

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

Quitéria Pereira de Assis

A PROFESSORA E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO
EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: MUDANÇAS QUE
SINGULARIZAM A ATIVIDADE

MACEIÓ- AL, 2009

QUITÉRIA PEREIRA DE ASSIS

A PROFESSORA E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO
EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: MUDANÇAS QUE
SINGULARIZAM A ATIVIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira
da Universidade Federal de Alagoas,
como exigência parcial para obtenção do
título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

MACEIÓ – AL, 2009

**Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- A848p Assis, Quitéria Pereira de.
A professora e as propostas de produção de texto em um livro didático de português : mudanças que singularizam a atividade / Quitéria Pereira de Assis. ó 2009.
127 f. : il.
- Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) ó Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.
- Bibliografia: f. 102-106.
Apêndices: f. [107]-125.
Anexos: f. [126]-127.
1. Livros didáticos. 2. Língua portuguesa. 3. Produção de textos. 4. Processos metafóricos e metonímicos. 5. Universo simbólico. 6. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 372.4



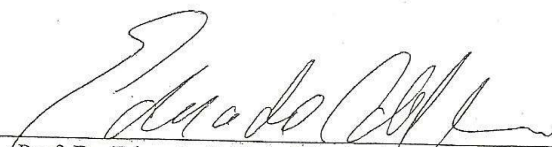
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A PROFESSORA E AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO EM
UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: MUDANÇAS QUE
SINGULARIZAM A ATIVIDADE.

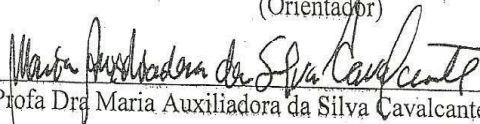
QUITÉRIA PEREIRA DE ASSIS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de junho de 2009.

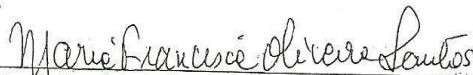
Banca Examinadora:



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



Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGL/UFAL)
(Examinadora Externa)

Dedico à minha mãe, às minhas filhas e à Ana Sophia

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e razão de minha existência, “meu grande Outro” que está acima de todas as coisas e que sem seu assentimento nada seria possível.

A meu pai Odilon (*in memoriam*) e a minha mãe, Maria de Lourdes, por terem me gerado e contribuído para o que sou hoje.

As minhas filhas, Cyntya e Charlane, pela paciência, compreensão e apoio nos momentos difíceis e pelo companheirismo, sempre.

Aos meus irmãos, por entenderem minhas escolhas, nem sempre fáceis de serem entendidas.

Ao professor Eduardo Calil pela preciosa orientação e pelo apoio que me possibilitou contornar as “pedras das trilhas”. Minha eterna gratidão.

A escola-base da pesquisa, pelo acolhimento e contribuição, em especial a professora da sala na qual as filmagens para a realização da pesquisa foram efetuadas.

A professora Adna Lopes, pelas discussões e apoio, principalmente durante as apresentações de trabalhos.

A professora Alba Correia, por saber de sua torcida desde minha graduação.

A Ednaldo e Ana Nery, por me darem a certeza de que tenho amigos que me amam.

A Marta, pela amizade e por fazer o papel de “Keka-secretária” .

A Lucinha, por conseguir me fazer rir mesmo nos momentos em que a vontade é de chorar.

A Lusimar, por sabê-la tão próxima, apesar da distância.

A Regina Buarque, presente enviado por Deus em 2007, pelas discussões, pelas contribuições, pelo apoio, pelas longas seções de audição e pelos momentos de lazer no “clube do licor”. Obrigada também pel(as) “lembrancinhas”: Sérgio Onofre, Gaby, Nana e Rafa.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas leituras, discussões, contribuições e momentos descontraídos.

A Josilda, Eluza e Marinadja, por se revelarem mais que colegas de trabalho. Muito obrigada por tudo. E esse “tudo” não é pouco.

A Eliene Estácio, pelo incentivo e amizade.

A Thatyana Angélica, pela preocupação e incentivo.

A Marli, a Cleide e a Meire, pelos cuidados e pelos chazinhos nos momentos de tensão, que não foram poucos.

Aos meus alunos, pelo carinho e pela força, mesmo sem entenderem completamente o motivo de minhas preocupações.

A todos os meus colegas de trabalho da Escola Estadual Romeu de Avelar, em especial, Emília, Eneide, Rosana, Jandira, Maria José e Zelma.

EPÍGRAFE

Ausência

Por muito tempo achei que a ausência é falta.

E lastimava, ignorante, a falta.

Hoje não a lastimo.

Não há falta na ausência.

A ausência é um estar em mim.

