundamentos teóricos condizentes com o tipo de pesquisa, os passos percorridos para a coleta e análise dos dados.

No capítulo 3, exporemos os critérios avaliativos do Livro Didático - LD presentes no Guia de livros didáticos, fazendo, assim, a relação dos Livros Didáticos de Português selecionados com o Guia. Para, dessa forma, conferir e tentar validar o que descreve o Guia acerca dos LDP considerando a proposta de trabalho com texto escrito de cada livro, relacionando-os com o manual do professor.

Por fim, o capítulo 4 terá, como objetivo, revelar as atividades de produção textual efetivadas nas escolas, seleção/ análise dos dados e suas relações com o LDP descrevendo como o professor encaminha as atividades de produção efetivadas em sala de aula.

A pesquisa revelou que a prática de textualização nas escolas investigadas traz algumas limitações referentes ao processo de produção de texto, resultando em condições de produção que parecem não favorecer a formação de “escritores competentes”. O professor não dispõe de muito suporte didático-pedagógico que contribua para a sua prática. Assim, incentiva a produção de textos desprovidas do caráter interacional da linguagem, propondo aos alunos reflexões acerca dos aspectos gramaticais da língua portuguesa.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO NACIONAL: O LUGAR DA PRODUÇÃO DE TEXTO

O ensino de língua portuguesa há anos é motivo de grandes debates na educação nacional. Desde o início da década de 70 do século passado, a partir das reflexões teóricas advindas principalmente da lingüística, questionou-se o que ensinar nas aulas de língua materna. Incisivamente, os pressupostos teóricos que embasavam a disciplina e os aspectos metodológicos eram os alvos das discussões.

Os embates acerca do conteúdo da disciplina língua portuguesa na escola intensificaram inicialmente, na esfera do ensino, a partir da compreensão teórica de que, não se deve negar o caráter interacional da linguagem. É por meio da língua/linguagem que os sujeitos interagem e significam o mundo. “É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. Em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor.” (BRITTO, 2002, p. 118).

Para isso, o conhecimento construído a partir das ciências da aprendizagem a respeito do que é aprender, contribuiu significativamente para os questionamentos surgidos. E, que por outro lado, as pesquisas empíricas sobre estratégias, operações mentais, tipos de processamento do texto, formularam modelos aceitáveis de proficiência em leitura e em escrita/fala.

Nesse contexto de reflexão e mudança, tornou-se evidente a influência de várias pesquisas com relação ao funcionamento da mente e ao processamento textual importantes para repensar o formato do ensino da língua materna.

Segundo Britto (2007), ainda na década de 1970, surgiram problematizações e propostas do ensino de língua portuguesa, que foram caracterizadas por:

- § Denúncia do ensino de língua centrado na apresentação de conteúdos gramaticais e no modelo lingüístico do certo e errado;
- § Restrição ao ensino de redação escolar descontextualizado e preso a modelos e técnicas de escrita;
- § Distinção entre ensino de literatura e de história da literatura.

Em seguida, o autor (op. cit) afirma que, numa nova abordagem, decorria que o ensino de língua deveria:

- § Partir do texto, consubstanciado em práticas de leitura, práticas de escrita, práticas de análise lingüística;
- § Explorar a leitura comprometida e significativa, com forte ênfase na literatura;
- § Elaborar novos modelos de ensino e de avaliação de redação, desenvolvimento a partir de temas, valorizando-se a subjetividade e a criatividade, em detrimento de reprodução de fórmulas prontas e de textos chavões.

Concordamos com o autor supracitado, pois a luta por melhorias no ensino de língua, de cunho político e epistemológico, aspirava por mudanças na concepção do ensino-aprendizagem da disciplina. Isso implicava em redirecionar o conteúdo do ensino de base tecnicista: repetitivo, centrado na pessoa do professor autoritário, para o modelo pedagógico sócio-interacionista, valorizando a subjetividade e a capacidade criativa do aluno.

Nesse período, questionou-se a redação como mecanismo subversivo à criatividade e subjetividade, investindo em um ensino técnico e reprodutivista. Juntamente com Britto,

percebemos que se apontava para um ensino voltado para práticas discursivas e de análise lingüística a partir de um elemento: o texto.

A prática de redação na escola suprime a historicidade do texto, os alunos escrevem para um único leitor – o professor, aquele ditador que transforma a interlocução possível em, muitas vezes, seleção de erros.

Pode-se, então, dizer que artificialidade é a tônica do contexto que envolve a aprendizagem e a produção da redação [...]. Como, então, levar o aluno a experimentar o prazer da escrita? Ele deve se perguntar seguidas vezes por que e para que escreve tanto... Seria fundamental, na tentativa de reversão desse quadro, fazer com que o aluno entendesse que seu texto resulta de uma necessidade que ele viveu de se exprimir, se contar, contar ao outro; ou mesmo de viver uma outra forma de interação social [...] Na verdade, não há domínio da escrita sem domínio da língua como uma forma de interação em todas as suas dimensões. Para se garantir a totalidade semântica e a historicidade do texto escrito, é preciso que ele seja o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social. (SUASSUNA, 2004, p. 43-45).

Dessa forma, a redação não permite ao aluno entender para que e para quem ele escreve, negando acima de tudo a linguagem como forma de interação. Com isso, ensinar a escrever numa nova perspectiva teórica, implica em inscrever o aluno na cultura escrita.

Tendo em vista o caráter artificial da escrita de redação nas aulas de língua, a partir da década de 1980, surgiu a tentativa de substituição do ensino da “redação” pela prática de produção de texto.

Segundo Geraldi (2004), os professores de língua materna habituados aos exercícios de redação, na década de 1980, foram bombardeados com a expressão produção de textos. Mas o que explica de fato a mudança? É evidente, justifica o autor, que não se tratava e não se trata de mero gosto por novas terminologias, pois por trás da troca de termos, outras concepções estão

envolvidas. Sobre isso Val (1998), citada por Buzen Júnior (2005, p. 66), contribuiu de modo significativo à nossa compreensão acerca do novo termo:

amplia-se a concepção de língua, considerando-se que não se trata de um sistema acabado, fixo e fechado em si mesmo, mas sim de um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambigüidades, inovações, no plano formal (do fonema à sintaxe) e no semântico, quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. É a partir dessa compreensão que se formula a expressão produção de textos, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto.

Compreendemos que a partir da nova terminologia e do que se concebiam como redação, as atenções foram direcionadas à produção de texto. O que explica a tentativa de superação e negação do modelo técnico para um ensino tendo como objeto - o texto. “Na realidade, o que estava em jogo aqui era uma profunda discussão entre as condições de produção de texto na escola e de seu resultado; assim como uma valorização aos usos da língua escrita em esferas diversas: escrevemos na escola ou para a escola?” (idem, p. 66, grifos do autor).

Nessa perspectiva, o ensino de língua materna tornava-se, necessariamente, uma forma específica de (inter)agir, e não meio de disseminar informações sobre a língua. Assim, buscava-se encontrar relevância no trabalho com textos. Isso implicava em não mais produzir redações, mas diversos textos que se aproximassem dos usos reais. Pensava-se em romper com aquela linguagem escolarizada produzida pelas redações para valorizar a dialogicidade⁴ do dizer do sujeito na prática de produção de texto.

As discussões a respeito das transformações do ensino de língua implicaram na conscientização de que ensinar a ler e escrever seria função da escola. Dessa forma, o ensino de leitura e escrita significava inscrever a criança na cultura escrita e no mundo letrado. A literatura

⁴ Conceito de autoria Bakhtiniana. Para uma leitura mais aprofundada recomendamos - Bakhtin, 2003; 2004.

específica a respeito da produção textual na escola, na tentativa de fornecer subsídios à prática pedagógica, desde a década de 1990, tenta responder aos questionamentos sobre o que se ensinar nas aulas de língua materna, tendo como objeto principal desse ensino o texto. Sobre esse assunto, Rangel explica em que resultaram as discussões teóricas sobre o ensino de língua iniciadas na década de 1970:

Ensinar leitura e produção de textos passaram então a envolver, necessariamente, o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto, essenciais para a eficácia do discurso [...] Por outro lado, noções como as de textualidade, *coesão e coerência*, cunhadas pela lingüística textual, renovaram completamente a concepção de texto, com implicações diretas sobre o seu tratamento didático, quer do ponto de vista da leitura, quer no que diz respeito à escrita [...] O que hoje entendemos como ensino de língua materna é, portanto, uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de “ensino tradicional.” (RANGEL, 2003, p. 16 - 18).

As atuais discussões sobre os devidos conteúdos presentes no ensino de língua se deram num contexto de questionamentos realizados a partir das ciências da aprendizagem e da linguagem, o que era contrário ao ensino chamado tradicional (*idem*). Para se exercer mudanças significativas no ensino de língua, as concepções de base interacionista vêm contribuindo bastante, no entanto isso não significa em desprezar os conhecimentos historicamente produzidos. Sobre esse aspecto, Geraldí afirma que,

Nos contrapontos entre a construção dos objetos científicos e a construção dos conteúdos de ensino; entre as identidades social e historicamente construídas do professor e as especificidades do trabalho com textos; entre um ensino como reconhecimento e um ensino como conhecimento e produção, o deslocamento que uma concepção interacionista da linguagem produz pode contribuir para a construção de outras alternativas, sem que isto signifique o abandono de conhecimentos historicamente produzidos em troca do senso comum de interpretações momentâneas. (GERALDI, 2003, p. 8).

Uma prática educativa fundamentada na concepção interacionista da linguagem implica em considerar aspectos até então despercebidos. Aponta-se, desta forma, para três eixos norteadores e fundantes do trabalho com a linguagem: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas atividades lingüísticas e o contexto social das interações verbais (idem, p. 7). Essa articulação é refletida em qualquer forma de comunicação, quer seja oral ou escrita.

Com o ensino de língua tendo como base o texto, alguns conceitos advindos da lingüística textual podem contribuir para a compreensão dessa nova abordagem de trabalho em sala de aula. Conceito como coesão, coerência, texto e outros influenciam a produção e compreensão do processo de produção do texto escrito (Antunes, 2003; Britto, 2002, 2007; Geraldi, 2002, 2003, 2004; Koch, 2003a, 2003b; entre outros).

Acreditamos que são várias as pesquisas e questionamentos a respeito do conteúdo das aulas de língua, especificamente a produção de texto. No entanto, muitos diálogos teóricos ainda têm sido realizados na tentativa de melhorar a qualidade do ensino e a formação do professor da Educação Básica, tentando superar o *déficit* constituído historicamente no ensino de língua, buscando respaldo na atual perspectiva teórica sobre o ensino de produção de texto na escola.

Conforme Antunes (2003) é possível documentar, atualmente, desde a década de 90, uma série de ações que as instituições governamentais, em todos os níveis, têm empreendido a favor de uma escola mais formadora e eficiente. Apesar de seus limites, acontecem tanto na área da formação e capacitação dos professores como na outra, não menos significativas, das avaliações. E, a autora elenca três dessas ações: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, o trabalho do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o próprio PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, que vêm incentivando a estruturação do ensino.

Na tentativa de oferecer suporte ao professor diante das novas concepções e questionamentos a respeito do que se ensinar nas aulas de língua, surgiram em 1997 os PCN,

documento organizado pelo Ministério da Educação (MEC). Vale ressaltar que, especificamente, os PCN de língua portuguesa foram elaborados pela equipe técnica e pesquisadores da área da linguagem do MEC.

Em relação aos PCN, não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do *uso* da língua oral e escrita e o da *reflexão* acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na seqüência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino antes. (idem, p. 21-22, grifo do autor).

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental têm, portanto, como um de seus objetivos, favorecer o acesso à cultura letrada, considerando o texto como unidade básica de ensino. Admitem, assim, (BRASIL, 2001), que a escola somente forma escritores competentes viabilizando o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando a produzi-los e a interpretá-los.

Tendo em vista a temática em foco (língua materna/ produção textual), é relevante fazer referência apenas aos aspectos e orientações dos PCN do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa relacionados ao trabalho com o texto escrito na sala de aula. Podemos considerá-lo como (re)ação do MEC aos inúmeros questionamentos surgidos a respeito daquilo que embasava o ensino de língua materna no país na busca de diretrizes para este ensino.

Juntamente com as discussões de ordem metodológica, o alto índice de repetência escolar, vem sendo foco de grandes debates no tocante à leitura e escrita. O documento admite que isso seja decorrente da dificuldade que a escola possui de ensinar a ler e escrever. A maior preocupação da escola deve ser em compreender o processo de aquisição da linguagem pela criança para trabalhar, de modo eficaz, com a intenção de levá-la a dominar o signo lingüístico.

Neste sentido, compreendemos que a escola, tida como espaço institucional de educação, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, deve ser base para que os alunos adquiram solidez aos seus saberes articulando teoria à prática. Por isso, considerando o texto como unidade básica deste ensino, deve oferecer boas condições de produção (para que, para quem e como se escreve, cf. BRASIL, 2001, p. 68) mediadas por bons textos e os alunos, por meio de suas produções, façam-se entender através de textos coerentes e coesos. Sobre isto, afirmam os PCN:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, 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. (Idem, p. 66-67).

Admitimos que a partir da literatura específica, o ensino de língua portuguesa tende a ensinar a produzir textos que se aproximem de situações reais de uso. Com isto, o professor deverá oferecer as devidas condições aos alunos para aprender a escrever. Tais condições são evidenciadas quando considerado o processo de escritura do texto: planejamento, escrita, revisão e reescrita, ou seja, o texto como processo⁵, na tentativa de preservar assim a função comunicativa da escrita. Observemos, abaixo, que quanto a isso, os PCN são muito precisos:

Não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a escrever em condições semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. (Ibidem).

É a partir do contato com os mais variados gêneros textuais que a criança amplia as possibilidades de produção do seu texto. São em situações de uso da língua escrita que a escola

⁵ Sobre a perspectiva da produção de texto como processo, fazemos referência ao trabalho de REINALDO (2003) o qual contribui para nossa compreensão e reflexão.

deverá ensinar os aspectos notacionais e discursivos imbricados a essa modalidade, pois o aluno precisa dominar o universo lingüístico tanto na escola como em qualquer outro lugar. Em vista disso, a língua (nas modalidades oral e escrita) é um sistema de signos constituído socialmente e não objeto exclusivo da escola.

Vale destacar, que a diversidade textual é importante para constituir o universo social da linguagem, sendo imprescindível realizar um trabalho consistente, tendo como referencial as operações processuais inerentes à produção do texto escrito. Ao contrário, enfatiza-se a variedade de texto somente para cumprir com uma proposta de ensino (como critério de qualidade).

Alguns trabalhos referenciam as operações processuais do texto escrito, condições de produção e os prováveis efeitos ocasionados pela diversidade textual no trabalho com produção de texto em sala de aula, a exemplo de Antunes (2003); Geraldi (2002, 2003); Assis, Calil (2007).

Ainda sobre os PCN, este é um documento pautado na literatura mais atual sobre a concepção de língua e suas implicações no processo de alfabetização. Tendo em vista os pressupostos da lingüística de texto muito presente nos PCN, este material pode contribuir significativamente para o professor refletir a prática de produção de texto em sala de aula.

Outro material que alcança a escola e pode assessorar o professor no cotidiano pedagógico é o Livro Didático - LD, sendo muitas vezes a única fonte de cultura letrada acessível ao aluno. Neste sentido, discutiremos, na seção seguinte, o que tem sido feito por meio de políticas públicas para a sua melhoria e inserção na escola.

1.1– Em questão: o livro didático e o PNLD

O livro escolar de nível fundamental, que conhecemos nos dias atuais, é um instrumento recente na história da educação. Durante muito tempo, os livros assumiram funções diferentes na escola. A partir da preocupação de como aprender a língua escrita e a necessidade de

compreender regras dessa modalidade, o ensino da leitura era realizado por meio de livros (literatura de cordel, livros de orações e, até mesmo, registros de cartórios), que os alunos levavam para a escola e decifravam, via soletração, para o professor. Juntamente a essa função, acrescentava-se a memorização como metodologia de ensino através dos livros.

A partir das idéias iluministas⁶, o ensino assumiu um caráter mais enciclopédico. Com isso, a impressão do livro de exercícios surge de forma especializada por área do conhecimento (história, geografia, ciências, gramática). Nesse sentido, a modernização dos livros escolares, na compreensão de Hebrard representa:

Eles são a conseqüência de uma verdadeira revolução da pedagogia. Pela primeira vez, nas pequenas escolas, junto com o ensino da leitura e do catecismo, o ensino da escrita começa a ir além da capacidade de delinear letras e de copiar palavras. Ele se abre para dois *savoir-faire* difíceis, que supõem um longo treinamento: a aritmética (aqui entendida como a arte de calcular por escrito) e a gramática (entendida como a arte de ortografar corretamente um texto já não copiado, mas escrito sob um ditado ou redigido pelo aluno). (2002, p. 150, grifo do autor).

A concepção de ensino mudou com o advento das idéias iluministas e, desde então, sofre influência das novas perspectivas metodológicas de aprendizagem, tanto o ensino quanto o livro didático. Como conseqüência da preocupação com a aquisição da linguagem escrita, durante muito tempo⁷, a gramática era subdividida em duas partes: uma composta por elementos descritivos da língua e outra constituída de exercícios. O livro didático se constitui pelas atividades e conteúdos caracterizando-se, no dizer de Hebrard, como:

Livro de leitura, que permite a leitura em aula de alguns textos portadores de conhecimentos (História, Geografia, Ciências, Religião) ou de valores (moral, literatura), que são primeiro lidos em voz alta (um aluno lê; os outros acompanham em silêncio) e depois explicados sob a direção do professor (as

⁶ O iluminismo foi uma revolução de base intelectual efetivado na Europa, principalmente na França, no século XVIII. As bases do pensamento iluminista foram: o racionalismo, o liberalismo e o desenvolvimento do pensamento científico e teve como filósofos influentes René Descartes, John Locke e Isaac Newton (PAZZINATO; SENISE, 1997).

⁷ De modo específico durante todo o século XIX.

perguntas colocadas ao final do texto conduzem o processo de explicação que, com maior frequência, se desenvolve oralmente).

Livro de exercícios, que oferece ao aluno baterias de exercícios ordenados numa progressão que permite um treinamento para os dois *savoir-faire* e, portanto, implica um trabalho individual no caderno de rascunhos (na Europa, utiliza-se muito a lousa individual). (idem, p. 151, grifos do autor).

De forma progressiva, esse formato dos livros, conforme disserta Hebrard, foi sendo substituído por edições em volume único aglomerando, ao mesmo tempo, os conteúdos do livro de leitura e do livro de exercícios. Com isso, os livros foram abarcando conteúdos de diversas áreas do conhecimento, sendo um forte aliado do ensino escolarizado.

No entanto, no início dos anos 1980, com o surgimento de novas discussões teóricas, a supervalorização dos livros nas escolas foi questionada, conforme admite Choppin:

[...] Foi no final dos anos 1980, com os avanços da semiótica, o impulso da história das mentalidades e o interesse pelas questões de vulgarização das ciências, que recorreu a muitos esquemas e gráficos, que o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente “enfeitado” de ilustrações. [...]. Nos anos 1990, a função instrumental passou a ganhar uma atenção crescente dos educadores e, em menor escala, dos historiadores de livros didáticos. Estes receiam que uma análise das características “pedagógicas” dos livros didáticos predomine de tal forma que, no limite, esqueçam as características próprias do livro. (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Assim, Choppin confessa a preocupação não apenas dele, mas de historiadores/pesquisadores de livros didáticos em considerar as funções⁸ do livro e a que se destina na escola. O formato do atual livro didático não modificou muito daquele modelo produzido anteriormente descrito por Hebrard. Vale salientar, que as questões de natureza teórica e política influenciam na elaboração do livro no curso da história e conseqüentemente no objetivo do ensino.

⁸ No mesmo estudo, o autor define a sua concepção acerca das funções do livro didático.

Importa notar que o livro didático na escola, a partir da segunda metade do século passado, de modo exclusivo na década de 1980, sofreu forte desvalorização. Esse fato foi decorrente da presença de diversos materiais⁹ de suporte para o processo ensino-aprendizagem. Alguns materiais são mais essenciais que outros, no entanto todo àquele utilizado com fins de aprendizagem pode ser considerado material didático.

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino e de aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências. (RANGEL *apud* OLIVEIRA, Elisabete 2007, p. 103).

Rangel é específica na função dos materiais didáticos na escola, descreve como determinados objetos podem ser de grande importância à aprendizagem; devemos acrescentar nesse bojo o livro didático como um grande aliado do processo ensino-aprendizagem. Essa diversidade de recursos pode ser conseqüência das discussões teóricas advindas, essencialmente, do sujeito cognitivo piagetiano. Entretanto, concordamos com Oliveira (2007) ao afirmar que

[...] a diversidade desses materiais não significa o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Eles ocupam espaços expressivos nesse processo, quando qualificados para tanto. Observa-se que as escolas, em busca de estratégias pedagógicas que garantam a transmissão do conhecimento, utilizam recursos que pouco dialogam com a situação de aprendizagem, mas podem promover uma falsa impressão de que o ensino está apresentando novas propostas para a transmissão do conhecimento. Nesse caso, os materiais não cumprem sua função didática e assumem o papel de “fetiche” na Escola, em muitas situações de aprendizagem os jogos pedagógicos, por exemplo, nem sempre são utilizados a partir do estabelecimento de uma intencionalidade pedagógica. (Idem, 2007, p. 30, grifo do autor).

⁹ Inclui-se a diversidade de portadores de texto.

Na perspectiva de Oliveira, podemos contemplar o próprio livro didático de português - LDP, que, na tentativa de alcançar um parâmetro de qualidade, adere constantemente a “novas” abordagens e apresentação de conteúdos. Para isso, esse material é periodicamente avaliado.

Em 1985, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático objetivando: a escolha do livro pela escola com participação dos professores; universalização do atendimento a todos os alunos do Ensino Fundamental, além de adotar livros reutilizáveis. Segundo Gebrim,

Apesar desses avanços alcançados pelo PNLD, cerca de uma década após sua criação o programa ainda enfrentava algumas dificuldades, seja no campo da distribuição do livro didático, seja, sobretudo, no campo da qualidade, notadamente relacionada ao conteúdo das obras. (GEBRIM, 2002, p.169).

No tocante à qualidade das obras, em 1993 foi instituído um grupo de trabalho para analisar os conteúdos e aspectos metodológicos dos livros elaborados para o Ensino Fundamental. Esse grupo analisou, de início, os títulos mais solicitados pelos professores em 1991 nas áreas de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências e concluiu:

O resultado das análises constituiu um marco na política do livro didático, já que a partir daí a questão passou a ter uma relevância social suficiente para demandar uma atuação mais efetiva do Estado, não mais apenas sobre sua acessibilidade e disponibilidade, mas também sobre sua qualidade material, de conteúdo conceitual e pertinência social. Com base nesse trabalho, foi possível sistematizar os indicadores qualitativos para subsidiar o início do intenso processo de avaliação do livro didático, que se realizaria nessa gestão, a partir de 1995. (Idem, p. 170).

Com isso, o PNLD iniciou um processo de avaliação de livros didáticos que é realizado a cada três anos. O resultado é divulgado no Guia de livros didáticos¹⁰, material que dá acesso ao resultado da avaliação e que subsidiará a escolha do professor.

¹⁰ O Guia de Livros Didáticos é um material elaborado pelo PNLD para assessorar o professor no ato da escolha dos LD. Através das resenhas expõe resumidamente os conteúdos das coleções didáticas, as quais são utilizadas por 3 anos. Para este trabalho, utilizamos o PNLD – 2004 1ª a 4ª séries/ Língua Portuguesa e Alfabetização, v. 1.

“A avaliação criteriosa dos Livros Didáticos é dever do Governo Federal” [...] (BRASIL, 2003, p. 10) e a seleção e distribuição de LD para as escolas públicas do país é responsabilidade do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Após a publicação dos LD no Guia de Livros Didáticos, o material chega até a escola para o processo de escolha das coleções pelos professores.

Porém, o processo de escolha pelo professor vai além de fatores externos ao próprio LD, que podem até mesmo comprometer a qualidade da escolha – a pressão das editoras, a (im)possibilidade de manuseio prévio do LD pelo mestre e até mesmo a importância dada pela equipe pedagógica da escola a este momento de decisões. Além disso, o PNLD não é muito claro na classificação das obras didáticas pelas menções (qualitativas) atribuídas a elas. Por isso, concordamos com LERNER¹¹ (2004, p. 118,) ao afirmar que os livros mais escolhidos (RR)¹² e os mais recomendados (REC) não são tão diferentes como deveriam ser se estes últimos fossem completamente consistentes com o que hoje sabemos sobre o ensino da leitura e da escrita.

Certamente, as interrogações sobre o livro didático como elemento capaz de, com seu uso em sala de aula, contribuir para a efetivação de concepções baseadas nos PCNs – sobre o ensino e a aprendizagem de diferentes objetos do conhecimento – estavam no centro das preocupações daqueles que elaboraram o *Guia do Livro Didático* e de todos os participantes das ações do PNLD. (Idem, ibidem, p.116, grifo do autor).

O investimento realizado nos LD, a partir das ações do PNLD, é em função da gradativa melhora da qualidade desse material. No caso específico de língua portuguesa, desde a década de

¹¹ No trabalho de LERNER (2004), intitulado “O livro didático e a transformação do ensino de língua” a autora discute, a partir dos resultados de uma pesquisa sobre a escolha de LD de 1ª a 4ª séries, qual a contribuição dos LD para efetivação de concepções presentes nos PCN. A discussão é muito parecida com o nosso trabalho, pois dados de 2002 podem corresponder com a realidade constatada na escola a respeito da escolha e uso do LD, especificamente de língua portuguesa. A leitura do trabalho de Lerner é significativa, pois nos conduz a uma compreensão sobre a realidade do LD na escola após a instituição dos PCN.

¹² Nos referimos às menções indicativas do nível de recomendação adotado pelo PNLD no *Guia de Livros Didáticos - 2004*: REC (Recomendada), RD (Recomendada com Distinção) e RR (Recomendada com ressalvas), as quais compõem os critérios de escolha dos LD pelo professor. Vale ressaltar, que nas escolas públicas municipais de Maceió os LDP mais utilizados em 2006 eram classificados como RR (cf. tabela 1).

1970, quando se começou a questionar o conteúdo dessa disciplina e com o surgimento dos diversos portadores de texto (a partir dos anos 80), o LD vem assumindo um novo perfil. Algumas pesquisas corroboram o formato do LDP e avaliam aqueles selecionados pelo próprio PNLD¹³.

A partir da preocupação com o ensino público de qualidade e na formação do professor, na tentativa qualificar melhor o professor da escola pública, foi lançado pelo governo o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Esse programa era destinado aos professores - alfabetizadores imbuídos na tarefa de ensinar a ler e escrever crianças, jovens e adultos.

O PROFA foi, na verdade, um curso de aprofundamento preocupado, basicamente, com dois aspectos do ensino: como ocorre a aprendizagem da leitura e da escrita, e como organizar, por meio dessa compreensão, situações didáticas adequadas às reais necessidades de alunos em processo de alfabetização, baseando-se na metodologia de resolução de problemas. O Programa possibilitou, a muitos professores, uma formação mediada pelas novas perspectivas teóricas na área do ensino de língua portuguesa¹⁴.

Os documentos oficiais, no que se referem ao ensino de língua, até mesmo os critérios eliminatórios dos LDP, constados na seleção de livros no PNLD, se correlacionam com o que há de mais atual na literatura específica na tentativa de alcançar um padrão de qualidade.

¹³ Rojo, Batista (2003); Costa Val, Marcuschi (2005); Batista, Costa Val (2004); Dionísio, Bezerra (2003).

¹⁴ A respeito do PROFA, vê dissertação de mestrado OLIVEIRA, Maria José Houilly Almeida de “As propostas de produção textual do livro didático: uma reflexão sobre as práticas efetivadas pelos professores formados pelo PROFA” (2008).

1.2 A produção de texto no livro didático de português

Depreender a linguagem no âmbito de seu funcionamento discursivo, implica em concebê-la como forma de interação. Nesse sentido, a linguagem se constitui não pelo que está posto na materialidade lingüística do enunciado, mas nas interações verbais por meio das enunciações no contexto sócio-histórico que funda o enunciado. Na compreensão de Bakhtin (2004, p. 112), 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 o locutor”.

A linguagem, como lugar de interação, implica também em conceber o sujeito como ser psicossocial que ativamente participa da (re)construção do social em suas constantes interações. É na interação com o outro em atividades sócio comunicativas que o sujeito se constitui, e para os atos de linguagem tornarem-se compreensíveis não são suficientes apenas os elementos presentes no dizer. [...] “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento de interlocução”. (GERALDI, 2003, p. 9). O momento de interlocução, a que o autor se refere, compreende interlocuções de ordem oral ou escrita, pois ambas requerem estratégias de produção de sentido. Portanto, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN 2004, p. 123).

Os sentidos de qualquer evento comunicativo se constituem com aquilo que é próprio de quem o produz a partir de seus conhecimentos sociocognitivos, e concomitantemente com o seu exterior, o passado e o presente se entrecruzam na materialidade da comunicação.

Nessa mesma lógica ocorre a construção do texto escrito. O texto não é produto acabado, suficientemente capaz de expressar a completude do dizer, se constitui na relação com outros

textos, ou seja, outros dizeres. Desta forma, no texto, há lugar para o implícito. Por isso, quer seja em termos de produção ou de compreensão, o processamento do texto se dá pela interação produtor/ouvinte- texto-leitor.

O sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma [...] Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe da parte do leitor/ouvinte conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos e, orientando-se pelo *Princípio da Economia* não explicita as informações consideradas redundantes. (KOCH, 2003c, p.30, grifo do autor).

Conforme a autora, o produtor de texto considera os conhecimentos do leitor para a construção de sentidos de seu dizer. Dessa forma, o texto é sempre faltoso, o leitor/ouvinte será responsável em preencher o vazio, a lacuna lhe atribuindo sentido.

Quando nos referimos a texto, compreendemos este como a materialidade do discurso que se apresenta como um cruzamento de vários outros textos. Além disso, o considermos como parte integrante de uma discussão ideológica: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2004).

Os discursos que circulam na sociedade, nas mais diferentes instâncias, estão repletos de dizeres constituídos no curso de nossa história característico de nossa cultura. Desse modo, compreender um texto implica em correlacioná-lo e extrair conclusões a partir dessas correlações. Nesse sentido, para Geraldi o texto significa:

[...] lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de 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, constitui nossa herança cultural. (GERALDI, 2004, p. 22, grifo do autor).

Considerar o texto como unidade de ensino é perceber esse diálogo que ele exerce com outros textos numa perspectiva interativa, ou seja, o texto como sendo produto da interação verbal (entre textos e leitores). É perceber os elementos extra lingüísticos que contribuem para a construção de sentidos. Portanto,

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (idem).

Certamente, a comunicação (oral ou escrita) ocorre de forma dialógica entre os sujeitos. Para duas ou mais pessoas se entenderem mutuamente seus conhecimentos devem ser, ao menos, parcialmente compartilhados. Como conseqüência, os interlocutores interagem com o contexto sociocognitivo de ambos, ou seja, tudo que possa contribuir para ou determine a construção do sentido.

A interlocução é lugar privilegiado da linguagem, é nela que se dá a constituição de sentido e dos sujeitos. Por conseguinte, a palavra é um meio de interação, pois é procedida de alguém para outro alguém nas diversas instâncias sociais. Sobre a função da palavra na interação, Bakhtin afirma:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação verbal do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifos do autor).

Na sociedade, a palavra é fundamental na constituição de sentidos e dos próprios sujeitos é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Portanto é o *lócus* comum do locutor e do

interlocutor, é o elemento de mediação entre o eu e o tu no evento comunicativo. Neste sentido, ela apóia sobre o locutor numa extremidade, na outra apóia-se no interlocutor (idem).

Segundo Koch (2007), em uma interação cada um dos parceiros traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, por si mesmo é um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se vêem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente visando à compreensão. Dessa forma, o contexto pode alterar o sentido do dizer.

Referindo-se ao texto escrito, consideramos contexto o conjunto de elementos relevantes para a produção e compreensão de sentido do texto. Com isso, este tipo de dizer obedece a uma estrutura que lhe é peculiar diferenciando-o da fala. Para isso, alguns elementos como a coesão e a coerência são fundamentais para constituição de unidade de sentido do texto.

Na escola quando se incentiva a prática da redação, o exercício de escrever frases a partir de palavras, isso não é suficiente para que o aluno aprenda a produzir textos coesos e coerentes e, se fazer entender. Quando escrevemos um texto qualquer, as palavras não são selecionadas, escolhidas, pois temos um objetivo comunicativo a alcançar. Para atingir, contudo o objetivo proposto, algumas palavras aparentam ser mais adequadas.

No texto, as palavras adequadamente escritas buscam articular-se com as frases e parágrafos constituindo, assim, uma rede contínua de significados. “Nessa perspectiva, sobressai a questão da coesão, exatamente como sendo essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. (ANTUNES, 2005, p. 47).

A autora evidencia que a coesão é responsável pela unidade de sentido do texto, sem este elemento articulador o discurso se torna fragmentado. Tendo em vista o objetivo pretendido na comunicação, o encadeamento das idéias conduz à compreensão do dizer do outro, logo há

coesão. Vale ressaltar, que a coesão é explicitamente mostrada na superfície do texto pelas marcas lingüísticas de ordem sintática, gramatical e semântica, o que lhe oferece um caráter linear.

Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – como disse, das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si. Daí que a função da *coesão* é exatamente a de promover a *continuidade do texto*, a seqüência interligada de suas partes para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade. (idem, grifo do autor).

No texto, coesão e coerência são fatores importantes na construção de sentidos, assumem estreitas relações. No entanto, podemos nos deparar com textos que aparentemente não apresentem recursos coesivos, mas são coerentes com o todo, é semanticamente constituído. A coerência revela a possibilidade de o texto ser um meio de interação verbal, depende de fatores que transcendem o lingüístico, tais como: o contextual, o extralingüístico e pragmático.

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. (KOCH, 2003a, p. 21).

A coerência oferece ao texto uma relação de continuidade, ela se constitui na interlocução entre os usuários do texto (produtor e receptor) atuando de forma global e implícita na materialidade lingüística do texto. Por isso, textos descontínuos são considerados incoerentes, porém nem sempre a ausência de continuidade no texto representará incoerência.

Nestes textos a continuidade é representada por uma idéia unificadora que cria uma relação entre os elementos, que constituem o texto à medida que cada um desses elementos (palavras, frases, nomes, etc.) se torna uma instância, um exemplo do elemento unificador. Deve-se, pois, estar atento a diferentes formas de chegar ao mesmo resultado. (idem, p. 31).

Desse modo, fica clara que a função do texto é apresentar, de alguma maneira, um sentido, idéias concatenadas para se fazer compreensível no ato da comunicação. Diante disso, a presença da coerência implica numa boa formação do texto em termos da interlocução comunicativa, possibilitando a instituição de sentido como também qual sentido estabelecer no texto (ibidem, p. 36) Para tanto, torna-se necessário considerar, além do interlocutor (destinatário) do texto, a instância social em que este se constitui.

A funcionalidade da linguagem se dá pelos objetivos do evento comunicativo no ato da enunciação. O texto escrito, para alcançar seu objetivo comunicativo, deve utilizar elementos coesivos além de ser configurado a partir do seu contexto social. Com isso, a produção de textos escritos assume diferentes estruturas com relação à função pretendida. Antunes admite que essas diferenças implicam em:

[...] diferenças de gêneros de texto, isto é, diferenças na forma de as diferentes partes do texto se distribuírem, se organizarem e se apresentarem sobre o papel. A chamada superestrutura do texto corresponde a essas formas diferentes de o texto organizar-se e apresentar-se em duas, três ou mais partes, numa seqüência mais ou menos definida. Assim é que uma carta, um relatório, um aviso, um requerimento, tem um jeito próprio, um jeito típico de acontecer, ou seja, são feitos de acordo com um certo modelo, com partes ou blocos mais ou menos estáveis, que vão suceder numa ordem mais ou menos fixa [...] tais modelos em que os gêneros de texto se manifestam são resultado de convenções históricas e sociais. (ANTUNES, 2003, p. 49).

Conforme o que se quer dizer, a enunciação terá um formato próprio, o texto será constituído a partir de um determinado gênero textual¹⁵, de acordo com o contexto social de enunciação. Numa perspectiva sócio-interativa da língua, Marcuschi (2005) afirma que os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em

¹⁵ Partimos do pressuposto de que somente é possível a comunicação verbal por algum gênero textual. Essa idéia, consumada a partir de Bakhtin (2003), é adotada pela maioria dos autores que consideram a língua como atividade social, histórica e cognitiva. Desse modo, sobressai o aspecto funcional e interativo da língua e não a sua estrutura. Considerando que a discussão acerca de gêneros é bastante complexa pelas divergências que há entre os autores que se interessam pela temática, resolvemos adotar a terminologia gênero textual a partir de Antunes (2003) e Marcuschi (2005), admitindo o caráter sócio-interativo da língua.

qualquer situação comunicativa. Além disso, caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas especificidades lingüísticas e estruturais. Por fim, os gêneros não são entidades estáticas, mas modelos comunicativos, artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

Gêneros textuais são entidades flexíveis de enunciação dotadas de uma plasticidade capaz de fundar-se, através da linguagem, a qualquer momento nas diversas instâncias sociais, neste sentido aparecem de acordo com a demanda sócio-comunicativa e discursiva. Por isso não é possível listar todos os gêneros existentes, pois assumem, juntamente com a língua, um caráter de indeterminação.

De acordo com Marcuschi, podemos considerar como gêneros: carta, romance, bilhete, receita culinária, bula, lista de compras, piada entre outros que acrescentamos – história em quadrinhos, poesia, conto, artigo científico. É evidente que cada um desses gêneros textuais expostos deixa implícito seu contexto de circulação, ou seja, em que situação de uso da linguagem cada um se adequa melhor.

Em vista disso, “como os textos são de autoria das pessoas, delas unicamente provêm e a elas unicamente se destinam, tais modelos em que os gêneros se manifestam são resultados de convenções históricas e sociais instituídas por essas mesmas pessoas”. (ANTUNES, 2003, p. 49) surgem, portanto, a partir de uma necessidade social de comunicação.

Conforme o exposto, compreendemos que é nas relações sociais que os gêneros são instituídos, pois não se caracterizam nem se definem por aspectos formais (estruturais ou lingüísticos), mas sócio-comunicativos e funcionais. Devido a sua plasticidade, em muitos casos as formas determinam o gênero e, em outros, serão as funções. Contudo, haverá ocorrências que o próprio suporte ou o ambiente de circulação determinarão o gênero presente. Supomos um texto

que aparece numa revista científica - 'artigo científico'; imaginemos o mesmo texto num jornal diário e então seria um 'artigo de divulgação científica' (MARCUSCHI, 2005).

Por conseguinte, é evidente a importância dos gêneros como parte integrante e indispensável da produção de sentido inerente à comunicação. Na perspectiva do texto escrito, a comunicação é exercida a partir do gênero, pois o dizer em forma de texto constitui um elemento da comunicação verbal e é orientado em função das interferências anteriores (devido à interlocução), tanto do próprio autor como as de outros autores. O texto é decorrente da situação particular de enunciação desencadeada por um problema científico ou um estilo de produção literária (BAKHTIN, 2004).

Em síntese, a linguagem é concebida como meio de interação verbal presente no mundo e a língua como expressão de caráter particular, histórico, social, cognitivo, interativo e uma organização em que se inscrevem as diversas formas de manifestação da linguagem.

A aprendizagem da linguagem "é um trabalho de reflexão sobre as expressões lingüísticas utilizadas". (GERALDI, 2003, p. 18). Esse trabalho consiste em compreender o funcionamento da linguagem a partir do gênero de texto utilizado, o que ultrapassa o limite da materialidade lingüística presente na enunciação.

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (idem).

Na perspectiva da linguagem como interação, apreendê-la significa reflexões constantes acerca daquilo que se faz sobre a linguagem e as ações da linguagem. Essas reflexões, apesar de

poder acontecer em qualquer forma de ação da linguagem, admitem um trabalho que exige diferentes níveis de reflexão realizados através das atividades epilingüísticas e metalingüísticas.

Nas atividades epilingüísticas, o sujeito em suas interações sociais se apropria das reflexões sobre o uso da língua fazendo-se entender e entendendo o seu entorno enunciativo considerando a língua/linguagem em uso; nas atividades metalingüísticas o sujeito conhece os aspectos normativos da língua e por meio de categorizações e classificações estuda as suas características.

Geraldi (2003) afirma que as atividades epilingüísticas se caracterizam por ações conscientes ou inconscientes dos interlocutores através das negociações de sentido, hesitações, autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos produzindo novas determinações relativas à língua. As atividades metalingüísticas consistem em atividades de conhecimento, que analisam conscientemente a linguagem por meio de conceitos, classificações, consideram a linguagem como objeto e constroem uma metalinguagem com a qual falam sobre a língua.

As discussões acerca do ensino de língua e de seu conteúdo vêm, desde a década de 70, levantando polêmicas. A lingüística muito tem contribuído para esse ensino através de conceitos inerentes as ações com a linguagem e, de maneira específica, ao trabalho com produção de texto. Por isso, ao considerarmos o texto como produto (inacabado) da interação verbal muda-se a perspectiva do trabalho com textos devido às condições de produção e recepção da escrita.

Deste modo, as reflexões acerca da linguagem contribuem para evidenciar, conforme Antunes (2003), que não há um padrão único de escrita, não escrevemos todos da mesma forma. Dependendo da situação comunicativa, escrevemos com mais ou menos rigor, há textos que exige uma atividade verbal mais planejada e controlada a partir do gênero em que se ancora.

As discussões acerca do ensino de língua possibilitaram repensar o objeto do ensino, ou seja, o que deveria ensinar nas aulas de língua portuguesa. Com a influência da lingüística de texto, muda-se a concepção de texto e a perspectiva do trabalho com produção textual. Neste sentido, juntamente com o ensino, o LDP sofre essa influência buscando uma nova abordagem metodológica que possa contribuir para o processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita na escola.