E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,

que rio e danço e invento exclamações alegres,

porque a ausência, essa ausência assimilada,

ninguém a rouba mais de mim.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O presente trabalho pretendeu analisar a efetivação de propostas de atividades de produção de textos inseridas no livro didático de português “Projeto Pitangüá, 3ª série”, por uma professora da rede municipal de ensino da cidade de Maceió, no ano letivo de 2007. Partimos da hipótese de que, na efetivação de propostas de produção de textos inseridas em um livro didático de português, tanto elementos presentes no universo simbólico da professora quanto advindos da articulação entre os operadores fundamentais da linguagem, se presentificam. Fundamentamos teoricamente este trabalho nos processos metafóricos e metonímicos (LEMOS, 1998, 1997, 1992) e nas figuras de Outro (DUFOR, 2000, 2005), representantes do universo simbólico do sujeito. Acreditamos que a relevância desta pesquisa se encontra na busca de procurar compreender as relações estabelecidas entre as propostas de produção de texto inseridas em um livro didático e a professora que as orienta. Verificamos que ao tentar colocar em funcionamento o que o livro didático sugere e, contudo, modificar as propostas, a professora trouxe sua “leitura”, indicando a emergência de fragmentos de seu universo simbólico (DUFOR, 2000) bem como a caracterização de um sujeito que constitui um valor diferente para aquilo que é proposto no livro didático, colocando-a como um sujeito com autonomia diante do livro didático, através da presença das figuras de Outro e dos processos metafóricos e metonímicos.

Palavras-chave: Livro didático de português. Produção de texto. Processos metafóricos e metonímicos. Universo simbólico.

ABSTRACT

This study sought to examine the effectiveness of proposed activities for the production of texts included in the textbook Portuguese "Project Pitanguá, 3rd grade, a teacher in the municipal schools of the city of Maceió, in the 2007 school year. Our hypothesis is that the effectiveness of proposed production of texts included in the textbook Portuguese, both elements present in the symbolic universe of the teacher as coming from the fundamental relationship between the operators of the language, is made present. We based this theory work in the metaphoric and metonymic processes (LEMOS, 1998, 1997, 1992) and in Figures Other (Dufour, 2000, 2005), representatives of the symbolic universe of the subject. We believe the relevance of this research is in search of trying to understand the relationships established between the proposed production of text inserted into a textbook and the teacher guides. We found that trying to put in place what the textbook suggests, and yet, modify the proposals, the teacher brought his "reading", indicating the emergence of fragments of his symbolic universe (Dufour, 2000) and the characterization of a subject which is a different value to what is proposed in the textbook, placing it as a subject with autonomy in the face of the textbook, through the presence of figures of the Other and the metaphoric and metonymic processes.

Key words - Textbook Portuguese. Production of text. Metaphoric and metonymic processes. Symbolic universe.

LISTA DE SIGLAS

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

Colted – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DIGEN – Diretoria Geral de Ensino

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundação Nacional do Material Escolar

GRD – Guia e Recursos Didáticos

INL – Instituto Nacional do Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

LDPPP – Livro Didático de Português Projeto Pitangua, 3ª série

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Maceió

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Objetivos/capacidades e critérios de avaliação para a prática de escrita e análise linguística do texto	51
Tabela 2: Atividades do LDP realizadas, unidade/tema, seção/subseção, data da realização, adaptada pela professora	62
Tabela 3: Textos apresentados para leitura na unidade 2, antes da produção do resumo do conto “Sopa de Pedras”	66
Tabela 4: Atividade 1, consigna do LDPPP, página, data da realização, consigna proferida pela professora	75
Tabela 5: Textos apresentados para leitura no decorrer da unidade 2	79
Tabela 6: Propostas de produção de texto da unidade 2	80
Tabela 7: Atividade 2, consigna do LDPPP, página data da realização, consigna proferida pela professora	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Proposta de escrita de um resumo para o conto “Sopa de Pedras”	67
Figura 2: Apresentação e avaliação da proposta de escrita de um resumo do conto “Sopa de pedras”	68
Figura 3: Consigna para produção de um livro de receitas.....	77
Figura 4: Registro das receitas para a produção do livro de receitas.....	78
Figura 5: Orientações para a participação das equipes e registro definitivo da receita no livro	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1	O sujeito falante e os pólos fundamentais da linguagem: Lemos e Dufour.....	20
2.1.1	Lemos e a inclusão do sujeito na língua.....	20
2.1.2	Dufour: um mais um é sempre mais que dois.....	25
2.2	A coleta de dados.....	29
2.2.1	Caracterização da escola.....	32
2.2.2	A professora.....	33
2.2.3	Os alunos.....	35
3	O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.....	38
3.1	A avaliação dos LDs: em busca da qualidade.....	41
3.2	O professor de português para os PCNs.....	48
3.2.1	O desafio de usar um LDP na heterogeneidade de uma sala de aula.....	53
3.3	Descrição do LDPPP.....	60
4	AS PROPOSTAS E AS ANÁLISES.....	66
4.1	Apresentação da primeira proposta no LDPPP	66