Segundo Bezerra (2003), considerando os LDP, até a década de 60 a presença dos textos literários predominavam nesse material, apenas uma produção literária era texto visando à expressão do belo e os estudantes imitavam os textos consagrados para aprender a escrever. Influenciados pela lingüística estrutural e a teoria da comunicação, os LDP da década de 70, além dos textos literários, apresentam textos jornalísticos e de história em quadrinhos, que trazem uma mensagem a ser decodificada pelos alunos leitores. Nessa concepção, o que mais importa são os elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente) e menos o ato de produzir um texto.

A concepção de texto como unidade lingüística que inclui um significado a ser decodificado pelos leitores permaneceu vigente nos LDP até metade dos anos de 1980. No entanto, essa concepção ainda está presente, mas concorre com outra de caráter mais pragmático. [...] “o texto como unidade lingüístico-pragmática, organizada com base em critérios de coerência, coesão, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e outros, podendo ser oral ou escrita e possível de ser interpretada de formas variadas”. (idem).

Portanto, conforme Reinaldo, “vê-se assim a produção de texto como atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada”. (REINALDO, 2003, p. 94). Torna-se evidente que o texto não se encerra numa primeira tentativa de escrita, porém é necessário planejá-lo sob

influência dos objetivos da situação comunicativa e do gênero textual em que está apoiado, produzir texto é, portanto, uma atividade processual.

Para isso, é importante refletir o ensino de produção de texto a partir de duas contribuições: necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, ou seja, ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; compreensão do ato de escrever como processo de monitoração que envolve várias revisões do texto (idem).

Assim sendo, autores de LDP começam a preocupar-se não apenas com a estrutura do texto, mas com o processo de sua construção. Surgem, com isso, algumas seções¹⁶ nos LDP que se apresentam como roteiros que privilegiam o planejamento do texto (produção, revisão e reescrita).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2001) afirmam que para aprender a escrever é necessário o acesso à diversidade de textos escritos e testemunhar a sua utilização nas diversas circunstâncias.

Dessa forma, os alunos precisam conviver na escola com diversos textos que circulam na sociedade, os textos lidos e analisados se tornam modelos para, a partir do trabalho dos outros, ampliarem o repertório lingüístico-discursivo e encontrar subsídios para a configuração dos seus próprios textos oferecendo condições para o aluno produtor de textos. Por isso que os LDP, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos escritos, muito têm investido na exploração da textualidade garantindo a entrada dos diferentes gêneros de texto na escola.

Embora haja uma sensibilização dos autores de LDP para a inserção de “textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos”. (REINALDO, 2003, p. 92). E, diante da

¹⁶ Nos referimos às seções que designam o trabalho com produção de texto escrito, a exemplo: *Vamos produzir*.

complexidade do processo de produção de texto, seus encaminhamentos nem sempre são suficientes para produzi-lo.

Apesar das contribuições das diferentes correntes teóricas com relação à concepção de texto, as práticas de textualização realizadas na escola não conseguem se apropriar a uma concepção que apreendam significativas condições de produção, considerando a dialogicidade e interatividade do processo de escrita.

1.3 O trabalho com produção de texto nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a finalidade de implementar diretrizes para um ensino de língua portuguesa, tendo como objeto o texto, referenda aspectos relevantes do trabalho com texto a ser desenvolvido em sala de aula. Parte do pressuposto de que a língua é construída histórico e socialmente, logo é flexível e indeterminada. Neste sentido, a palavra é sempre direcionada, isso significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num contexto histórico específico. Assim, o ensino-aprendizagem da linguagem ocorre nas diversas formas de uso.

A partir desta perspectiva, toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar meios para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem. A funcionalidade da linguagem se inscreve nas necessidades pessoais dos indivíduos que podem estar relacionadas com as ações cotidianas, transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. Desse modo, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo (BRASIL, 2001).

O texto não se define pela sua extensão, materialidade, mas através das diversas possibilidades de sentido que pode produzir. Por isso, o texto não se constrói no vazio, mas na relação com outros textos. Essa dinâmica de correlações é que se tem chamado intertextualidade.

É da responsabilidade da escola, portanto, viabilizar o acesso do aluno aos textos de uso social, ensinar a produzi-los e interpretá-los e do ensino de língua, em particular, realizar um trabalho sistemático investindo na prática permanente de produção de texto. “A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno”. (idem, p. 34).

Todo texto, produzido a partir de uma necessidade comunicativa, assume características próprias conforme a instância social em que circula, ou melhor, é escrito de acordo com o gênero em uso (carta, bilhete, história em quadrinho, receita culinária, piada, artigo científico e outros). Os gêneros, por serem determinados historicamente e disponibilizados na nossa cultura, existem em quantidade imensurável. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção do texto, geram usos sociais que definem o gênero que dá forma ao texto.

A prática de produção de texto, compreendida como atividade discursiva/ recursiva, precisa privilegiar as funções e o funcionamento da escrita e suas condições de produção (para que, para quem, onde e como se escreve). Assim, torna-se necessário o texto estabelecer relação comunicativa, ser escrito a partir de um objetivo comunicativo, direcionado a alguém (leitor/destinatário), e, conforme o gênero, definir um lugar de circulação.

Em vista disso, como o objetivo é formar cidadãos capazes de se apropriar da escrita e usá-la de forma eficaz, é necessário ensinar aos alunos a lidar com a escrita levando-os a compreender a natureza do sistema de escrita da língua (os aspectos notacionais) e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever (os aspectos discursivos). Desse modo, é possível produzir texto mesmo antes de saber grafá-los, pois o domínio da escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita (ibidem).

Conforme os PCN (BRASIL, 2001, p. 69-77), uma prática efetiva de produção de texto escrito na escola implica em alguns procedimentos didáticos, a saber:

1. oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e freqüente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
2. solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafar. Ditar para um professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado é uma forma de viabilizar isso;
3. propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir, propriamente, grafar e revisar. Essa estratégia permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos. São situações em que um aluno produz e dita a outro, que escreve, enquanto um terceiro revisa, por exemplo;
4. a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e discussão de certas fantasias criadas pelas aparências;
5. os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: um panfleto, cartazes de divulgação entre outros;
6. o trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriade dos textos e analise seu próprio processo;
7. a revisão do texto é fundamental na prática de produção de texto. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função:

monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto;

8. situações de produção com apoio é importante para escritores iniciantes: reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura, transformar um gênero em outro, produzir textos a partir de outros conhecidos, dar o começo de um texto para os alunos continuarem, planejar coletivamente o texto para que depois cada aluno escreva a sua versão;
9. uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção. Assim, os textos são produzidos a partir de diferentes materiais de consulta conforme a necessidade: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas.

São mediante as diversas oportunidades de produção textual que o professor pode, a partir daquilo que seus alunos conseguem fazer, mediar a aprendizagem de outras possibilidades com a prática de produção de texto na sala de aula. Dessa forma, investir na construção de competências lingüísticas inerentes tanto à leitura quanto à escrita.

A reflexão sobre a linguagem é imprescindível quando se pensa e fala a seu respeito, é essa reflexão que contribui para ampliar a capacidade de produzir e interpretar textos. A prática de reflexão pode ser realizada através das atividades epilinguísticas e metalingüísticas.

Nas atividades epilinguísticas, a reflexão se refere ao uso da linguagem, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Não há preocupação com a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre a estruturação do texto. As atividades metalingüísticas consistem em descrever, através de categorizações e sistematizações dos elementos lingüísticos -

a língua. Esse tipo de análise possibilita ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas (idem).

Tendo como objetivo investir na qualidade do uso da linguagem, as análises e reflexões sobre a língua devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se nas atividades epilinguísticas em eventos de produção e interpretação de textos considerando os diversos contextos comunicativos. A partir disso, o professor adere progressivamente a uma análise de natureza metalingüística nas práticas de textualização na sala de aula.

A realização dessa pesquisa obedeceu a vários critérios metodológicos. A metodologia de pesquisa utilizada foi definida desde o projeto da pesquisa, mas durante o seu desenvolvimento surgiram algumas variantes que redefiniram o percurso metodológico do estudo. Esse tema será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa nas ciências sociais ao investigar o social, o educativo, por exemplo, a torna diferente de outras que possuem um objeto, um estudo de caso mais definido e objetivo.

Segundo Pérez Gómez (1998), o problema da investigação nas ciências sociais e na educação, particularmente, está na peculiaridade do objeto de conhecimento: os fenômenos sociais, os fenômenos educativos. O caráter subjetivo e complexo destes requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza.

Para realizarmos a investigação com o objetivo de buscar respostas para o problema inicial inserido em um universo sócio-educativo, optamos pela pesquisa qualitativa, a qual está sendo explorada em grande parte das pesquisas realizadas no campo educacional.

2.1 Fundamentos da pesquisa

A pesquisa qualitativa se preocupa com o processo de investigação e não somente com o produto, os resultados. Este tipo de pesquisa, de acordo com Flick (2004), considera a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte visível da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. Assim, este tipo de pesquisa considera o pesquisador como principal instrumento de investigação, porém o campo a ser investigado, o contexto da pesquisa constitui igual importância no processo investigatório.

É necessário que a complexidade da realidade e dos fenômenos sociais não seja explicada de forma isolada, numa relação de causa-efeito, pois as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (idem, 2004).

As investigações qualitativas por serem diversificadas e flexíveis, não admitem regras exatas aplicáveis a vários casos. Além disso, exigem um mínimo de estruturação prévia, considerando que o foco da pesquisa, as categorias teóricas, a análise e interpretação dos dados

obtidos deverão ser construídos no percurso do processo investigatório. Com isso, o contexto define as decisões e estratégias adotadas pelo pesquisador para a condução da investigação.

Lincoln e Guba (1985) apud Alves-mazzotti; Gwandsznajder (2002, p. 147, 148, grifos dos autores) defendem um mínimo de estruturação para as pesquisas qualitativas, pois:

- a) o foco e o *design* do estudo não podem ser definidos *a priori*, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação [...];
- b) dada a natureza idiográfica (não repetível) e holística (que exige a visão da totalidade) dos fenômenos sociais, nenhuma teoria selecionada *a priori* é capaz de dar conta dessa realidade em sua especificidade e globalidade.

Nesta perspectiva, o processo metodológico da pesquisa será definido em função dos dados obtidos e dos resultados alcançados. No entanto, um planejamento mínimo da pesquisa é necessário, alguns estudos anteriores e teorias relacionadas ao objeto de estudo são relevantes para não tornar a investigação altamente indutiva. Portanto, o projeto de pesquisa pode e deve ser elaborado mesmo sendo modificado após a imersão do pesquisador no campo de pesquisa.

Diante da importância dada ao contexto nas pesquisas qualitativas, é importante a investigação ser precedida por um período exploratório “[...] cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (idem, p.161). Com isso, a partir de algumas questões iniciais, o pesquisador tem condições de definir os procedimentos metodológicos apropriados à investigação.

2.2 Coleta de dados

Inicialmente, foi feito um levantamento dos LDP adotados nas escolas públicas municipais da cidade de Maceió. Para isso, foram feitas visitas à Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED)/Coordenação de produção de material educativo, para se obter a relação das escolas e suas possíveis escolhas e, a partir disso, realizar visitas às instituições de ensino para fins de delinear o campo de pesquisa.

A seleção dos LDP para esse estudo teve como critério serem os cinco mais utilizados pela Rede Pública Municipal de Ensino. Encontramos algumas dificuldades para obter esses dados junto à SEMED, tais como: ausência de alguém responsável que pudesse nos fornecer alguma informação, dificuldade de encontrar na sala da coordenadoria o material com as escolhas de LDP¹⁷ realizadas pelas escolas, quando o material foi encontrado houve impossibilidades de fotocópiá-lo¹⁸.

Diante dos obstáculos encontrados, conseguimos os referidos dados na 3ª visita à SEMED. As informações¹⁹ resgatadas foram tabuladas de acordo com o nosso critério de seleção dos livros, a quantidade de escolas que os adotaram e a menção de classificação da obra segundo o PNLD/ 2004.

¹⁷ Verificar material na íntegra - anexo “A”

¹⁸ Isso foi possível somente com a presença de uma diretora de escola da Rede. Fomos até a sala de fotocópias em um dos departamentos da SEMED e conseguimos o material, considerando sua importância para a pesquisa. Destaquemos, aqui, que o número de escolas que consta nesse documento (59) é incompatível com a quantidade real de escolas existentes na Rede Municipal de Ensino de Maceió.

¹⁹ Dados coletados na SEMED/ Maceió, extraídos da “Lista de títulos adotados pelas escolas da SEMED” elaborada pela Coordenação de produção de material educativo (cf. anexo “A”).

TABELA 1:
Os 5 LDP mais adotados e a quantidade de escolas

| Nº Escolas | LDP adotado | Sigla | Menção/PNLD |
|------------|---|-------|-------------|
| 20 | Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia | CE | RD |
| 09 | Viver e aprender português | VA | RR |
| 06 | Montagem e desmontagem de textos | MDT | RR |
| 05 | Linguagem e vivência | LV | RD |
| 04 | LEP – leitura, expressão e participação | LEP | RR |

Apesar de haver um momento de análise e escolha do LD nas escolas, observamos na tabela 1 um fato bastante controverso, pois a maior parte dos livros selecionados foram livros classificados como Recomendado com Ressalvas (RR), que requerem um trabalho de complementação mais específico por parte do professor. Os outros LD são classificados como Recomendado com Distinção, como veremos no próximo capítulo, estes são livros indicados pela comissão de avaliação do LD como bons materiais didáticos e que contribui para a aprendizagem do aluno. Diante dessa realidade nos questionamos durante o desenvolvimento da pesquisa, como seria o processo de escolha de livros na escola²⁰.

É importante notar que nossa investigação tem como alvo cinco professores de 3ª série do Ensino Fundamental de cinco escolas municipais de Maceió. A definição da amostragem é em função do critério de seleção dos LDP. Com isso, a investigação foi realizada em torno de observação das práticas de textualização desses professores em turmas de 3ª série do Ensino Fundamental, especificamente, nas aulas de língua portuguesa.

“As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. (ibidem, p. 163). Diante

²⁰ Percebemos que para responder a essa questão precisaríamos observar e acompanhar como ocorre, de fato, o processo de seleção de LD na escola.

desse pressuposto, compreendemos as diversas possibilidades de realização da pesquisa do tipo qualitativa. Por isso escolhemos como instrumentos de coleta a observação direta, questionários, registros em diário de campo.

Com a relação das escolas e seus possíveis LDP em uso, partiu-se para outra difícil tarefa: a visita às instituições de ensino para definir o campo de pesquisa.

a) A seleção das escolas

As escolas pesquisadas consistem em uma amostragem, indicando os possíveis usos que os professores fazem do LDP adotado e, de modo específico, das propostas de produção de texto sugeridas por aqueles LDP.

Vale ressaltar, que os professores pesquisados possuem formação a nível superior ou magistério (curso normal), são profissionais que lecionam há alguns anos no Ensino Fundamental²¹.

De acordo com Alves-mazzotti; Gwandsznajder (2002), a escolha do campo de pesquisa, bem como dos participantes é proposital, ou seja, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos envolvidos.

Essa etapa foi iniciada em março de 2006, mas a visita efetiva em sala de aula começou somente em julho em virtude da greve dos professores das escolas municipais ocorrida entre maio e junho. Diante deste fato, algumas escolas prolongaram o ano letivo de 2006 até meados de 2007. Por essa razão, a coleta de dados foi concluída em fevereiro do ano seguinte.

Antes de definirmos quais escolas seriam acompanhadas, visitamos 12 escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. Em duas delas, que utilizavam LDP selecionados, os professores não aceitaram nossa presença em sala, sem ao menos justificar claramente a razão da

²¹ Podemos verificar informações adicionais a respeito dos professores nos questionários (cf. anexo B) aplicados com todos eles durante a pesquisa.

interdição²². Nossa hipótese é de que havia certo receio em ter a prática de sala de aula avaliada, o que poderia expor negativamente tanto o professor quanto a própria escola. A garantia de que a identidade da escola e dos professores seria preservada não foi suficiente para autorizar nossa entrada na sala de aula, ainda que a direção ou a coordenação pedagógica tivessem aceitado.

Em 05 escolas visitadas não foi possível realizar as observações. Em uma escola a professora iria ficar de licença por seis meses e não tinha outro professor para lecionar na turma durante esse período. As outras 04 escolas foram visitadas, mas como não utilizavam nenhum dos livros selecionados, a pesquisa nessas instituições ficaria inviável. Dessas escolas, 03 não constavam na lista fornecida pela SEMED e apenas 01 delas utilizavam LDP.

Vale observar que todas as escolas (as outras 5 instituições da relação) definidas para a pesquisa de campo estão localizadas em bairros extremamente distantes umas das outras²³, fato decorrente da recusa dos professores e do critério de seleção dos LDP. Em virtude da distância entre as escolas, não foi possível realizar a pesquisa em uma escola que tivesse adotado o LDP VA; a única que foi possível um contato o professor recusou a presença da pesquisadora em sua sala de aula²⁴. Essa escola foi substituída por outra que, apesar de ter optado pelo LDP CE (livro pesquisado em outra escola) foi de fácil acesso e disponível à pesquisa. Aceitamos ser dessa forma por que havíamos selecionado os 05 livros mais requisitados pelas escolas e se fôssemos

²² Ao abordar algum professor, era dito, de modo genérico, que a pesquisa seria relacionada ao desempenho dos alunos na leitura e escrita. Esse procedimento foi adotado com o objetivo de não prejudicar o andamento da pesquisa, evitando falseamento de dados.

²³ Vale destacar, que 3 das 5 escolas estão localizadas na periferia de Maceió. Assim, a maioria dos alunos eram de classe social de baixa renda.

²⁴ O motivo desse fato ter ocorrido também foi a tentativa de acomodar as escolas em bairros próximos. Iniciamos a pesquisa de campo apenas em 2 escolas (muito distante uma da outra) e concomitantemente procurávamos outras 3 para completar a relação. Isso não contribuiu muito para o bom andamento da pesquisa, pois era quase impossível se deslocar para as escolas, as quais se enquadravam nos critérios de seleção, em outras localidades (Levada, Chã da Jaqueira, Prado, Trapiche, Fernão Velho, entre outros) mais distantes. Além das visitas às escolas, estruturávamos o nosso diário de campo, organizávamos os dados obtidos, analisávamos os LDP, participávamos de aulas obrigatórias do Programa de Pós-Graduação e eventos científicos relevantes.

pesquisar qualquer outro, apenas para completar o total de cinco escolas, desconsideraríamos o critério de seleção adotado.

Porém, como isso foi realizado no final do ano letivo em virtude das dificuldades enfrentadas durante a realização da pesquisa de campo, as aulas na referida turma havia finalizado. Por isso, decidimos recuperar e registrar no acervo da pesquisa os manuscritos dos alunos realizados durante o ano letivo de 2006 e disponibilizados pelo professor.

Em resumo, configuramos nossa coleta de dados da seguinte forma:

TABELA 2:

Escola, professor e LDP

| Escolas | Professor | LDP adotado |
|----------|-----------|--|
| Escola 1 | A | Construindo a escrita: textos, gramáticas e ortografia |
| Escola 2 | B | Montagem e desmontagem de textos |
| Escola 3 | C | Linguagem e vivência |
| Escola 4 | D | LEP - leitura, expressão e participação |
| Escola 5 | E | Construindo a escrita: textos, gramáticas e ortografia |

Concluída a seleção das escolas, iniciamos as observações às aulas de língua portuguesa em cada instituição.

b) As observações

Após o processo de seleção das escolas, agendamos e efetivamos nossas visitas às salas de aula participantes. Foram feitas 60 observações/aulas²⁵. As observações ocorriam quinzenalmente, mas essa periodicidade foi sendo adaptada às necessidades da escola e/ou da

²⁵ Conferir anexo “C” para visualizar a quantidade de observações realizadas em cada escola.

pesquisadora como, por exemplo, outro dia que fosse interessante mais uma visita para registrar e observar alguma atividade realizada fora do horário normal de observação, continuação de atividades, o pouco tempo para o término da pesquisa. Enfim, estas foram as variantes ocorridas durante as visitas ao campo de pesquisa que demandaram reorganização do tempo.

Neste sentido, podemos constatar, através da tabela seguinte, os dados relacionados à quantidade de atividades de produção de texto realizadas e a relação com o LDP adotado²⁶:

TABELA 3:
Propostas de produção de texto dos LDP, atividades realizadas e a sua relação com o LDP

| Escolas | Professor | Propostas de produção textual no LDP | Ativ. de produção textual realizadas | Ativ. de produção textual retiradas do LDP |
|---------------------|-----------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| Escola 1 | A | 08 | 19 | 1 |
| Escola 2 | B | 17 | 2 | ---- |
| Escola 3 | C | 20 | 3 | 1 |
| Escola 4 | D | 20 | 1 | ---- |
| Escola 5 | E | 11 | 1 | ---- |
| Total de atividades | | ---- | 26 | 2 |

Nossa hipótese era de que os professores utilizavam o LDP em sala de aula, se apropriando das propostas de produção de texto sugeridas pelo material. No entanto, observamos, a partir da tabela acima, que na maioria das aulas não utilizavam o LDP.

Neste sentido, foram raras as vezes que presenciamos o desenvolvimento de uma atividade de produção de texto sugerida pelo LDP (escolhido) em sala de aula. Conforme a tabela acima, isso ocorreu em apenas 2 escolas²⁷. Por essa razão, resolvemos agregar ao *corpus* da

²⁶ Os dados que constam na tabela correspondem a todas as atividades de produção de texto realizadas durante o ano letivo de 2006.

²⁷ É preciso notar que na escola 1 a proposta de produção de texto foi retirada do LDP CE, mas na escola 2 a atividade foi realizada a partir do LDP MDT, porém de 2ª série e não de 3ª.

pesquisa todas as propostas de produção de texto realizadas em sala de aula durante o ano letivo de 2006.

Com base nos questionários²⁸ aplicados aos professores no final da pesquisa, questionamentos feitos sobre a escolha da coleção, quem participou e o material utilizado, opiniões pessoais a respeito dos LDP e das propostas de produção de texto, atribuímos o fato da pouca utilização do LDP a duas possíveis razões: o LDP está aquém da realidade de compreensão da turma como também não atende à complexidade do processo de escritura (limitação imposta aos LDP).

c) Diário de campo

Além da observação simples (não-estruturada) e direta ao campo de pesquisa, foi utilizado também como instrumento de coleta de dados o diário de campo, com a finalidade de registrar as observações realizadas em sala de aula.

O diário de pesquisa é um método de documentação útil para refletir sobre o processo investigatório. Permite registrar a aproximação a um campo, as experiências, problemas e dificuldades encontradas. No entanto, é necessário referir-se a fatos absolutamente importantes para responder à questão de pesquisa (FLICK, 2004).

As anotações constadas no diário consistem nos conteúdos das aulas de português, de modo mais detalhado, as atividades de produção de texto realizadas pelos professores; a frequência do uso do LDP na realização destas atividades; fragmentos das falas do professor e dos alunos que podem ajudar a entender a relação com as propostas de produção de texto e o registro das datas das observações. No diário consta como os professores conduziam as

²⁸ Podemos visualizar os questionários – anexo “B”.

atividades (os encaminhamentos propostos), o nível de participação, compreensão e aceitação dos alunos diante das tarefas.

Além do diário de campo, a pesquisa conta também da elaboração de tabelas para sintetizar algumas informações significativas: dados das escolas e turmas, controle das visitas realizadas, relação das atividades de produção textual desenvolvidas em cada sala de aula/escola, relação de LDP e quantidade de propostas de produção de texto sugeridas.

d) Manuscritos escolares

Os manuscritos dos alunos constituem a parte mais importante dos dados desta pesquisa, comprovam o trabalho realizado pelos professores durante todo ano letivo no tocante à produção de texto. Essas atividades foram coletadas durante as observações, principalmente àquelas realizadas em folhas avulsas, outras registradas no caderno de português dos alunos foram obtidas no final da pesquisa.

A coleta foi possível a partir de um acordo verbal feito com os professores, os quais conversaram com seus alunos na presença da pesquisadora para que trouxessem os cadernos antigos, referindo-se aos do 1º semestre de 2006; e avisou que ao término das aulas todos os cadernos seriam recolhidos e entregues à pesquisadora. Os alunos não apresentaram nenhuma objeção a isso, mesmo sabendo que não haveria devolução. Alguns não conseguiam resgatar por alegar ter colocado no lixo, outros realmente se comprometeram e entregaram.

Durante a pesquisa, alguns alunos, atendendo ao apelo do professor, entregaram seus cadernos. Como alguns deles sempre esqueciam ou alegavam que não teriam procurado em casa, em todas as aulas a pesquisadora sempre lembrava o combinado às turmas, mostrando-os a importância daquelas atividades para a pesquisa.

Esse acordo foi feito em todas as escolas pesquisadas, nenhum professor discordou. Apenas o professor “D” afirmou, durante as observações, que havia feito muitas atividades de produção textual com os alunos, mas como era grande a quantidade, não tinha conseguido corrigi-las. Em todas as aulas conversávamos sobre isso e sempre prometia trazer, porém, até o término das observações, não concretizou a promessa.

No entanto, combinamos outro dia para recolhê-las e responder o questionário, porém neste dia ele esqueceu novamente. Por causa disso, combinamos outro momento e finalmente conseguimos as atividades. O professor, por sua vez, entregou 3 atividades diferentes, dentre elas 2 de interpretação textual e apenas 1 de produção de texto. Isso justificou o esquecimento do professor, pois ao mesmo tempo em que afirmava ter realizado muitas atividades, não conseguiu comprovar.

Os manuscritos em folhas avulsas foram fotocopiados e os originais resgatados foram destacados dos cadernos dos alunos. À medida que pesquisadora e professores conversavam sobre a relevância dos manuscritos, as atividades eram regatadas. O registro se deu de forma gradual durante a pesquisa, as atividades que o professor disponibilizava eram reproduzidas na copiadora e devolvidas ou no dia posterior ou na próxima observação, isso era feito de acordo com a exigência e necessidade de cada professor. Esses manuscritos correspondem a todas as atividades de produção de texto realizadas no ano letivo de 2006 a partir do LDP e/ou de outras fontes; a entrega dos cadernos foi somente no final do ano letivo. Com isso, pudemos compor os dados da tabela anterior e compreender por meio dessa amostra como ocorre o trabalho com produção de texto e o uso do LDP em sala de aula ²⁹.

²⁹ Salientamos que todos os dados da pesquisa (as atividades realizadas em sala e os LDP pesquisados) foram digitalizados e serão posteriormente disponibilizados no banco de dados Práticas de Textualização na Escola (PTE), coordenado pelo professor Dr. Eduardo Calil, compondo um acervo a respeito das propostas de produção de texto em

2.3 Método de análise

O grande volume de dados, gerado pela pesquisa, implica em uma análise constante, não-linear que compreende da fase inicial até o término do estudo. Com isso, durante o processo investigatório foi realizada a redução, organização e interpretação dos dados com o objetivo de delimitar a nossa análise em função dos resultados obtidos.

Desse modo, com a obtenção dos cinco LDP selecionados, identificamos e analisamos as propostas de produção de texto³⁰, os gêneros textuais contemplados nestas atividades, a relação entre a proposta e as orientações fornecidas pelo Manual do Professor (MP), as condições de produção sugeridas, o número de propostas por unidade temática. Para essa análise, consideramos os critérios defendidos pelo Guia de Livros Didáticos (PNLD, 2004) e comparamos a proposta de trabalho com texto escrito dos LDP com a resenha descritiva apresentada no Guia. Organizamos alguns dados em tabelas para quantificar e facilitar a compreensão do material.

A análise dos LDP nos permitiu a construção de uma visão geral sobre cada obra selecionada e, concomitantemente, reflexões sobre o uso que o professor fazia do LDP, especificamente das propostas de produção textual, de que modo estas eram efetivadas em sala de aula.

Os manuscritos dos alunos, produto das atividades desenvolvidas pelos professores, foram analisados a partir da literatura específica sobre produção de texto fazendo uma relação com o LDP e com os documentos oficiais que regem o assunto (BRASIL, 2001; 2003). Todos os

LDP, disponível a professores e pesquisadores interessados em investigar questões relacionadas a esse tema. O acervo é constituído pelos manuscritos dos alunos, LDP/MP e o Guia de Livros Didáticos PNLD/2004.

³⁰ Consideramos proposta de produção de texto sugerida pelo LDP aquelas oportunidades do aluno realmente “criar” um texto sob prévia solicitação e planejamento, de maneira formal, através das seções destinadas, no livro, para produção textual, a exemplo: *Vamos produzir*; *Produção escrita*.

manuscritos resgatados durante a investigação foram organizados e disponibilizados no banco de dados da pesquisa.

A seguir, no 3º capítulo, analisaremos de forma breve, os LDP inseridos na pesquisa. Essa análise será fundamentada a partir do conteúdo das resenhas dos referidos livros presentes no guia de livros didáticos no que se refere à proposta de trabalho com texto escrito de cada LDP. Dessa forma, perceber a relação existente do LDP com o guia de livros didáticos e o manual do professor.

CAPÍTULO III

OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS E O GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS

Tendo em vista o grande investimento do Brasil em LD, desde a década de 90 o Ministério de Educação – MEC instituiu uma comissão responsável pela seleção, avaliação e distribuição de LD utilizados pelas escolas públicas de todo país.

Dessa forma, o governo federal criou e promoveu a criação de instrumentos de controle curricular, instituídos pelos PCN e através de um sistema de avaliação da educação básica. No tocante aos livros didáticos, as políticas públicas desenvolvidas desde a metade da década de 1990, reformularam o PNLD e, dentre outras medidas, instituiu um processo avaliativo prévio dos livros a serem escolhidos por professores e adquiridos pelo programa (BATISTA, 2004).

O produto do PNLD é o Guia de Livros Didáticos, esse material é elaborado no final de cada avaliação e contempla as coleções aprovadas pelo programa. O seu conteúdo é basicamente: os princípios e critérios avaliativos utilizados, as fichas de avaliação e, por fim, as resenhas de cada coleção por área do conhecimento (português, história, geografia, matemática e ciências)³¹, as quais, segundo o Guia, têm por objetivo assegurar a qualidade da escolha das obras que o professor e os alunos do ensino fundamental usarão durante três anos.

3.1 Os critérios avaliativos do livro didático

Com o objetivo de investir na qualidade do livro, a cada avaliação alguns aspectos do PNLD são revistos pela comissão. Entre o PNLD 1997 e PNLD 2004, a avaliação do livro teve avanços significativos.

³¹ As resenhas dos dicionários obedecem a uma estrutura diferenciada.

A avaliação realizada a partir do PNLD 2004 foi por coleção não mais por livro individualmente. Desse modo, o objetivo seria oferecer ao professor um material que contribuísse para um trabalho articulado metodologicamente nas várias séries³².

Outra inovação refere-se às obras excluídas do PNLD anterior, pois, para serem inscritas novamente, precisaram apresentar uma revisão comprovada dos problemas encontrados. E, por fim, a mudança ocorreu de modo mais significativo através de parcerias firmadas com Universidades públicas de vários estados do Brasil. Com isso, as instituições contribuem para o aperfeiçoamento, a socialização e a melhoria da eficácia do processo de análise de obras didáticas.

Portanto, essas modificações no PNLD [...] “evidenciam um esforço de auto-avaliação e uma busca permanente para responder, de modo mais adequado, à complexa realidade do livro didático nos contextos editorial e educacional brasileiros.” (BATISTA, 2003, p. 37).

Um dos maiores ganhos do PNLD foi a chegada do livro em tempo hábil para o início das aulas e, além disso, a inclusão de dicionários às obras a serem distribuídas aos alunos. A definição de uma diretriz política, instituída pelo documento “Recomendações para uma política pública de livros didáticos”, apontam-se os principais problemas, perspectivas para o LD e, conseqüentemente as possíveis alternativas (BRASIL, 2003).

A classificação das obras está relacionada a algumas categorias que dispõe ao professor uma compreensão da qualidade dos livros. Para essa classificação, o PNLD 2004 aderiu às seguintes menções avaliativas:

Recomendadas com distinção (RD) - são obras de qualidade e atingem os critérios pré-estabelecidos;

³² Isso fica restrito apenas aos livros de alfabetização e das obras de destinação regional, para as áreas de geografia e história.

Recomendadas (REC) - são aquelas que cumprem a totalidade dos requisitos de qualidade exigidos no processo de avaliação.

Recomendadas com ressalvas (RR) - nesta categoria incluem-se os LD isentos de erros conceituais ou preconceitos, que obedecem aos critérios mínimos de qualidade, mas que contêm algumas limitações que o professor deve estar atento às observações.

Os critérios avaliativos do LDP e as mudanças ocorridas no PNLD explicitam a constante busca pela melhoria da qualidade do material, porém essa avaliação “[...] não cobre, portanto, o levantamento da totalidade dos acertos, nem dos problemas verificados nos livros” (idem, p. 15). Neste sentido, o Guia oferece algumas sínteses do conteúdo de cada livro, cabe ao professor a partir dos aspectos positivos e negativos apresentados, fazer uma escolha adequada e ajustar a proposta de trabalho do material ao projeto pedagógico da escola.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e as diretrizes curriculares para o ensino fundamental, que visam a formação integral do cidadão em pleno exercício da cidadania, o LD deve mediar o ensino e contribuir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático.

Os critérios eliminatórios é o que o Guia admite como padrão mínimo de qualidade para o ensino escolar e exige que os LD apresentem: correção dos conceitos e informações básicas; correção e pertinência metodológicas; contribuição para a construção da cidadania; inscrição de uma única versão ou variante de uma obra; ausência de erros de impressão e de revisão; adequada reformulação pedagógica de obras anteriormente excluídas; articulação pedagógica dos volumes que integram uma coleção didática; não serão incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries as coleções que tiverem um ou mais volumes excluídos no processo de avaliação.

Além disso, há os critérios classificatórios comuns a todas as obras e os específicos de cada área do conhecimento. Nos comuns são contemplados aspectos relacionados com a estrutura

editorial dos livros (identificação clara e algumas exigências de formatação); aspectos visuais (a organização do texto e das ilustrações deve favorecer a compreensão, reproduzindo adequadamente a diversidade étnica do Brasil e não podem expressar, induzir ou reforçar preconceitos e estereótipos); manual do professor (deve expressar os pressupostos teóricos presentes no livro do aluno e contribuir para a formação e atualização do professor com orientações para desenvolver as atividades e indicação de informações adicionais ao LD do aluno como filmes, vídeos, sugestões de leitura e outras fontes e/ou materiais).

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível o LD ser um material isento de erros conceituais e qualquer tipo de preconceito, contemplando os saberes lingüísticos inerentes à linguagem nas modalidades oral e escrita. E, assim, contemplar atividades que reflitam a caracterização da língua e o uso social que se faz da linguagem (oral e escrita) considerando as suas variações; investir no trabalho com produção de textos visando à competência discursiva do aluno; contribuir para o acesso à diversidade de textos de circulação social. Com isso, possibilitar através do domínio da linguagem (oral e escrita), a inserção e participação do homem na sociedade.

Os critérios classificatórios específicos das coleções de língua portuguesa – LP são organizados por categorias:

- § Relativos ao processo de alfabetização;
- § Relativos à natureza do material textual;
- § Relativos ao trabalho com texto (leitura, produção e conhecimentos lingüísticos);
- § Relativos ao trabalho com a linguagem oral;
- § Relativos ao manual do professor;
- § Relativos aos aspectos gráfico-editoriais.

Esse processo de avaliação é, por fim, complementado com uma ficha de avaliação que

contempla os elementos classificatórios, de forma mais enfática, os conteúdos presentes nas coleções. Através da ficha avaliativa, as obras são avaliadas e aprovadas.

Na ficha de avaliação de língua portuguesa, os componentes presentes são:

1. A natureza do material textual;
2. As atividades de leitura e compreensão de textos;
3. As atividades de produção de textos escritos;
4. O trabalho com a compreensão e a produção de textos orais;
5. O trabalho sobre os conhecimentos lingüísticos;
6. O manual do professor;
7. Aspectos gráfico-editoriais;
8. Critérios eliminatórios.

As obras aprovadas são classificadas e publicadas no Guia de livros didáticos. Esse material conta com as resenhas de cada coleção, o que norteará a escolha dos LD pelos professores.

Consideramos para a análise da nossa investigação os 3º e 6º componentes, respectivamente: “Atividades de produção de textos escritos” e “Manual do Professor”. (2004, p. 62, 66 e 67):

“Atividades de produção de textos escritos”

1. “Tipologia”
 - a) Diversidade de tipos de texto
 - b) Diversidade de gêneros
 - c) Diversidade de dialetos e registros adequados à situação de produção

2. “Condições de Produção”

Explicitação das condições de produção e de circulação do texto:

- a) indicação, para o aluno, de objetivos para a produção;
- b) indicação de destinatário (s) para o texto;
- c) indicação do contexto social de circulação do texto;
- d) indicação do veículo ou suporte;
- e) indicação do gênero e/ou tipo;
- f) indicação de dialeto e/ou registro.

3. “ Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno”

3.1 Contribuição para a elaboração temática.

3.2 Contribuição para a construção da forma composicional do texto.

3.3 Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita.

3.4 Contribuição para as operações exigidas na produção:

- a) proposta de planejamento;
- b) proposta de revisão de texto;
- c) proposta de reelaboração de textos.

3.5 Correção dos conceitos mobilizados

4. “ Formulação das propostas”

4.1 Adequação em relação aos objetivos declarados na obra;

4.2 Variedade na formulação;

4.3 Clareza e correção na formulação;

5. "Avaliação dos textos produzidos"

5.1 Presença ou sugestão de propostas de:

- a) avaliação
- b) auto-avaliação

O trabalho com textos escritos visa a inserção dos mais variados gêneros textuais, considerando os elementos presentes no evento comunicativo. Além disso, as etapas inerentes ao processo de produção escrita são contempladas juntamente com a (auto)avaliação do texto. Desse modo, o objetivo do trabalho é garantir a proficiência em escrita a partir do uso social da escrita.

“Manual do Professor”

1. Explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos;
2. Apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos sem erros conceituais graves ou indução de erros graves;
3. Coerência entre os pressupostos explicitados e o livro didático;
4. Explicitação dos objetivos das atividades;
5. Presença de subsídios para a avaliação;
6. Presença de orientações visando a articulação dos conteúdos:
 - a) entre si;
 - b) com outras áreas do conhecimento.
7. Sugestões de leituras complementares:

- a) para o professor;
 - b) para o aluno.
8. Clareza e correção de linguagem;
 9. Clareza e correção na formulação e atualização do professor (além da exposição dos pressupostos teóricos, glossário, indicações bibliográficas, indicações de vídeos, sites);
 10. Contribuição para o trabalho em sala de aula (sugestão de atividades alternativas).

O manual constitui-se em um material de auxílio à prática pedagógica. Com isso deve auxiliar na atuação e formação do professor; e requer um trabalho respaldado na proposta teórico-metodológica do LD do aluno. Além disso, fornecer objetivos para as atividades e, por meio de uma linguagem clara, sugerir outras fontes de consulta para o professor fundamentar suas aulas.

Tendo em vista as inovações do PNLD na busca de melhorias para o LD de acordo com as diretrizes para um ensino de qualidade, o livro deve ser um instrumento capaz de contribuir para o processo ensino-aprendizagem do aluno que em uso do conhecimento reflete a sua realidade e busca soluções para os problemas atuais. Portanto, isso significa, de acordo com Batista (2003), colocar o LD como um recurso da escola para promover a cidadania estando a serviço da sua proposta pedagógica, projeto coletivo o qual constitui a identidade da unidade escolar.

3.2 Os LDP selecionados e sua relação com o Guia didático

As resenhas dos LD no Guia representam um resumo de cada coleção para o professor conhecer os conteúdos das coleções didáticas, de forma específica, as de língua portuguesa consistem basicamente no tratamento dado ao trabalho com texto (oral e escrito), conhecimentos lingüísticos e o Manual do Professor – MP.

A estrutura das resenhas é padronizada detendo-se em quatro seções:

1. Por que? - justifica ao professor o motivo da menção fornecida à coleção;
2. A coleção – explica-se a estrutura e o conteúdo da coleção;
3. A análise – apresenta o tratamento teórico-metodológico da coleção, pertinência do conteúdo, expõe as ressalvas (se houver) e manual do professor;
4. Em sala de aula – consiste em fornecer ao professor os cuidados que deve ter se adotar a obra e alguns recursos para sua boa utilização.

Nesta seção, apresentaremos um resumo de cada obra selecionada para nossa investigação a partir das resenhas divulgadas no Guia, relacionando-as com as propostas de produção de textos escritos sugeridas pelos referidos LDP e com o que propõe o MP acerca do desenvolvimento do trabalho docente. Nossa exposição será conforme a seqüência dos LDP constados na tabela a seguir:

Tabela 4: os LDP selecionados e o Guia didático

| LDP | Sigla | Menção/ PNLD |
|---|-------|-----------------|
| Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia | CE | RD |
| Viver e aprender português | VA | RR |
| Montagem e desmontagem de textos | MDT | RR |
| Linguagem e vivência | LV | RD |
| LEP – leitura, expressão e participação | LEP | RR |

a) A resenha do LDP "Construindo a escrita" no Guia

O Guia faz algumas considerações com relação ao LDP a partir da menção de classificação da obra (RD). Desse modo, na seção *Por quê?* da coleção o Guia/ PNLD 2004 expõe:

Esta coleção apresenta uma proposta de ensino inovadora, coerente e bem articulada, de base construtivista. Seu propósito é criar oportunidades para o aluno escrever, analisar e refletir sobre os fatos lingüísticos, descobrir as regularidades pertinentes a eles, elaborar conceitos, num processo bem orientado de produção de conhecimentos sobre o uso da língua, sobretudo na modalidade escrita. (BRASIL, 2003, p.167).