4.1.1	A professora e a proposta 1.....	70
4.2	Apresentação da segunda proposta no LDPPP.....	77
4.2.1	A professora e a proposta 2	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICES.....	98
	ANEXOS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Procurando uma aproximação entre linguística e prática pedagógica docente do ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental é que esse trabalho se propõe a analisar a realização de propostas de atividade de produção de textos inseridas em um livro didático de português por uma professora de 3ª série.

Ao empreendermos as análises, procuraremos compreender as relações estabelecidas entre a professora e as propostas de produção de texto inseridas no livro didático de português “Projeto Pitangua, 3ª série” (MODERNA, 2005), destacando o que é apresentado na consigna das propostas do material didático e as orientações oferecidas aos alunos pela professora. Buscaremos, igualmente, relacionar a efetivação das atividades pela professora com as orientações abarcadas no livro didático adotado e/ou nos documentos oficiais, quais sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Guia do Livro Didático de Português 2007 (BRASIL, 2006) e/ou as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (SEMED, 2005) da cidade de Maceió.

Nossa hipótese é de que, na efetivação de propostas de produção de textos inseridas em um livro didático de português, tanto elementos presentes no universo simbólico da professora, quanto advindos da articulação ente os operadores fundamentais da linguagem, processos metafóricos e metonímicos, podem surgir no momento da orientação de tais propostas.

Acreditamos que a importância deste trabalho justifica-se pela necessidade de buscar compreender os aspectos em torno das propostas de produção de textos inseridas no livro didático de português e as relações entre estas e a professora que as orienta. Atentamos para o fato de que, em decorrência de sua profissão, o professor termina por desempenhar a função de leitor privilegiado dessas propostas uma vez que é através dele, principalmente de suas orientações, que as propostas chegam aos alunos. O reconhecimento da possibilidade de existência de uma multiplicidade de elementos presentes que podem interferir em suas orientações, acreditamos, pode contribuir par uma melhor utilização desse material.

Salientamos que este trabalho é a materialização de diversas vozes. Muito do que aqui se apresenta é resultado de discussões realizadas nas aulas ministradas pelo Professor Eduardo Calil e pela professora Adna Lopes, em congressos, em seminários e em outros eventos. Também é resultado de leituras, de reflexões e de discussões durante minha vida acadêmica e profissional. A utilização da terceira pessoa verbal neste trabalho, portanto, não se justifica apenas por questões normativas, mas igualmente pelo reconhecimento da participação e contribuição de “outros”, “presentes” mesmo quando “eu” os compreendo “ausentes”.

No primeiro capítulo deste trabalho abordaremos nossa fundamentação teórica e as opções metodológicas tomadas para o cumprimento de nossa coleta de dados, realizada em uma classe de 3ª série, em uma escola da rede pública municipal de Maceió, situando escola, professora e alunos.

Inicialmente procuraremos explorar alguns conceitos e categorias tais como os processos metafóricos e metonímicos (LEMOS, 1998, 1997, 1992), tomados pela autora como operadores fundamentais da linguagem a partir dos estudos postulados por Jakobson (1975) a respeito da metáfora e da metonímia.

Ainda em Lemos (1995) tentaremos mostrar o entendimento da pesquisadora a respeito da (re)inclusão do sujeito na ordem própria da língua quando trata da delimitação das unidades linguísticas e na discussão sobre as relações associativas e sintagmáticas, a partir dos estudos postulados por Saussure (2006).

Dufour (2000), assim como Lemos (1998, 1997), retoma os operadores que constituem toda e qualquer ação enunciativa, quais sejam os operadores metafóricos e metonímicos, nomeados por Jakobson (1975) a partir das relações sintagmáticas e associativas propostas por Saussure (2006).

Apresentaremos algumas considerações a respeito do que Dany-Robert Dufour denomina de “trindade ‘natural’ da língua” (DUFOUR, 2000) ou “trindade enunciativa” (DUFOUR, 2005) formada pelos elementos “eu”, “tu” e “ele”. Ao fazer essas considerações não podemos deixar de tratar do “Outro”, relacionado, pelo autor ao terceiro elemento da trindade, ao “ele”, como

representante da ausência. Essa ausência (re)presentada conforma “figuras do Outro” (DUFOUR, 2005).