O livro baseia-se nos fundamentos construtivistas da aprendizagem considerando o aluno como produtor de seus conhecimentos. O material textual é diversificado, inclui variados tipos e gêneros textuais que circulam na sociedade. Considerando a seção análise da resenha:

As sugestões de atividades de produção textual não são muitas, mas são de excelente qualidade, em todos os volumes da coleção, estando sempre em intersecção com os trabalhos de leitura. A limitação nas propostas de produção é que a situação prevista para a produção e circulação dos textos é predominantemente escolar: os destinatários são alunos e professores principalmente; o veículo ou suporte são, em geral, o caderno dos alunos e o mural da sala de aula. As sugestões de avaliação dos textos escritos figuram no manual do professor. (idem, p. 169).

A análise acrescenta que as propostas de produção de textos escritos estão sempre em intersecção com os trabalhos de leitura. Notemos, com isso, que os conhecimentos lingüísticos são abordados na coleção numa perspectiva discursiva considerando, sobretudo, o uso e a função da linguagem.

Com relação à condução do trabalho pedagógico do professor, o MP oferece subsídios teórico-metodológicos que podem contribuir para a atuação e formação docente. Acerca do MP, o Guia faz as seguintes considerações:

[...] é de excelente qualidade e tem mesmo a funcionalidade de uma aula, tamanhas a clareza e precisão das informações, além de embasamento teórico consistente. Se lido adequadamente, certamente proporcionará ao professor a condução de aulas bastante produtivas e satisfatórias. (ibidem, p. 170).

De acordo com a resenha, o LDP constitui uma proposta de base construtivista que valoriza o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. Além disso, conta com um significativo material de apoio ao professor – o MP.

b) A resenha do LDP “Viver e aprender português” no Guia

O LDP VA é uma obra recomendada pelo PNLD, porém com algumas ressalvas (RR).

Isso é justificado pela seção *Por quê?* no Guia da seguinte forma:

Nesta obra, destacam-se a seleção textual de qualidade [...] A clareza na explicitação dos objetivos para cada atividade contribui para seu êxito e para a formação do professor. No entanto, os conhecimentos lingüísticos são tratados com excessiva ênfase e de maneira repetitiva [...] o que diminui a disponibilidade para o trabalho com o texto oral e escrito, em leitura e produção. (BRASIL, 2003, p. 263).

A coleção valoriza muito a metalinguagem, pois a seleção dos conteúdos é extensa. Dessa forma, o livro inclui a aprendizagem de diferentes nomenclaturas e conceitos gramaticais, o que pode exigir uma atenção maior do professor e do aluno a este aspecto.

Os pressupostos teórico-metodológicos da coleção são fundamentados na concepção sócio-construtivista de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno é concebido como sujeito social que, a partir da interação com os outros e da mediação do professor, adquire seus conhecimentos.

A seleção de textos é diversificada quanto aos gêneros e tipos, sendo oferecidos como textos modelos para o aluno configurar seus próprios textos. Acerca do trabalho com textos escritos, o Guia (PNLD 2004, p. 264) analisa:

As atividades de produção de textos escritos adotam o método de trabalhar com textos modelares e buscar regularidades em diferentes tipos de texto, o que ocorre especialmente em relação às narrativas. São produções em dupla ou coletivas, algumas vezes com o professor como escriba da turma. Quase sempre a obra delimita um tema para as produções e contribui para a construção da forma do texto, fazendo uma boa relação entre os textos estudados nas atividades de leitura e as produções solicitadas.

O livro orienta para algumas propostas de produção de texto, um planejamento prévio à produção e a revisão de alguns aspectos do texto (letra legível, pontuação, escrita correta das palavras, seqüência clara de idéias). Porém, segundo o Guia (BRASIL, 2003), no conjunto de atividades de produção textual dos LDP da coleção ocorrem duas lacunas:

- § A primeira está relacionada com a ausência de situações de efetivo uso social da escrita;
- § A segunda está na desconsideração da variação lingüística (escrita em dialetos ou registros diferentes do uso da língua padrão)³³.

Neste sentido, o aluno não é convidado a escrever de fato para alguém, a partir de objetivos de interação pela linguagem escrita, para além dos escolares. Em algumas situações de produção o aluno é orientado a trocar a produção com um colega, mas com a finalidade de avaliar a correção e não interagir através da escrita.

Todo o trabalho é subsidiado por um MP que auxilia o professor no desenvolvimento das propostas. O Guia apresenta alguns aspectos relevantes sobre o Manual didático e considera que esse material: [...] “descreve de forma breve e clara seus pressupostos teórico-metodológicos. Sua

³³ Esse fato, segundo o Guia didático, ocorre especialmente nos volumes iniciais da coleção.

organização é esclarecedora especialmente quanto a aspectos como a leitura [...] e a produção de textos orais e escritos”. (idem, p. 265).

Além disso, o MP apresenta objetivos para cada atividade contida no LDP do aluno e aspectos didáticos relevantes com relação aos gêneros destacados. O Guia conclui que o professor que adotar essa coleção deverá planejar um trabalho voltado para a leitura e escrita; outro cuidado se refere ao desenvolvimento de atividades de produção de textos em situações de uso social da escrita, sugerindo objetivos e interlocutores efetivos e, por fim, propor uma exposição dos textos a um público maior que o da sala de aula.

c) A resenha do LDP “Montagem e desmontagem de textos” no Guia

O LDP MDT é uma obra organizada por meio de padrões textuais (história, poemas rimados, textos jornalísticos, textos de comunicação cotidiana). É nesta perspectiva que o Guia PNLD/2004 p. 225, justifica a menção fornecida ao livro – RR.

Esta obra se organiza em torno de padrões textuais [...] com o objetivo de possibilitar ao aluno a apropriação de sua estrutura e suas características lingüísticas. O ponto positivo é a integração das atividades de leitura, produção textual, conhecimentos lingüísticos e linguagem oral em torno do gênero ou tipo textual priorizado em cada unidade. As atividades de produção textual têm a qualidade de orientar sistematicamente as etapas do processo [...].

Conforme o Guia, a proposta de trabalho do material é contribuir para o acesso do aluno a determinados gêneros textuais, favorecendo uma integração dos conteúdos. A ênfase da proposta se dá na perspectiva do texto como processo, pois sugere que sua composição seja através de etapas, o que valoriza as produções dos alunos.

As atividades de produção textual visam à qualidade do produto final e, por isso, dedicam-se ao processo de elaboração (*montagem*), propondo um encaminhamento que passa sistematicamente pelas etapas de preparação, redação, revisão, reescrita e divulgação. A preocupação prioritária é com a

forma composicional e com a adequação gramatical e ortográfica; em segundo lugar vem o investimento no desenvolvimento temático e na construção da coerência textual. (BRASIL, 2003, p. 226, grifo dos autores).

O Guia acrescenta que apesar do investimento no processo de elaboração do texto e da proposta de publicação, a dimensão comunicativa, interacional, do texto produzido pelo aluno recebe pouca ênfase. Portanto, a referência a um leitor genérico, indefinido nos roteiros de revisão e auto-avaliação, que não indica um destinatário qualquer a quem os alunos reportem seus textos, pouco ou nada contribui para nortear as decisões necessárias inerentes ao processo de produção textual (idem, p. 227).

A proposta de trabalho do livro é orientada por um Manual didático de fácil compreensão que, conforme o Guia (ibidem, p. 227), apresenta uma organização específica.

O manual do professor é sucinto, claro e de fácil leitura. Organiza-se da seguinte forma: apresentação da obra, listagem dos objetivos dos grandes componentes da coleção (leitura, prática lingüística, produção escrita, oralidade), caracterização dos padrões textuais focalizados [...]; descrição do trabalho com produção de textos; quadro geral da organização dos conteúdos de cada volume; roteiros de aulas (com objetivos, orientações didáticas, guia de respostas, atividades complementares).

Dessa forma, o Guia admite que o MP é um material com a finalidade de favorecer ao desenvolvimento da proposta didática do livro pelo professor. Porém, o professor que adotá-lo deverá investir na dimensão comunicativa dos textos, conduzindo a compreensão pelo aluno de que a definição sobre para que, para quem e onde (lugar social de circulação do texto) se escreve é que orienta as decisões sobre o que e como escrever (cf. Guia/PNLD 2004, p. 228).

d) A resenha do LDP "Linguagem e vivência" no Guia

Conforme a menção avaliativa da coleção (RD), o Guia introduz a resenha com a seção *Por que?* que justifica a classificação da obra e fornece um resumo geral do material.

O projeto da coleção é teórica e metodologicamente consistente, bem articulado e atualizado, sem deixar de valorizar conteúdos e terminologia já consagrados. A base dos conhecimentos gramaticais e ortográficos trabalhados é a tradicional, mas a maneira inovadora de abordá-los viabiliza um ensino reflexivo e voltado para o uso da língua. (BRASIL, 2003, p. 158).

O Guia faz referência também na seção, que o livro contempla variados gêneros textuais e que as propostas com esses textos fazem o aluno considerar os objetivos de escrita e o seu futuro leitor. Com isso, as práticas de escrita enfatizam as operações de planejamento, revisão e reelaboração textual. No entanto, na análise da obra quanto ao trabalho com produção de textos escritos, o Guia afirma:

As propostas de produção de textos nem sempre explicitam os fatores que, no uso social da escrita, normalmente orientam o processo de produção (objetivos, destinatários, suporte, e esfera de circulação) e determinam a escolha dos recursos lingüísticos e até do tamanho do texto. (idem, p. 160).

Apesar de não ser constante as propostas explicitarem o objetivo da escrita, a definição do gênero ou do suporte geralmente resulta numa indicação parcial ou indireta dos outros elementos (ibidem). Além disso, a linguagem utilizada nos textos é a padrão formal, mas há situações que, de acordo com o gênero, o LDP fornece algumas recomendações³⁴ para o aluno produzir o seu texto.

A proposta de trabalho da obra é fundamentada no pensamento de Paulo Freire, nos pressupostos da teoria sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky e Bakhtin, e na teoria das inteligências múltiplas fundada por Howard Gardner.

No MP, o professor terá acesso aos fundamentos teórico-metodológicos da proposta. Dessa forma, “o manual do professor é um valioso instrumento de consulta e formação para o

³⁴ São recomendações do tipo: [...] “quando escrevemos uma carta a um amigo ou parente, geralmente, usamos palavras e expressões próprias da linguagem informal, do jeito que a gente fala, de maneira espontânea”. (BRASIL, 2003, p. 160).

docente” (BRASIL, 2003, p. 160). Além da teoria basilar da proposta, o Manual apresenta uma discussão acerca dos componentes do ensino de língua materna, indicação de critérios (auto)avaliativos e referências de material de consulta (complementar) com indicação de textos, brincadeiras e jogos para a ampliação de atividades lúdicas em sala de aula. A análise é concluída admitindo-se que a coleção supõe uma turma de alunos alfabetizados e, caso contrário, o professor que a adotar deverá fazer investimentos paralelos favorecendo assim, a apropriação da base alfabética da língua (idem).

e) A resenha do LDP “LEP – leitura, expressão e participação” no Guia

Na seção *Por que?*, da resenha da coleção “LEP”, de Paulo Nunes de Almeida, o Guia faz algumas recomendações que justifica a menção da obra (RR): “Esta obra tem características que podem contribuir positivamente para as relações de ensino-aprendizagem na aula de Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2003, p. 232). Desse modo, acrescenta que os aspectos enfatizados no LDP são: o combate ao preconceito; o material textual selecionado; as atividades de leitura; equilíbrio entre uso, reflexão e transmissão de conceitos e regras lingüísticas. Porém, a obra apresenta em sua estrutura algumas incoerências que exigem do professor uma intervenção positiva.

Conforme o Guia, diante da justificação da menção da obra, admite que o professor deve observar aspectos que requerem uma intervenção docente significativa. Neste sentido, a pouca variedade de gêneros, tipos e contextos sociais de uso do material textual; a predominância de formação de opiniões; a falta de elementos inerentes ao processo de produção textual (os objetivos, destinatários, o suporte e a esfera de circulação) constituem a lacuna que o professor deve complementar para desenvolver a proposta de trabalho da obra.

A definição teórico-metodológica da obra consiste na concepção de linguagem como instrumento da comunicação humana e concebe o ensino aprendizagem como processo interacionista.

Contudo, com relação ao trabalho com produção de textos, o Guia admite na análise da obra:

A produção de textos escritos é a área em que a coleção demanda maior interferência e complementação por parte do professor. As propostas são numerosas, mas estão excessivamente presas ao tipo e gêneros textuais da unidade [...]. Há propostas de avaliação que envolvem correção e autocorreção dos textos [...] (idem, p. 234).

De acordo com o Guia, a interferência do professor é necessária, principalmente pela ausência de elementos que orientem a produção do aluno sobre para que e para quem vai escrever, a indicação do suporte (livro, revista, jornal, mural, cartaz) e em que ambiente social (escola, família, comunidade do bairro, órgãos públicos como a prefeitura, entidades sociais como clubes e associações) a produção circulará.

O Manual do professor, conforme o Guia p. 234, “reproduz o livro do aluno, acrescentando-lhe as respostas aos exercícios e algumas observações para o professor” [...], além disso, expõe rapidamente a opção teórico-metodológica assumida pelo LDP, reflexões acerca dos componentes desenvolvidos na coleção, sugestões de atividades complementares e conta, na última parte, com indicações bibliográficas e uma listagem de palavras que considera básica ao universo infantil em determinada série.

O Guia conclui a análise admitindo que a coleção pode ser utilizada positivamente pelo professor, mas com as devidas complementações. Dessa forma, deverá incluir gêneros jornalísticos, de divulgação científica e de uso cotidiano no material textual como também

enriquecer as propostas de produção textual, definindo, com os alunos, destinatários, suportes e esferas de circulação (idem, p. 235).

Diante das considerações relatadas nas resenhas do Guia de livros didáticos PNLD/2004 acerca dos LDP, seguimos para a última etapa da nossa investigação que tem como objetivo analisar a prática de textualização na escola, constatando como o professor utiliza o LDP em salas de aula de 3ª série do Ensino Fundamental e encaminha as atividades de produção de textos escritos sugeridas pelo LDP.

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO DO PROFESSOR NA SALA DE AULA E OS PCN:
ENCONTROS E DESENCONTROS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que teve sua 1ª edição publicada em 1997, estabeleceram embasamento ao currículo de todas as disciplinas deste nível escolar. Desse modo, tornaram-se, oficialmente, diretrizes para o ensino público brasileiro. A partir desse documento, surgiram vários programas governamentais, principalmente na área de formação de professores³⁵ para oferecer subsídios à prática dos PCN. Além disso, todo livro didático ofertado às escolas públicas do Brasil passou a ser elaborado a partir deste documento.

De forma específica, com concepções calcadas numa perspectiva sócio-histórica e discursiva, os PCN de língua portuguesa, introduzem os conteúdos básicos da disciplina e indicam o tratamento didático com relação à leitura e produção de textos em sala de aula. Têm como objetivo principal a inserção do aluno no universo letrado a partir do uso adequado da linguagem, com base nos diversos tipos e gêneros de textos existentes na sociedade (BRASIL, 1997).

O documento oferece diretrizes para o ensino de língua portuguesa através de apoio teórico, onde o professor tem acesso à bibliografia utilizada na elaboração se optar por um estudo mais aprofundado e sugere algumas atividades imprescindíveis no cotidiano do trabalho com textos escritos na escola. Os PCN recomendam, resumidamente, para uma boa prática de produção de textos escritos na 3ª série do Ensino Fundamental (idem, p. 131 e 132):

³⁵ Sobre esse assunto conferir Oliveira (2008)

1. produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade, e as características do gênero;
2. uso de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas;
3. produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação;
4. organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero.

Nosso estudo enfoca a prática de produção de textos escritos de 5 professores do Ensino Fundamental em 5 turmas de 3ª série, inseridas em 5 escolas municipais da cidade de Maceió e observadas durante o 2º semestre do ano letivo de 2006. A prática de textualização destes professores será analisada a partir dos documentos oficiais que refletem sobre o assunto (BRASIL, 1997), alguns teóricos e pesquisas afins: Antunes (2003), Assis, Calil (2007); Calil, Santos (2006); Geraldi (1997), Oliveira (2008); Santos (2006); entre outros que contribuem de modo significativo para o tema em foco.

4.1 O trabalho de produção de texto na sala de aula

Durante as observações realizadas no período da pesquisa de campo, a prática de textualização dos professores foi observada com veemência, como também as atividades de produção de texto escrito realizadas durante o ano letivo de 2006 e disponibilizadas pelos respectivos professores. Estas foram recolhidas e arquivadas no banco de dados da pesquisa. Analisaremos as práticas dos 5 professores, tendo em vista os encaminhamentos dados às propostas de produção textual desenvolvidas em sala de aula.

4.2 Tabela 5: Escola 1 (Professor A)

| PROPOSTA DE PRODUÇÃO | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO | Nº DE EVENTOS DE PRODUÇÃO |
|---|--|---------------------------|
| Continuação de história | Escreveram a lápis. A 1ª situação foi registrada no caderno, a 2ª foi escrita e fotocopiada em folha A-4 (sem linhas) pelo professor. Em todas não há visto. | 2 |
| reescritas | Escreveram a lápis. Apenas 01 atividade foi escrita em folha ofício (sem linhas). Em somente 1 atividade o texto original foi fixado; 01 atividade desse conjunto foi retirada do LDP CE. Não há visto. | 6 |
| Histórias inventadas | Escreveram a lápis no caderno. Não há visto. Em uma das atividades apresenta-se roteiro para elaboração do texto. | 2 |
| Escrita de um texto sobre algum mito folclórico (mula-sem-cabeça, curupira, etc.) | Escreveram no próprio caderno e a lápis. Não há marcas de interferência do professor. | 1 |
| Bilhete resposta | Apresentaram-se 4 bilhetinhos retirados do livro “A bruxinha encantadora e seu secreto admirador, Gregório” de Eva Furtado. Escreveram a lápis no próprio caderno. Apenas 2 manuscritos apresentam visto e correção ortográfica. | 1 |
| Escrita de um texto sem conectores (proposta do LDP) | Escreveram no caderno, a lápis. Não há visto. | 1 |
| Escrita de história a partir de um desenho | Escreveram a lápis no caderno. Em uma o desenho foi mimeografado, na outra a figura é colorida. Não há visto. | 2 |
| Resposta a uma carta | Apresentação de uma carta mimeografada. Produziram uma carta respondendo a que foi apresentada à turma. Escreveram a lápis no próprio caderno. Não há visto. | 1 |
| Anúncio de jornal | Apresentou-se um texto como modelo. Escreveram no próprio caderno a lápis. Não há visto. | 1 |
| Notícia de jornal | A atividade apresenta um roteiro com algumas perguntas. Escreveram no caderno a lápis. Não há visto. | 1 |
| Descrever a competição ocorrida na escola | Escreveram no próprio caderno a lápis. Não há marcas de interferência do professor. | 1 |
| TOTAL | | 19 |

Ao analisarmos a tabela 5, constatamos que 19 propostas de produção de texto foram desenvolvidas na escola 1: 2 continuações de história; 6 reescritas (dentre elas, clássicos como: “Pinóquio” e “A bela adormecida” e 1 sugerida pelo LDP CE); 2 histórias inventadas; 1 produção de texto sobre um mito folclórico; 1 escrita de um bilhete; escrita de 1 texto sem conectores (atividade proposta pelo LDP Construindo a escrita); 2 histórias a partir de um desenho; escrita

de uma carta resposta; produção de 1 anúncio; 1 notícia de jornal; e, por fim, 1 descrição acerca da competição ocorrida na escola.

O professor se posicionou da mesma forma diante de todos os textos produzidos. Constatamos em apenas 2 manuscritos marcas da sua interferência: visto e correção ortográfica. Além disso, não se preservou as estratégias constitutivas do processo de escritura: planejamento, rascunho e revisão. Nenhuma atividade foi socializada com os alunos nem com outro leitor externo, sendo todas produzidas individualmente.

Apenas 3 propostas foram extraídas de fontes identificadas: 2 do LDP Construindo a Escrita (coleção escolhida pela escola) e 1 do LDP viver e aprender português, as outras atividades foram preparadas pelo professor. As produções que tiveram o LDP CE como apóio, se diferenciam em seus objetivos, pois 1 (produção de texto) foi sugerida na 1ª parte do livro: textos (destinada à leitura, compreensão e produção de textos) e a outra, situação didática de reescrita, foi extraída da 2ª parte: gramática e ortografia (visa à compreensão das leis de composição do sistema da língua).

Vejamos o texto e a consigna da proposta retirada da 1ª parte do livro:

Texto 03, proposta nº 02, página 20

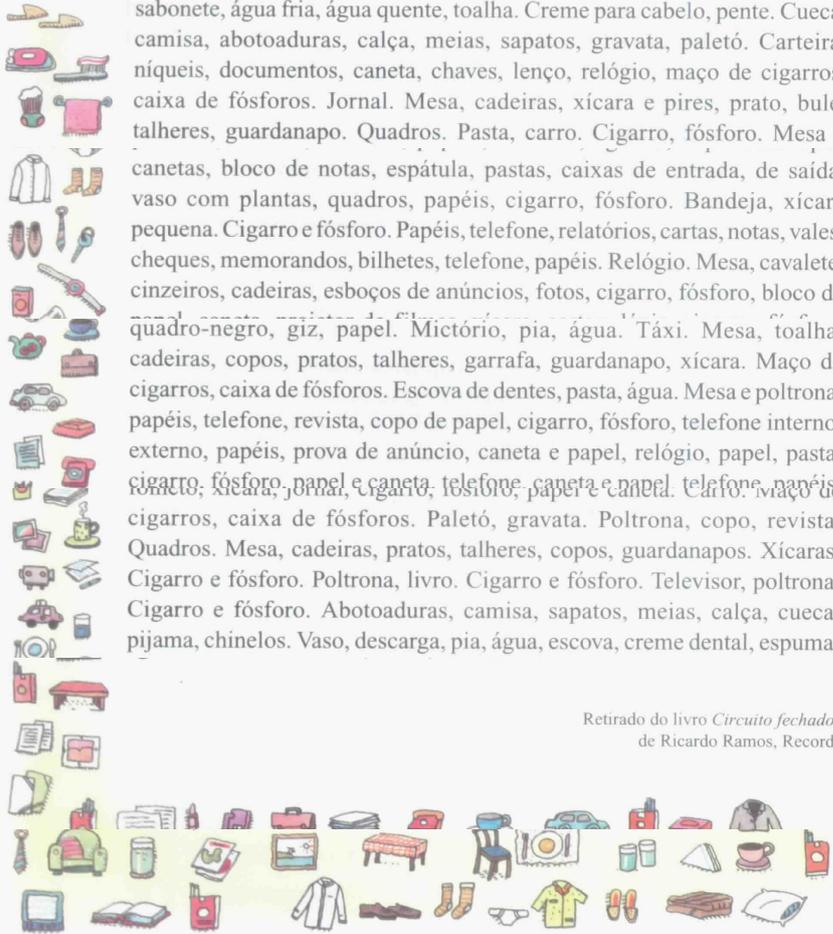
Circuito fechado

Ricardo Ramos



Chinelos, vaso, descarga, pia, sabonete, água, escova, creme dental, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, jornal, e cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro, maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma,

Retirado do livro *Circuito fechado*,
de Ricardo Ramos, Record.



▶ 18

7 Experimente, agora, escrever em seu caderno um texto usando os mesmos recursos que Ricardo Ramos utilizou. Conte a vida de outra personagem (que pode até ser você!).

A proposta toma como referência o texto “Circuito fechado” de Ricardo Ramos. O texto se destaca por sua estrutura composicional, pois foi produzido em parágrafo único, basicamente com substantivos, mas a impressão produzida no leitor é de muita ação.

Anteriormente a essa proposta de produção, o LDP apresenta apenas uma atividade de leitura e interpretação do texto, e, como última solicitação, propõe ao aluno produzir um texto no formato do texto apresentado. Assim, não estabelece relação com as unidades anteriores do livro. Vejamos a produção do aluno 1:

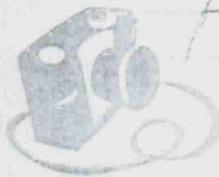
Atividade de produção textual – aluno

1- Escreva um texto usando os mesmos recursos que o Ricardo Ramos utilizou. Conte a vida de outra personagem (que pode até ser você)

A VIDA DA MINHA MÃE É CORRIDA

Roupa, tênis, labélos. Café, pão, geladeira, fogão, armário, mesa, Escova, creme dental, toalha, Pessoas, ônibus, lojas, escola, ônibus. Cama, panela, fosforo, café, pão, batata, chocolate, ônibus, escola, televisão, DVD, som, Banho, roupas, perca. Igreja, microfone, som, cadeiras, pessoas. Cama, Roupa, Tênis, labélos. Café, pão, geladeira, fogão, armário, mesa, Escova, creme dental, toalha, Pessoas, ônibus, lojas, escola, ônibus, Cama, Panela, fosforo, café, pão, batata, chocolate, ônibus, escola, panela, geladeira, fogão. Televisão, DVD, som, Banho, roupas, perca. Igreja, microfone, som, cadeiras, pessoas. Cama, roupa, tênis, labélos, Café, pão, geladeira, fogão, armário, mesa, Escova, creme dental, toalha. Pessoas, ônibus, lojas, escola, ônibus, cama, panela, fosforo, café, pão, batata, chocolate, ônibus, escola, televisão, DVD, som, Banho, roupas, perca, Igreja, microfone, som, cadeiras, pessoas.

AMAMIA



Alguns alunos, como o autor do manuscrito acima, conseguiram compreender o sentido do texto modelo, porém os encaminhamentos do professor reduziram a sua escrita a um simples exercício:

- 1 - os textos produzidos pelos alunos não apresentam sinais de intervenção do professor: visto e/ou algum tipo de correção;
- 2 - o processo de construção do texto não foi respeitado (planejamento, redigir rascunho e revisão);
- 3 - os alunos produziram o texto em única versão;
- 4 - apesar do MP recomendar a exposição das “redações no mural ou em outros espaços” (CARVALHO, 2001, p. 22), o professor reteve os manuscritos consigo e não indicou nenhum destino ao texto, somente a devolução aos próprios alunos.

Isso comprova que o professor desenvolve poucas atividades de produção textual constadas no livro do aluno e quando realiza atrela a uma prática³⁶ anteriormente estabelecida, levando os alunos a uma escrita sem sentido. Além disso, desconsideram orientações presentes no Manual do Professor que poderiam melhorar a qualidade da atividade em sala de aula.

Supomos que isso ocorra pelas limitações impostas pelo LDP em compreender a complexidade da tarefa de produção de texto como prática discursiva/social e pela pouca clareza do professor em entender o funcionamento dos gêneros/tipos de textos.

Neste sentido, não há destinatário para os textos produzidos pelos alunos, as características dos gêneros não foram consideradas em nenhuma das propostas desenvolvidas. Portanto, os textos produzidos foram eventos ficcionais, exercícios de escrita, pois não se preservou o caráter interativo da linguagem. Conforme Antunes, na perspectiva interacionista da escrita, a atividade de produção textual implica em:

³⁶ Sobre os efeitos da prática de redação na escola, conferir Antunes, 2003, p. 59.

[...] Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala [...] se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, ‘para fora’), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. (ANTUNES, 2003, p. 45, grifos da autora).

A escolha de um gênero textual é o que define os objetivos da escrita: comunicar algo, anunciar um produto a venda, corresponder-se com alguém distante, preparar um alimento, dentre tantas possibilidades de comunicação social. Dessa forma, o bilhete, o anúncio, a carta, a receita culinária, todos possuem destinatários e ambientes de circulação que são específicos de cada gênero. Por isso, ao tentar produzi-los na escola, suas especificidades devem ser contempladas para efetivar com integridade a comunicação.

Considerando as orientações dos PCN (BRASIL, 2001), a prática de textualização “precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (BRASIL, 1997, p. 68) e, de acordo com Geraldi (1997, p. 160) são pré-requisitos à produção de um texto 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 constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Apesar do que se recomenda à produção de um texto, não houve propósito comunicativo nas atividades de produção desenvolvidas na escola 1 (cf. tabela 5), se constituindo assim em escritas irrelevantes, sem função.

De acordo com Antunes (2003), a escrita supõe algumas condições de produção e recepção diferentes daquelas inerentes à fala. Por isso, o professor não pode insistir numa prática de escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para tomar decisões acerca do que vai ser escrito.

4.3 Tabela 6: Escola 2 (Professor B)

| PROPOSTA DE PRODUÇÃO | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO | Nº DE EVENTOS DE PRODUÇÃO |
|---|--|---------------------------|
| Escrita de uma história em quadrinhos (LDP MDT) | Os textos foram escritos a lápis em papel A4 (sem linhas). Os manuscritos apresentam interferência do professor. | 1 |
| Continuação de história | Os alunos escreveram a lápis em papel A4 (sem linhas). Não há interferência do professor. | 1 |
| Produção de texto descritivo a partir de uma imagem | Atividade realizada no papel A4 (sem linhas) e escrita a lápis. Não há visto. | 1 |
| TOTAL | | 3 |

A tabela 6 consiste nas atividades de produção textual desenvolvidas durante o ano letivo de 2006 na escola 2, constatamos que das 3 propostas, temos: 1 produção de uma história em quadrinhos; 1 continuação de história e 1 produção de texto descritivo. Vale ressaltar que a única produção, que teve como apoio o livro em uso pela escola, foi extraída do LDP MDT de 2ª e não de 3ª série, pois o professor alegou que os alunos não possuem livro. As atividades foram realizadas individualmente e nenhum leitor externo teve acesso aos textos apenas o professor.

As atividades classificadas como produção de textos escritos, realizadas na escola 2, não se aproximam de uma produção textual, pois todas foram realizadas na sala de aula desprovidas

de qualquer mecanismo inerente ao processo de escritura: planejamento de escrita, elaboração de rascunhos e/ou revisão. Além disso, o tempo destinado à produção era muito pouco, pois o professor entregava a proposta e recolhia os textos ao término da aula de português³⁷. Isso tem sido constatado como aspecto negativo no que se refere à produção em sala de aula, pois como afirmam Assis e Calil (2007),

Decerto que, se o trabalho com o texto for concebido enquanto processo, como orientam os documentos oficiais, a exigência de certo tempo didático nesse trabalho se faz imperiosa, tanto para haver a efetivação de um processo de imersão no funcionamento simbólico do gênero proposto quanto para que o próprio processo de produção do texto permita colocar o aluno enquanto autor daquilo que escreve. (ASSIS; CALIL, 2007, p. 09, grifo dos autores).

Considerando que as atividades de produção textual foram oportunizadas aos alunos em apenas 03 momentos durante 01 semestre letivo, a qualidade foi prejudicada pelo pouco tempo destinado à produção e pelos encaminhamentos equivocados do professor.

Por isso, concordamos com Calil e Santos (2006) que sem considerarmos a qualidade e as condições de produção das atividades desenvolvidas, supomos que a sua baixa frequência seria um dos fatores responsáveis pelos índices negativos demonstrados em avaliações nacionais, no que concerne às capacidades e competências dos alunos do Ensino Fundamental.

Constatamos que a interferência do professor nos textos dos alunos foi mínima, somente a 1ª atividade realizada apresenta marcas de correção por meio de alguns comentários do tipo: “corrigir palavras sublinhadas”, “usar letra inicial maiúscula quando necessário”, “use sinais de pontuação”; 1 manuscrito apresenta uma indicação do professor para refazer, no entanto isso pode ser justificado por sua ilegibilidade e não pelo professor reconhecer o procedimento necessário à elaboração do texto, pois outros textos mereciam igual recomendação.

³⁷ Vale destacar que todos os textos foram produzidos durante as aulas de português observadas na pesquisa de campo.

Desse modo, a prioridade do professor nos textos dos alunos são os aspectos relacionados com gramática e ortografia, o caráter pragmático e discursivo é desconsiderado. O único leitor dos textos é o próprio professor e os aspectos funcionais dos gêneros são descartados. Esse fato mais uma vez corrobora uma prática arraigada a princípios tradicionais que contribuem muito pouco à formação do aluno produtor de textos.

A única proposta de produção de texto, que teve o apoio do livro em uso na escola, foi extraída do LDP MDT, porém de 2ª série. Esse fato é decorrente do aumento do número de alunos matriculados em 2006 na referida escola e, como consequência, a turma observada não possuía livro didático³⁸.

Para desenvolver esta atividade³⁹, o professor pediu o livro emprestado a outra turma e mimeografou a proposta, como não ficou muito legível, mostrou aos alunos a original (livro) para maior visibilidade e compreensão. Assim, ele entregou as folhas de papel com as atividades aos alunos e explicou: “— Vocês vão fazer um texto de acordo com cada quadrinho, mas não é para fazer para cada figura uma frase e sim um texto, tá?”.

Vejamos a atividade sugerida pelo LDP MDT:

³⁸ Justificativa fornecida pelo professor durante a pesquisa. Ele explicou que solicita LDP's de outras turmas para os alunos usarem ou copia as atividades na lousa para eles acompanharem e, quando tem condições, a escola reproduz (mimeografado ou fotocopiado) algum material.

³⁹ Atividade 1 realizada em 31 de julho de 2006.



PRODUÇÃO DE TEXTOS

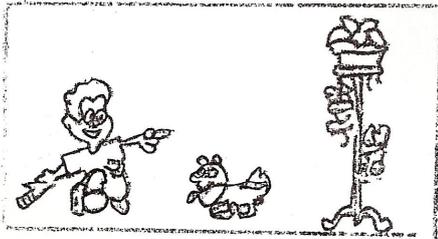
- 1** Leia a história em quadrinhos.
 O que será que a personagem está falando?
 Escreva, em seu caderno, a fala da personagem.
 Use frases interrogativas, exclamativas e afirmativas.



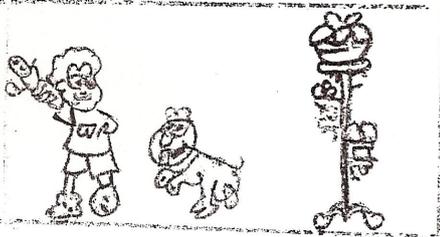
Ilustrações de Guga

Atividade de produção de texto – aluno 5

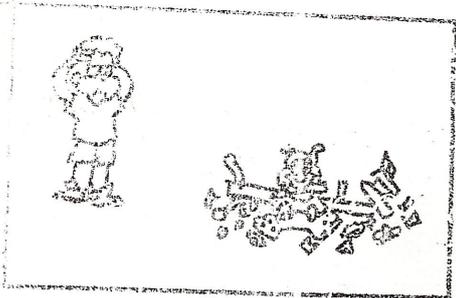
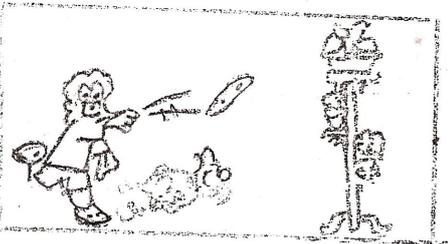
OBSERVE OS DESENHOS
E CRIE UMA HISTÓRIA.



Era uma vez um menino e um
cachorro o menino machou e
buscou o pali e tinha um vaso
atrapado ele machou de novo
o cachorro e busca um ferro



ele jogou o pali novamente e quan-
do ele chegou o vaso estava quebrado
estava todo em pedaços



título: o menino e o cachorro

Corrija as palavras sublinhadas.

A proposta do LDP seria a elaboração de falas para os personagens dos quadrinhos e, posteriormente, transformá-las em uma narrativa. Assim, fica explícito o desafio de transformar o discurso direto (falas) em indireto (narrativa). Como podemos observar, o professor modificou bastante a proposta gerando dúvidas nos alunos ao produzir seus próprios textos.

Concordamos com Santos (2006), que é possível imaginar que a pouca utilização do LDP adotado pelos professores referente às propostas de produção de textos seria decorrente da intenção de sugerir propostas de atividades mais significativas, demonstrando domínio dos elementos inerentes ao processo de produção textual e autonomia ao utilizar o LDP. Porém, a partir da prática do professor, constatamos pouca compreensão sobre os critérios que determinam uma boa produção de texto e, além disso, não há clareza sobre o que o livro propõe.

Vale destacar que o LDP, nas seções de produção de texto escrito, expõe um roteiro de elaboração. Para essa atividade o LDP apresenta as seguintes etapas:

1 - leia a história em quadrinhos.

O que será que a personagem está fazendo?

Escreva, em seu caderno, a fala da personagem.

Use frases interrogativas, exclamativas e afirmativas.

2 - escreva uma história com base nos fatos apresentados pelos quadrinhos.

PRIMEIRA ETAPA – RELATO ORAL

Conte oralmente para seus colegas a história apresentada pelos desenhos.

SEGUNDA ETAPA – ESCRITA DA HISTÓRIA

Escreva a história. Para imaginar novos detalhes da história, você pode, enquanto escreve, ir se perguntando:

a) O que a personagem está fazendo agora?

b) O que ela está falando?

c) Como ela é?

d) Onde ela está?

Invente um título para a história que você contou.

TERCEIRA ETAPA – REVISÃO DA HISTÓRIA

Na revisão de sua história, veja se você, além do que a personagem faz e fala, contou também como ela é e como é o lugar onde ela está.

Para uma revisão mais completa de sua história, você pode basear-se na ficha de auto-avaliação da página 46.

QUARTA ETAPA – PUBLICAÇÃO

- 1- Depois da revisão, reescreva o texto com muito capricho.
 - 2- Ilustre com desenhos ou fotos.
 - 3- Mostre a seus leitores. Anote os comentários que eles fizeram
 - 4- Arquive o texto numa pasta
- MDT (p. 58-59)

Apesar do caráter didático da proposta, o LDP sugere uma proposta de produção textual dúbia, pois envolve história em quadrinho e narrativa. Além disso, o professor não considera as etapas inerentes à escrita nem tampouco a sugestão do livro, logo efetiva outra proposta de produção de texto dificultando assim a compreensão dos alunos. De certa forma, o livro serviu apenas para o professor mimeografar a história em quadrinho, mas, além de não seguir a proposta do LDP, o professor não ofereceu boas condições de produção para os alunos elaborarem o texto solicitado.

Como reflete Santos (2006), sobre a mesma questão, o efeito dos encaminhamentos do professor gera textos em que os alunos detêm-se a apenas o que está representado em cada quadrinho. Do modo como se deu a atividade, torna-se difícil para o aluno superar a descrição daquilo que está posto, como mostrou o manuscrito. Houve uma tentativa de produzir uma história iniciando com “Era uma vez”, porém o aluno conseguiu apenas descrever os fatos retratados em cada quadrinho.

Concordamos com Oliveira (2008) ao afirmar que, com relação à produção de texto no livro didático, as propostas não indicam com clareza os destinatários e finalidades do texto. Além disso, “a quantidade de propostas que leva os alunos a utilizarem os recursos discursivos é insuficiente para o desenvolvimento de capacidades complexas de inserção em práticas de textualização” (idem).

Assim, torna-se necessário o professor levar para a sala de aula diferentes atividades que considerem o caráter interativo da linguagem e mostrar para seus alunos que para construir um texto é fundamental planejá-lo, conhecer o destinatário, a situação comunicativa e o gênero em uso. Compreender que dessa forma é possível decidir as estratégias mais adequadas para realizar a produção (ibidem, p. 96).

Pudemos observar que produzir textos na escola não é prioridade nem tampouco uma tarefa simples, pois o professor não considera os critérios que estabelecem uma boa situação de produção. Por isso, os alunos não conseguem avançar em seus escritos, visto que o professor conta com uma prática fragmentada que interdita o processo de escritura, de forma que não lhes garante uma reflexão epilingüística da língua. Por isso, os textos dos alunos acabam sofrendo drasticamente com o tratamento didático dado pelo professor às atividades. Portanto, [...] “em outras palavras, escreve-se mal porque tanto os alunos quanto os professores escrevem pouco” (CALIL; SANTOS, 2006, p. 38).

4.4 Tabela 7: Escola 3 (Professor C)

| PROPOSTA DE PRODUÇÃO | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO | Nº DE EVENTOS DE PRODUÇÃO |
|--------------------------|---|---------------------------|
| Descrever o melhor amigo | Os alunos escreveram em papel ofício (sem linhas) a lápis e à caneta. Não há visto. | 1 |
| Reescrita | Escreveram a lápis e caneta; utilizaram o caderno; o professor não interferiu no texto dos alunos (não há visto). | 1 |
| TOTAL | | 2 |

Na escola 3, constatamos que das 2 atividades temos: 1 descrição e uma reescrita. Para realização da atividade nº 2, o professor utilizou o texto “Zeca do Morro” extraído do LDP LV, p. 60 e 61. Porém, nenhuma atividade de produção de texto sugerida pelo LDP LV foi desenvolvida em sala de aula.

Observamos que, durante um semestre letivo, os alunos da escola 3 tiveram unicamente 02 solicitações de escrita, no entanto nenhuma se constitui em produção de texto. Com isto, constatamos uma prática despreocupada com a competência de escrever e com aspectos relacionados ao uso da língua. A preocupação maior do professor é insistir em ensinar apenas conceitos e classificações da língua em suas aulas.

Admitimos, conforme Antunes (2003), que a atuação do professor nas aulas de língua portuguesa nesta escola funciona da seguinte forma: se o professor pretende ensinar sobre pronome, por exemplo, seleciona os conceitos e classificações desta classe de palavras e, posteriormente, escolhe um texto em que apareçam pronomes, solicita que identifique as várias ocorrências e classificá-las de acordo com a nomenclatura gramatical. Portanto, o texto serve apenas para ilustrar uma noção gramatical, mas ainda não é o objeto de estudo.

Assim, constatamos que o professor C não se preocupou com a apresentação do texto, apesar de algumas dificuldades dos alunos em articular as idéias, o texto foi escrito em única versão sem ao menos haver revisão; o professor não fez nenhum tipo de interferência no manuscrito do aluno como: visto e/ou alguma correção. Em conversa informal, o professor admitiu que o objetivo dessa atividade era somente verificar o nível de escrita em que os alunos se encontravam.

Dessa maneira, acreditar que ensinar, exclusivamente, análise sintática e nomenclatura gramatical aos alunos, eles se tornarão suficientemente competentes para ler e escrever textos de acordo com as variadas situações sociais, constitui-se um equívoco do ensino de língua (idem).

4.5 Tabela 8: Escola 4 (Professor D)

| PROPOSTA DE PRODUÇÃO | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO | Nº DE EVENTOS DE PRODUÇÃO |
|-----------------------------|--|---------------------------|
| Produção de cartão natalino | Atividade produzida em papel A4. | 1 |
| Produção de texto natalino | Texto produzido em papel A4 (com linhas). Não há marcas de interferência do professor. | 1 |
| TOTAL | | 2 |

A análise da tabela indica que apenas 2 atividades de produção de texto foram realizadas na escola 4, temos: 1 produção de cartão natalino⁴⁰ e a construção de um texto sobre o natal. Vale ressaltar que nenhuma proposta de produção de texto do LDP LEP foi desenvolvida pelo professor.

A 1ª atividade⁴¹ foi realizada na sala de aula durante as observações. Essa atividade se aproximou bastante de uma produção de texto, pois o professor explicou como os alunos deveriam organizar o texto e o próprio cartão; o assunto seria voto de um feliz natal; o destinatário (indefinido) poderia ser qualquer pessoa que os alunos gostassem (pai, mãe, irmã ou irmão, amigo (a) de turma), mas o texto foi escrito em única versão.

Destacamos que, para realizar esta atividade, a turma se envolveu e confeccionou o cartão com muito zelo. No entanto, sentimos “falta de uma reflexão mais sistematizada e freqüente a respeito dos diferentes tipos e gêneros textuais que levam em conta os fatores interativos do ato de produzir um texto.” (OLIVEIRA, 2008, p. 96). Especificamente, o gênero cartão não foi bem explicado para os alunos, supomos que para o professor a questão proposta era muito simples e a turma iria resolvê-la em poucos minutos. Nesta perspectiva, os textos foram produzidos privados de alguns elementos do processo de escritura como a revisão e/ou a reescrita.

⁴⁰ A professora não possibilitou que os manuscritos dos alunos fossem fotocopiados para agregarmos ao banco de dados da pesquisa.

⁴¹ O professor não disponibilizou os cartões para serem fotocopiados. Por isso, não registramos em nosso banco de dados os manuscritos.

A 2ª atividade serviu apenas para os alunos escreverem um texto sobre o mesmo assunto da atividade anterior, pois no período em que foi solicitada a produção comemorava-se o natal. No texto, constatamos que não houve ênfase no processo da produção, mas a tentativa de refletir acerca do momento comemorativo. Isso se torna claro a partir do que observamos na consigna da atividade. Vejamos a solicitação do professor (2ª atividade):

VAMOS COLORIR?

Como você pode ajudar quem mais necessita neste Natal?

Eu ajudaria como pudesse porque é muito triste uma pessoa passando necessidade sem ter o que comer sem roupa para usar. É muito triste viver assim eu tenho pena das pessoas porque quando a gente tem que emprestar ao amigo eu quando tenho que dar emprestar é muito ruim. O natal para mim.

Feliz natal.



Data 12-12-08

Considerando que “um bom texto não é apenas um texto correto, mas um texto bem encadeado, bem ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e aos seus leitores” (ANTUNES, 2003, p. 116). Na atividade verificamos que o objetivo não foi produzir um bom texto, mas a partir de uma atividade de pintura (vejamos o título da atividade: “vamos colorir?”), escrever sobre algumas ações que podemos realizar no período natalino; os alunos produziram o texto para um leitor indefinido; o professor não demonstrou nos textos dos alunos nenhuma forma de interferência (visto e/ou alguma correção).

4.6 Tabela 9: Escola 5 (Professor E)

| PROPOSTA DE PRODUÇÃO | CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO | Nº DE EVENTOS DE PRODUÇÃO |
|---------------------------------------|--|---------------------------|
| Produção de texto a partir de desenho | Atividade produzida no caderno. Não há interferência do professor no texto dos alunos. | 1 |
| TOTAL | | 1 |

Observamos na tabela que apenas 01 atividade de produção textual foi realizada na escola 05, nenhuma proposta de produção do LDP CE foi constatada. Vale salientar que, nesta escola, não foi possível realizarmos observações em sala e, juntamente com o professor e os alunos, resgatamos apenas a referida atividade. Apesar de ter registrado somente esta atividade de produção escrita, verificamos que muito se assemelha com a prática de textualização nas outras escolas pesquisadas, pois todas foram sugeridas desprovidas de qualquer elemento inerente ao processo de produção textual.

Vejamos a proposta de produção de texto realizada:

12/08/2006

Atividade de português

CRIAÇÃO DIRIGIDA DE FAVOLOS E TEXTOS



- Esta menina gosta de escutar música.
- E você também gosta? Sim
- Depois, dê respostas completas às perguntas no seu caderno.

① Qual é o nome da menina?

Camila

② Onde ela está?

Está num jardim

além do seu quintal

④ Quem está perto dela?

O gato

⑤ O que o animal está fazendo?

brincando com a bola

⑥ Continue sua história da maneira que desejar.

Uma vez uma menina que gostava de tocar em Animais e gostava também de escutar música ela e o seu gato que estava brincando com uma bola e eles estavam no

Ao analisarmos o texto produzido verificamos:

- 1 - ausência de qualquer trabalho de planejamento, rascunho ou de revisão;
- 2 - o aluno se detém apenas ao que é apresentado no desenho produzindo uma mera descrição;
- 3 - não apresenta marcas de interferência do professor;
- 4 - a atividade foi realizada no início do 2º semestre de 2006 e, ao final do ano letivo, constatamos que os alunos tiveram apenas essa oportunidade de escrita de texto.

Observamos que além do professor não valorizar em suas aulas atividades de produção de textos, quando realiza, desvaloriza os critérios indispensáveis a uma boa produção. Desse modo, encaminha atividades que não contribuem para o desenvolvimento de habilidades com a escrita. Esse fato pode ser justificado pelo despreparo do professor que muitas vezes precisa trabalhar os três turnos e, com isso, não consegue progredir em sua formação. Assim, o professor não se desenvolve como um leitor/escritor eficiente investindo, dessa forma, numa prática sem referencial teórico. Neste sentido, antes de escrever, o professor deve conhecer e possibilitar aos seus alunos a experiência de:

- a) primeiro, planejar;
- b) depois, escrever o que seria a primeira versão de seu texto;
- c) e, em seguida, revisar e reformular seu texto, conforme cada caso, para deixá-lo na versão definitiva (idem).

Cada etapa é importante por sua função específica, “e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.” (ibidem, p. 54). A primeira etapa, o planejamento, corresponde ao momento de quem vai escrever pensar o formato do texto.

Nesta etapa, atenta-se para: definição do tema do seu texto e os elementos que lhe darão coesão e coerência, seleção dos objetivos que se quer alcançar na escrita, escolha do gênero,

delimitar os critérios que proporcionará a ordem às idéias (articulação das idéias), previsão dos possíveis leitores/destinatários do texto e a linguagem utilizada, e, por fim, o suporte de circulação do texto.

A etapa de planejar o texto é indispensável para que se tenha clareza do seu conteúdo e forma para assim obter sucesso na escrita. Acreditamos que o gênero é um elemento essencial no planejamento do texto, e devido à plasticidade que dele é constitutiva, haverá situações que determinarão a forma do texto, porém, em outras, que o formato do texto e o suporte indicarão o gênero em uso.

A segunda etapa corresponde à escrita propriamente. É a fase de registrar no papel o que foi pensado e planejado em relação ao texto. A partir disso, vai-se atribuindo uma forma ao texto inserindo os elementos que garantirão sentido, coerência e relevância sem perder de vista a situação concreta de comunicação. Salientamos, que o processo de escritura não é linear para todo aquele que escreve um texto, nem tampouco as etapas do planejamento, mas são “pistas” para que se atribua parâmetros ao escritor e ao seu próprio texto.

Dessa forma, a escrita deixa de ser algo aleatório, sem sentido, mas um ato criteriosamente planejado, que a partir da criatividade do escritor e de suas condições de produção será extremamente significativo na interação verbal locutor-interlocutor.

A terceira etapa corresponde a revisão e a reescritura. É o momento crucial para quem escreve analisar o texto escrito, verificar a articulação dos parágrafos, o sentido do texto e se realmente a escrita atendeu às expectativas e aos objetivos iniciais do escritor.

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes. (idem, ibidem, p. 56).

Nossos dados (tabelas 1, 2, 3, 4 e 5) comprovam que a realidade nas escolas pesquisadas mostram o contrário, “pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem parece indicar que lhes sobram competência e arte.” (ANTUNES, p. 57).

Para desenvolver uma boa prática de produção de textos na escola, de modo que contribua para a competência lingüístico-discursiva dos alunos, o professor pode se apropriar de novos procedimentos didáticos (cf. BRASIL, 2001, p. 69-77) garantindo oportunidades para os alunos produzirem (idem, p. 113-115):

- § listas (de materiais, de livros, de assuntos estudados, de eventos realizados etc.);
- § pequenas informações aos pais e às outras pessoas da comunidade;
- § programações de atividades curriculares e extracurriculares;
- § convites;
- § avisos;
- § cartas; uns aos outros, aos professores, às pessoas da escola, do bairro, da cidade, a um jornal, a alguém que veio à escola prestar algum serviço, a autoridades locais e nacionais etc. (cartas que, eventualmente, até deveriam chegar, de fato, às mãos de seus destinatários);
- § anotações de idéias básicas de textos informativos (a este propósito, vale lembrar a vinculação que o professor deve estabelecer entre o português e outras disciplinas);
- § pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas ou ouvidas);
- § informações sobre a cidade, o bairro, a escola, lugares visitados, eventos;
- § cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários);
- § instruções diversas (por exemplo, aquelas que indicam como se deve usar um determinado instrumento ou aparelho);
- § informações sobre a cidade, o bairro, a escola, lugares visitados, eventos;

- § cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários);
- § instruções diversas (por exemplo, aquelas que indicam como se deve usar um determinado instrumento ou aparelho).

A escolha dos diversos gêneros de texto deve acontecer, gradativamente, a partir do grau de desenvolvimento das habilidades dos alunos com a escrita. O mais importante é o professor abandonar a escrita vazia, de frases soltas e inventadas que não dizem nada, pois não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. Conforme as sugestões de trabalho com a escrita exposto anteriormente, a prática de produção de textos expressa a escrita de forma contextualizada, pois fala de nós e de nosso mundo (idem, ibidem, 2003). Considerando os critérios que determinam uma boa produção de texto, é dessa forma que o professor pode contribuir para formar alunos competentes em escrita na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos dispomos a verificar como o livro didático de português tem contribuído para a formação do escritor competente em sala de aula. Neste sentido, constatar de que forma o professor encaminha as atividades realizadas tendo em vista, principalmente, as diretrizes constadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam o processo de escritura.

Revisitando a sala de aula, constatamos que a realidade em nossas escolas, no tocante ao ensino da escrita, não condiz com o que se define como processo de escritura, nem tampouco com o que os documentos oficiais e os expoentes da lingüística textual afirmam. Apesar dos investimentos realizados, a prática de textualização na escola distancia-se daquilo que atualmente seria viável ao ensino da escrita. Dessa forma, o exíguo espaço de tempo, que é dedicado à produção escrita na sala de aula, incentiva os alunos a escreverem de qualquer jeito sem considerar (professor e aluno) o processo de escrita e as diversas possibilidades do dizer.

No que concerne ao uso do livro didático, as propostas de produção de textos, desenvolvidas a partir desse material, são raras e, quando realizadas, atrela-se a uma prática tradicional em que pouco contribui para formar escritores habilidosos com a linguagem escrita.

Assim, nas escolas pesquisadas, o professor desenvolve atividades que não valorizam o caráter interacional da linguagem, os textos são produzidos sem destinatário e não apresentam finalidades (interacionais) definidas. Além disso, as oportunidades que os alunos encontram para produzir textos quer seja do Livro Didático de Português ou não, são insuficientes para a compreensão da complexa tarefa de produzir textos.

Analisando as atividades de produção de texto desenvolvidas em sala de aula, os textos de nossos alunos, que são cada vez menos exigentes em seus escritos, apresentam baixa qualidade,

deficiências quanto à compreensão do gênero, coesão e coerência textual são constantes. Isso é justificado pelos equivocados encaminhamentos do professor nos textos dos alunos, investindo assim, em escritas de frases soltas e sem sentido.

Desse modo, a prática das redações em sala de aula, não dispõe de etapas para que o aluno possa reescrever seu texto em duas ou mais versões, para com isso haver uma maior compreensão do processo de escrita e a oportunidade de rever o texto, como forma de melhor comunicar ao leitor aquilo que se pretendia dizer.

Esse movimento de voltar para o texto e modifica-lo é indicado pelas marcas de rasuras, as quais expressam a forma mais satisfatória encontrada pelo escritor para melhor se comunicar com seu (s) interlocutor (es). No entanto, o professor não tem oportunizado aos alunos a elaboração de rascunhos para seus textos, desvalorizando o elemento rasura, deixando-se falsamente entender que é no ato da escrita (na primeira versão) que o aluno-escritor deverá encontrar a palavra certa.

Nossa pesquisa comprova que não é apenas o elemento rasura que é desconsiderado pelo professor, mas todos os critérios que advogam o desenvolvimento de uma boa proposta de produção de textos escritos em sala de aula.

Constatamos que as atividades desenvolvidas em sala de aula não foram significativas para a aquisição do processo de escritura, pois os textos escritos são descontextualizados, reduzindo-se a apenas treino de escrita e análise gramatical.

A preocupação maior que se deve ter com o programa de estudo do português é a ampliação da competência do aluno para o exercício pleno e mais fluente da leitura e escrita. A partir disso, define-se o conteúdo programático que irá permear o processo ensino-aprendizagem (ANTUNES, 2003).

Todos os textos foram produzidos de forma individual no caderno ou em folhas mimeografadas. A maioria dos manuscritos não apresenta alguma forma de interferência do professor (visto ou algum tipo de correção). Apenas um texto (cartão natalino) foi proposto a socialização. Os alunos convivem muito pouco com a diversidade de textos de qualidade em sala de aula.

O professor precisa repensar a sua prática com produção de textos em sala de aula, propondo atividades interessantes que valorizem a interação comunicativa da linguagem. Nesta perspectiva, oportunizar boas condições de produção textual em que, junto com os alunos, possa definir o destinatário e o gênero do texto o que influencia decisivamente as estratégias de escrita do texto.

As propostas de produção de texto realizadas não seguiram as orientações constadas nos PCN. Não houve proposta de reescrita de textos. As características específicas dos gêneros foram desconsideradas. Em nenhuma proposta o professor atuou como escriba de seus alunos. Não constatamos produção de texto coletiva. Nenhum dos professores levou em conta o processo de elaboração de texto escrito que contempla planejamento, rascunho, revisão e reescrita.

As atividades de produção propostas pelo livro praticamente foram desconsideradas. Apenas duas atividades de produção de texto foram desenvolvidas e duas situações de reescrita tiveram como apoio o LDP. No entanto, foram encaminhadas de maneira equivocada.

O professor ainda concebe a produção de textos como escrita de frases soltas que são elaboradas para apenas cumprir parte do “conteúdo”. Assim, as limitações impostas pelos LDP nas propostas e a pouca clareza que a escola demonstra em conduzir o trabalho com produção de texto, dificulta a possibilidade do professor superar essa prática e assumir nova postura. Portanto, para conduzir o trabalho com produção de textos escritos em sala de aula, o professor precisa ser,

acima de tudo, um escritor competente capaz de fazer progredir no aluno habilidades com a escrita de bons textos.

Desse modo, o professor pode oportunizar a produção de texto com mais de uma versão, investindo, assim, na compreensão dos alunos quanto ao movimento de criação de textos; leitura de bons textos para que os alunos possam ter excelentes referências para produzir seus escritos.

De acordo com o estudo realizado, constatamos que o texto ainda não é objeto de estudo nas aulas de língua materna em nossas escolas. Por isso, não há perspectiva de formar escritores competentes.

Assim, para entender e atender aos critérios constitutivos do processo de produção de texto, o aluno pode até produzir com pouca frequência, mas com os cuidados de planejamento e revisão, “acabando-se, assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista.” (idem, p. 116).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002

ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: parábola editorial, 2003

_____. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: parábola editorial, 2005.

ASSIS, Quitéria Pereira de; CALIL, Eduardo. Diversidade textual e produção de textos em um livro didático de língua portuguesa: (im)possibilidades de produção. In: 16º CONGRESSO BRASILEIRO DE LEITURA, 2007. Campinas: Universidade de Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss17_03.pdf> Acesso em: 11 fev. 2008

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins fontes, 2003.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENZEN JÚNIOR, Clecio dos Santos. Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso, 2005. 147 f. Dissertação (mestrado) – universidade Federal de Campinas, Instituto de estudos da linguagem. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000376574>> Acesso em: 23 mar. 2008

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 35-47.

BRASIL, Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC); FAE; 2003.

_____. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais – Língua portuguesa, v. 2. Brasília: MEC e Cultura, 2001.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino da leitura e escrita numa perspectiva transdisciplinar. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2007

CALIL, Eduardo; SANTOS, Eliene Estácio. Tratamento didático dado às propostas de produção de texto do livro didático de português de 2ª série. In: Cavalcante, Maria Auxiliadora Silva; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs.) *Educação e linguagem: saberes discursos e práticas*. Maceió: EDUFAL, 2006.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, vol. 30, nº 03, São Paulo: set/dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 23 abr. 2008.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GEBRIM, Nabihah. O programa nacional do livro didático no Brasil. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 24. abr. 2008.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado das letras, 1996

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins fontes, 2003.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (orgs). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2004

HEBRARD, Jean. O livro didático de ontem ao amanhã. IN: MARFAN, Marilda Almeida (org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 2002. v. 2.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2003b

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003c.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

LERNER, Delia. O livro didático e a transformação do ensino de língua. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria da Graça Costa (orgs). *Livros de alfabetização e portugueses: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 115-136.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Gêneros textuais & ensino*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

OLIVEIRA, Elisabete Duarte de. *O livro didático na educação de jovens e adultos*. Centro de Educação, 2007. 107f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

OLIVEIRA, Maria José Houilly Almeida de. As propostas de produção textual no livro didático: uma reflexão sobre as práticas efetivadas pelos professores formados pelo PROFA. Centro de Educação, 2008. 117f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

PAZZINATO, Alceu Luiz; SENISE, Maria Helena Valente. História moderna e contemporânea. São Paulo: Ática, 1997.

PÉREZ GOMES, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. & GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 13–20

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. *A orientação para produção de texto*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 89–101

SANTOS, Eliene Estácio. Livro didático de português: análise das práticas de textualização efetivadas em salas de aula de 2^{as} séries do ensino fundamental. Centro de Educação, 2006. 119f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

SUASSUNA, Livia. Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática. São Paulo: Papyrus, 2004.

Obras didáticas mencionadas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. LEP – leitura, expressão e participação. língua portuguesa. 3^a série do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2000

CARVALHO, Carmen Silvia C. Torres de. et all. Construindo a escrita: textos, gramática e ortografia. Língua portuguesa. 3^a série do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2001

MARTOS, Cloder Rivas; AGUIAR, Joana D’Arque de G. Viver e aprender português. Língua portuguesa. 3^a série do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2001

SARGENTIM, Hermínio Geraldo. Montagem e desmontagem de textos. Língua portuguesa. 3^a série do ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2001

SILVA, Antônio de Siqueira e. et all. Linguagem e vivência: língua portuguesa. 3^a série do ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2001

ANEXOS

ANEXO A – PNLD/ 2004. TÍTULOS ADOTADOS PELAS ESCOLAS DA SEMED

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO
Rua General Heróides, 1198 – Cambona – CEP. 57.017.000 – Maceió – Al

CI

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

PNLD/2004
ÁREA: LÍNGUA PORTUGUESA
SÉRIES: 1ª a 4ª

| | |
|---|---|
| TÍTULO: Coleção Viver e Aprender - Clóder Rivas Martos / Joana D'Arque G. de Aguiar 003993 Ed. Saraiva RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: 01- Walter Pitombo Laranjeiras 02 – Henrique Equelman 03 – Sérgio Luiz Pessoa Braga 04 – Tereza de Jesus 05 – Antídio Vieira 06 – Hermínio Cardoso 07 – Zanelli Caldas 08 – Silvestre Péricles 09 – José Bandeira | Escolas: 01 – Pompeu Sarmiento 02 – Deraldo Campos 03 – Lenildo Alves 04 – Pedro Café 05 – Luiza Suruagy |

| | |
|--|--|
| TÍTULO: Coleção Língua Portuguesa – Elody Nunes Moraes/Graça Branco/Luzia Fonseca Marinho – 002736 Ed. Moderna REC | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: 01 – Arnon de Mello 02 – Carmelita C. Gama 03 – Floriano Peixoto |

| | |
|---|-----------------------------------|
| TÍTULO: Coleção LEP(Leitura-Expressão-Participação) Paulo Nunes de Almeida 004033 Ed. Saraiva RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: 01 – Luiz Pedro da Silva I,II e IV 02 – Pedro Café 03 – Almeida Leite 04 – Elizabeth Anne Lyra | Escolas: 01 – D. Miguel Câmara |

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO
Rua General Humberto, 1198 - Cambona - CEP. 57.017.000 - Maceió - Al

CI

| TÍTULO: Coleção Construindo a Escrita (Texto, Gramática e Ortografia) Carmem Silvia C. T. Carvalho/Maria da Graça B. Baraldi/Deborah Panachão/Sarina Bacellar Kutnikas/Sílvia Mª de A. Salmoso 001361 Ed. Ática RD | |
|---|--|
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| <p>Escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 01- Zumbi dos Palmares 02- Elma Marques 03- Arnon de Mello 04- Bonifácio da Silveira 05- José Correia Costa 06- Neide França 07- João Sampaio 08- Paulo Freire 09- Deraldo Campos 10- Carmelita C. Gama 11- Selma Bandeira 12- Cícera Lucimar 13- Cleto Marques Luz 14- Padre Pinho 15- Sagrado Coração de Jesus 16- José Carneiro 17- Corinho da Paz 18- Orlando Araújo 19- Nise da Silveira 20- Baltazar de Mendonça | <p>Escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 01- Walter Pitombo Laranjeiras 02- Sérgio Luiz Pessoa Braga 03- Kátia Assunção 04- Amosa 05- Rui Palmeira 06- Pedro Suruagy 07- Higinio Belo 08- Hévia Valéria 09- Lindolfo Collor 10- Eulina Alencar 11- Jayme de Altavilla |

| TÍTULO: Coleção Montagem e Desmontagem de Textos Hermínio Sargentim 004154 Ed. IBEP RR | |
|---|--|
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| <p>Escolas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 01- João XXIII 02- Pompeu Sarmiento 03- Rui Palmeira 04- Lenilto Alves 05- Petrônio Viana 06- Jayme de Altavilla | <p>Escolas;</p> <ul style="list-style-type: none"> 01- Luiz Pedro da Silva I, II e IV 02- Henrique Equelman 03- Elizabeth Anne Lyra |

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO
Rua General Hermes, 1198 - Cambona - CEP. 57.017.000 - Maceió - Al

CI

| | |
|---|--|
| TÍTULO: Coleção Linguagem e Vivência Tânia Amaral Oliveira/Antônio de Siqueira e Silva/Rafael Bertolin 002297 Ed. IBEP RD | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: |
| 01 - D. Miguel Câmara 02 - Lamenha Lins 03 - Higino Belo 04 - Lindolfo Collor 05 - Suzel Dantas | 01 - Cícera Lucimar 02 - Cleto Marques Luz 03 - Padre Pinho 04 - Orlando Araújo 05 - Antônio Brandão 06 - José Bandeira |

| | |
|--|-------------------|
| TÍTULO: BEM-TE-LI Angiolina Domanico Bragança/Isabella P. de M. Carpaneda 002555 Ed. FTD RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: |
| 01 - Nª Sª Aparecida | 01 - Manoel Pedro |

| | |
|---|----------------------|
| TÍTULO: Coleção Pensar e Viver Cláudia Regina S. de Miranda/Maria Luiza D. Rodrigues 001540 Ed. Ática RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: |
| 01 - Santo Antônio | 01 - Nª Sª Aparecida |

| | |
|---|--|
| TÍTULO: A Escola é Nossa Márcia A. Paganini Cavécquia 002202 Ed. Scipione REC | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: |
| 01 - Kátia Assunção | 01 - Lamenha Lins 02 - Corinto da Paz |

| | |
|---|---------------------|
| TÍTULO: Coleção Na Trilha do Texto Magna Luzia D. M. dos Santos 03524 Ed. Quinteto RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: |
| 01 - Manoel Pedro | 01 - Selma Bandeira |

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO
 Rua General Heróides, 1198 – Camboua – CEP. 57.017.000 – Maceió – Al

CI

| | |
|---|--|
| TÍTULO: Coleção Vitória-Régia Solange G. Dittrich da Silva 004152 Ed. IBEP RD | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: 01 – Amosa 02 – Pedro Suruagy 03 – Donizette Calheiros 04 – Antônio Brandão | Escolas: 01 – Neide França 02 – Almeida Leite 03 – Elma Marques |
| TÍTULO: Coleção Letra, Palavra e Texto (Língua Portuguesa e Projetos) Márcia Mª Silva Procópio/Jane Mª Araújo Passos/Irvânia Mª de O. Pinto/Fânia Mª da Silva 001918 Ed. Scipione REC | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: 01 – Bonifácio da Silveira 02 – José Correia Costa 03 – João Sampaio 04 – Luiz Calheiros Júnior 05 – Sagrado Coração de Jesus 06 – Paulo Freire |
| TÍTULO: Coleção Linhas & Entrelinhas Maria Otília Leite Wandresen/Lúcia Helena Ribeiro Cipriano 001014 Ed. Nova Didática REC | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: 01 – José Haroldo da Costa 02 – D. Helder Câmara 03 – Floriano Peixoto | Escolas: 01 – João XXIII 02 – Santo Antônio |
| TÍTULO: Coleção Os Caminhos da Língua Portuguesa Maria do Rosário Gregolini 003882 Ed. Saraiva RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: 01 – José Haroldo da Costa 02 – Tereza de Jesus 03 – José Carneiro 04 – Antídio Vieira 05 – Silvestre Pércles |

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GERENCIAMENTO ESCOLAR
COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL EDUCATIVO
 Rua General Hermes, 1198 - Cambaia - CEP. 57.017.000 - Maceió - Al

CI

| | |
|---|---|
| TÍTULO: Coleção Português – Uma Proposta Para o Letramento - Magda Becker Soares - 002684 - Ed. Moderna RD | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: 01 – Eulina Alencar 02 – Luiza Suruagy | Escolas: 01 – Zumbi dos Palmares |
| TÍTULO: Coleção Coleção Vivência e Construção - Cláudia Regina S. de Miranda/Angélica de S. C. Lopes/Vera Lúcia V. M. Rodrigues - 001079 Ed. Ática RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: 01 – D. Helder Câmara 02 – Hermínio Cardoso 03 – Nise da Silveira |
| TÍTULO: Coleção Eu Gosto Célia Mª Costa Passos/Zeneide A. I. da Silva 003941 Ed. Nacional RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: 01 – Luiz Calheiros Júnior | Escolas: 01 – Petrônio Viana 02 – Zanelli Caldas |
| TÍTULO: Coleção LIP (Leitura- Interação e Produção) Márcia Mª Silva Procólio/Eloísa Bombonatti Gianini/Mara Sílvia Avilez 002723 Ed. Brasil REC | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: 01 – Donizette Calheiros 02 – Suzel Dantas |
| TÍTULO: Coleção Curumim – Fátima C. de Oliveira/ Luiz Puntel 00381 Ed. Saraiva REC | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: 01 – Hévia Valéria | |
| TÍTULO: Coleção Nova Expressão – Antônio Gil Neto/Edson Gabriel Garcia/Yeda Mª B. T. de Castro 002365 Ed. FTD RR | |
| 1ª Opção | 2ª Opção |
| Escolas: | Escolas: 01 – Baltazar de Mendonça |

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR “ A ”

Escola: 1
Professor: A
Coordenador:
Turma: 4º ano
LDP adotado: Coleção Construindo a Escrita.
Data: 16/01/2007

1 Grau de escolaridade:

Superior

2 Tempo que leciona:

10 anos

3 Tempo que trabalha na instituição:

03 anos

4 Como foi feita a escolha do LDP?

Não participei da escolha, pois estava de licença.

5 Quais materiais foram utilizados na escolha?

Não participei.

6 Quem participou? O coordenador participou? Como?

Os professores e o coordenador

7 Como você avalia as propostas de produção de textos sugeridos pelo LDP adotado?

São boas, porém alguns enunciados são de difícil entendimento para os alunos.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR " B "

Escola: 2

Professor: B

Coordenador:

Turma: 3ª série

LDP adotado: Coleção Montagem e Desmontagem de textos. Ed. IBEP.

Data: 18/01/2007

1 Grau de escolaridade:

Superior

2 Tempo que leciona:

12 anos

3 Tempo que trabalha na instituição:

10 anos

4 Como foi feita a escolha do LDP?

Pelos professores.

5 Quais materiais foram utilizados na escolha?

Não foi utilizado nenhum material, a análise foi individual.

6 Quem participou? O coordenador participou? Como?

Professores e coordenador. O coordenador acompanhou a análise feita pelos professores.

7 Como você avalia as propostas de produção de textos sugeridos pelo LDP adotado?

São boas, porém fica a desejar nas questões gramaticais.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR " C "

Escola: 3
Professor: C
Coordenador:
Turma: 3ª série
LDP adotado: Coleção Linguagem e Vivência. Ed. IBEP.
Data: 24/01/2007

1 Grau de escolaridade:

Magistério

2 Tempo que leciona:

24 anos

3 Tempo que trabalha na instituição:

10 anos

4 Como foi feita a escolha do LDP?

Pelos professores.

5 Quais materiais foram utilizados na escolha?

Análise foi individual.

6 Quem participou? O coordenador participou? Como?

Professores e coordenador.

7 Como você avalia as propostas de produção de textos sugeridos pelo LDP adotado?

São até boas, mas na maioria das vezes não atendem a realidade dos alunos.

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR " D "

Escola: 4

Professor: D

Coordenador:

Turma: 3ª série

LDP adotado: Coleção Leitura, Expressão e Participação - LEP. Ed. Saraiva.

Data: 18/01/2007

1 Grau de escolaridade:

Superior

2 Tempo que leciona:

24 anos

3 Tempo que trabalha na instituição:

15 anos

4 Como foi feita a escolha do LDP?

Pelos professores.

5 Quais materiais foram utilizados na escolha?

O material utilizado foi próprio livro didático e o Guia de Livros - Didáticos PNLD/2004.

6 Quem participou? O coordenador participou? Como?

Professores e coordenador. A coordenadora acompanhou o processo de escolha.

7 Como você avalia as propostas de produção de textos sugeridos pelo LDP adotado?

“As propostas são boas, eu gosto e uso o LDP.”

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR " E "

Escola: 5
Professor: E
Coordenador:
Turma: 3ª série "B"
LDP adotado: Coleção Construindo a Escrita. Ed. Ática.
Data: 07/12/2006

1 Grau de escolaridade:

Superior completo

2 Tempo que leciona:

25 anos

3 Tempo que trabalha na instituição:

16 anos

4 Como foi feita a escolha do LDP?

Com as professoras e coordenadoras.

5 Quais materiais foram utilizados na escolha?

Guia do livro didático e outros livros encaminhados pelas editoras que não tem no PNLD/ 2004.

6 Quem participou? O coordenador participou? Como?

Professoras, direção. Sim. Analisando os livros individualmente.

7 Como você avalia as propostas de produção de textos sugeridos pelo LDP adotado?

Foge um pouco da realidade dos alunos, deveria retratar os aspectos regionais.

ANEXO C – VISITAS ÀS ESCOLAS

ESCOLA 1

Turma: 3ª Série
 LDP: **COLEÇÃO** Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia. Língua Portuguesa.
 Livro do Professor. Carmen Silvia C. Torres de Carvalho et al. 2ª Série do Ensino
 Fundamental. São Paulo: Ática, 2001.
 Categoria: **Recomendada com Distinção.**
 Período da coleta de dados: 2º semestre de 2006.

| DATA | MOTIVO DA VISITA | ATIVIDADES REALIZADAS | COMENTÁRIOS |
|------|------------------|--|---|
| 01 | 30/03/06 | Contato inicial | Falei com a Coordenadora e com a professora |
| 02 | 05/07/06 | Observar a aula | Conheci os alunos. |
| 03 | 12/07/06 | Observar a aula. | A professora explorou somente conteúdos ortográficos |
| 04 | 07/08/06 | Observar a aula e resgatar algumas atividades | Proposta elaborada a partir do LDP Viver e aprender, p. 96, 8ª edição |
| 05 | 14/08/06 | Observar a aula. | |
| 06 | 11/09/09 | Observar a aula. | |
| 07 | 13/09/06 | Observar a aula | |
| 08 | 20/09/06 | Observar a aula. | Não houve observação, pois a professora estava em planejamento pedagógico. |
| 09 | 27/09/06 | Observar a aula. | Os alunos largaram mais cedo. |
| 10 | 02/10/06 | Observar a aula. | Proposta retirada do LDP língua e linguagem, v. 02, p. 115 |
| 11 | 23/10/06 | Observar a aula. | A professora explicou as características e a estrutura de uma carta |
| 12 | 06/11/06 | Observar a aula. | Foi realizada atividade de interpretação |
| 13 | 27/11/06 | Observar a aula. | A professora explorou conteúdo ortográfico. |
| 14 | 11/12/06 | Observar a aula. | A professora realizou um momento de leitura, em voz alta, de livros de literatura infantil com os alunos. |
| 15 | 08/01/07 | Observar a aula. | Não houve atividade de produção textual. |
| 16 | 16/01/07 | Recolher os cadernos dos alunos e questionário da professora | Dia combinado com a professora para iniciar a recolher os cadernos dos alunos. |
| 17 | 17/01/07 | Recolher os cadernos dos alunos | Recolher os cadernos e encerramento da pesquisa na escola. |

ESCOLA 2

Turma: 3ª Série

LDP: **COLEÇÃO** Montagem e Desmontagem de Textos. Língua Portuguesa. Livro do Professor. Hermínio Geraldo Sargentim. 3ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

Categoria: Recomendada com Ressalvas.

Período da coleta de dados: 2º semestre de 2006.

| Nº | DATA | MOTIVO DA VISITA | ATIVIDADE REALIZADA | COMENTÁRIOS |
|----|----------|------------------------|--|--|
| 01 | 02/03/04 | Contato inicial | _____ | Falei com o coordenador. |
| 02 | 31/07/06 | Observar a aula | Produção de texto (história em quadrinhos) | A professora explorou conteúdos gramaticais nesta aula e propôs a produção. |
| 03 | 14/08/06 | Observar a aula | _____ | _____ |
| 04 | 28/08/06 | Observar a aula | _____ | A professora explorou conteúdos gramaticais. |
| 05 | 11/09/06 | _____ | _____ | Faltei neste dia por causa da conclusão de um trabalho do mestrado. |
| 06 | 25/09/06 | _____ | _____ | Não houve aula de português. |
| 07 | 02/10/06 | Observar a aula | _____ | Não houve aula, pois a escola funcionou nas eleições e os ônibus entraram em greve |
| 08 | 09/10/06 | Observar a aula | Produção de texto | Produção a partir do texto Maria vai com-as-outras de ORTOFH, Sylvia |
| 09 | 23/10/06 | Observar a aula | Produção de texto descritivo | Produção a partir de uma gravura. |
| 10 | 06/11/06 | Observar a aula | Produção de texto | Sem registro, pois os alunos não produziram o texto solicitado. |
| 11 | 27/11/06 | Observar a aula | _____ | Interpretação de texto. |
| 12 | 08/01/06 | Observar a aula | _____ | A escola estava fechada e por telefone a professora me falou que havia ministrado a aula pela manhã. |
| 13 | 18/01/07 | Responder questionário | _____ | Fui até a casa da professora para ela responder o questionário da pesquisa. |

ESCOLA 3

Turma: 3ª Série

LDP: COLEÇÃO Linguagem e Vivência: Língua Portuguesa. Antônio de Siqueira e Silva, Rafael Bertolin e Tania Amaral Oliveira. 3ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

Categoria: Recomendada com Distinção.

Período da coleta de dados: 2º semestre de 2006.

| DATA | | MOTIVO DA VISITA | ATIVIDADE REALIZADA | COMENTÁRIOS |
|------|----------|-------------------------------------|--|---|
| 01 | 30/03/06 | Contato inicial | _____ | Falei c/ a coordenadora, a vice-coordenadora e a professora da 3ª série. |
| 02 | 17/07/06 | Retorno à escola | _____ | Conversei c/ a atual professora, mas ela estava sem horário das aulas. Não entrei em sala e combinaríamos por telefone o dia certo p/ observar em sala. |
| 03 | 02/08/06 | Contato por telefone | _____ | A professora falou por telefone os dias das aulas de português. |
| 04 | 08/08/06 | Observar a aula | _____ | A professora disse que a aula foi ontem (2ª e 4ª), mas não quis duvidar aceitei e recolhi somente a atividade que realizou em sala. |
| 05 | 09/08/06 | Observar a aula | _____ | A professora realizou atividade de interpretação textual. |
| 06 | 21/08/06 | Observar a aula | _____ | Deparei-me com outra professora na turma. Ela realizou atividade de interpretação textual. |
| 07 | 28/08/06 | Observar a aula. | _____ | Deparei-me com outra professora na turma. |
| 08 | 18/09/06 | Observar a aula. | _____ | Outra professora, que estava afastada de sala assume a turma. |
| 09 | 26/09/06 | Observar a aula. | _____ | A professora faltou e os alunos foram liberados s/ justificativa. |
| 10 | 11/10/06 | Observar a aula. | _____ | Outra professora estava na sala (estagiária de psicologia). Não foi possível observação, pois seria aula de matemática. |
| 11 | 18/10/06 | Observar a aula | _____ | A professora explorou conteúdo gramatical (substantivo). |
| 12 | 01/11/06 | Observar a aula | _____ | Outra professora estava assumindo a turma, mas disse que irá permanecer até o final do ao letivo. |
| 13 | 22/11/06 | Observar a aula. | Leitura do texto "Zeca do morro", LDP LV, p. 44 | Como a professora (Vanda) efetiva estava doente outra q/ assumiu a turma anteriormente entrou em sala e permaneceu durante este dia. |
| 14 | 13/12/07 | Observar a aula. | Ditado de um texto "A casa onde ninguém ia" LDP LV, p. 169 | A professora alegou problemas sérios de saúde e precisava sair mais cedo. |
| 15 | 24/01/07 | Observar a aula. | _____ | A professora faltou por motivo de saúde. |
| 16 | 30/01/07 | Conversar c/ a turma e a professora | _____ | Não houve aula, pois a bomba d'água da escola foi roubada. |
| 17 | 31/01/07 | Observar a aula. | Leitura e interpretação de texto. | A pesquisa foi concluída e recolhi mais material (caderno dos alunos). |

ESCOLA 4

Turma: 3ª Série

LDP: **COLEÇÃO** LEP: leitura, expressão e participação - Língua Portuguesa. Livro do Professor. Paulo Nunes de Almeida. 3ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2000.

Categoria: Recomendada com Ressalvas.

Período da coleta de dados: 2º semestre de 2006.

| Nº | DATA | MOTIVO DA VISITA | ATIVIDADE REALIZADA | COMENTÁRIOS |
|----|----------|--------------------------|-----------------------------------|--|
| 01 | 19/11/06 | Contato inicial | _____ | Entreguei o ofício à diretora da escola que teve muito prazer em me receber. |
| 02 | 21/11/06 | Contato com a professora | _____ | A professora indicada pela diretora não quis me receber, mas outra professora se dispôs e combinamos horários. |
| 03 | 29/11/06 | Observar a aula | Produção de um cartão natalino | A professora solicitou dos alunos um cartão de natal. Não foi possível registro desta atividade para o banco de dados da pesquisa. |
| 04 | 12/12/06 | Observar a aula | Leitura de livros paradidáticos | Neste dia a professora não sabia o assunto que explorava na turma. |
| 05 | 20/12/06 | Observar a aula | Ditado relâmpago | A professora me perguntou no início da aula qual assunto que eu queria que ela abordasse. |
| 06 | 27/12/06 | Observar a aula | _____ | A professora faltou, pois estava doente. |
| 07 | 03/01/07 | Observar a aula | _____ | A professora explorou conteúdos ortográficos. |
| 08 | 10/01/07 | Observar a aula | _____ | A professora faz uma atividade abordando conteúdo gramatical (pronomes). |
| 09 | 17/01/07 | Observar a aula | _____ | O assunto da aula foi advérbio. |
| 10 | 24/01/07 | Observar a aula | Ditado e atividade sobre advérbio | A professora continuou o assunto sobre advérbio e realizou atividade. |
| 11 | 31/01/07 | Observar a aula | _____ | Neste dia não houve aula, mas um lanche coletivo. |
| 12 | 08/02/07 | Recolher material | _____ | Fui buscar, pela manhã, as atividades de produção de texto dos alunos, mas a professora esqueceu. |
| 13 | 15/02/07 | Recolher material | _____ | Resgate das atividades de produção textual da turma. Infelizmente a professora não recuperou todas, mas somente uma. Anteriormente, ela havia dito realizar muitas atividades de produção. |

ESCOLA 5

Turma: 3ª Série

LDP: **COLEÇÃO** Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia. Língua Portuguesa. Livro do Professor. Carmen Silvia C. Torres de Carvalho et al. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2001.

Categoria: **Recomendada com distinção.**

Período da coleta de dados: 1º semestre de 2004.

| Nº | DATA | MOTIVO DA VISITA | ATIVIDADE REALIZADA | COMENTÁRIOS |
|----|----------------|---|---------------------|-------------|
| 01 | Fevereiro/2007 | Aplicação do questionário para o professor; Recolhimento dos dados | _____ | _____ |