É com base no referencial acima que procuraremos analisar a realização de atividades de produção de textos inseridas no livro didático de português “Projeto Pitangui, 3ª série” (MODERNA, 2005). A efetivação das atividades pela professora, tomando como base as orientações contidas no livro didático adotado e/ou nos documentos oficiais, nos conduziu a um debruçar sobre esses documentos, especialmente no que alude às propostas de produção de texto.

Como metodologia adotamos a abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Enquanto estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento. Além disso, não busca aferir ou enumerar eventos, por conseguinte, não solicita o emprego de instrumentos estatísticos para a análise dos dados.

O caráter participativo da pesquisa é assinalado pelo apoio da instituição escolar na qual os dados foram coletados e, em especial, pelo envolvimento direto da professora e dos alunos. Por outro lado, o caráter participativo também é alcançado por haver uma assessoria à escola, por parte do orientador deste trabalho e de nossa parte, quanto a aspectos pedagógicos, em especial, as dificuldades das professoras alfabetizadoras para o trabalho de construção da base alfabética.

A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede pública de Maceió, em uma sala de 3ª série do Ensino Fundamental no período de fevereiro a agosto de 2007 e foi concentrada sobre o momento em que a professora sugeria aos alunos que produzissem seus textos. Optamos como caminho metodológico por realizar filmagens, e posterior transcrição dessas filmagens.

A opção metodológica em realizar as filmagens, não significa afirmar haver transparência naquilo que é dito ou escrito pela professora, colocando sua empiria em lugar de destaque (CALIL, 2004). Entretanto, concordamos com esse autor de que a pesquisa poderá ser favorecida pela análise do material audiovisual lançando uma particularidade diferente daquela em que se tem

acesso apenas aos registros feitos pelo pesquisador (CALIL, 2004) ou aqueles realizados pela professora, no diário de classe, nos semanários ou nos planos de aula. Esse procedimento metodológico nos permitiria uma análise mais apurada dos dados obtidos.

Além das filmagens e transcrições efetuamos registros em diário de campo e entrevistas não estruturadas com diretoras, coordenadora, professora e alunos com o objetivo de situar esses atores no momento da pesquisa, especialmente, a professora por ser através de sua proferição, que as propostas do livro didático chegavam aos alunos.

No que diz respeito ao livro didático e, em particular, às propostas de produção de texto, procuraremos destacar além de suas consignas, as orientações oferecidas à professora, em busca de possíveis alterações ou adaptações durante a efetivação da proposta. A manutenção ou as alterações servirão de indicativo para as relações situadas entre a professora e esse tipo de proposta.

De sete propostas inseridas no livro didático de português “Projeto Pitangua, 3ª série” (MODERNA, 2005) realizadas pela professora, temos as filmagens de seis propostas formando nosso *corpora*. Compomos nosso *corpus* por duas filmagens e suas respectivas transcrições. Para a realização das análises também lançaremos mão da apresentação das propostas de produção através de suas consignas no livro didático.

Durante as filmagens optamos ainda por acompanhar o processo de escritura dos textos de duas alunas¹. Essa opção se deu como implicação da impossibilidade de acompanhar a professora pela sala com a câmera durante o momento em que os alunos produziam o texto em decorrência da estrutura física da escola, constatada durante visitas anteriores à realização das filmagens. Avaliamos que interferências orais nos textos poderiam ser

¹A dupla de alunas foi selecionada de acordo com observações realizadas em visitas anteriores às filmagens. Para a seleção foram utilizados os critérios de participação oral nas aulas e que a dupla escrevesse com certa autonomia. O material recolhido possibilitará a continuidade da pesquisa, dessa vez analisando as implicações das possíveis alterações realizadas pela professora quando da efetivação das propostas de produção de um livro didático de português os manuscritos dos alunos. Os manuscritos passarão a fazer parte do banco de dados “Práticas de textualização na escola” do projeto Manuscritos escolares e processos de escritura”. A manutenção do acervo tem por objetivo documentar e fornecer material de investigação científica para pesquisadores com interesse nos estudos do texto em contexto escolar.

perpetradas pela professora durante esse processo, nos fornecendo mais subsídios sobre a efetivação da proposta pela professora.

Consideramos não que poderíamos dissertar sobre a realização de propostas de produção de textos sugeridas por um livro didático de português por uma professora sem discorrer sobre o livro didático, mesmo que brevemente. É o que nos propomos fazer no segundo capítulo, no qual também procuraremos abordar o entendimento de documentos oficiais relacionados ao ensino de língua portuguesa e acerca do professor.

Assim, traçaremos um breve perfil histórico do livro didático. Perfil esse que procurará tomar como ponto central a busca pela qualidade do livro didático. Essa busca acarretou como consequência a implantação do Programa Nacional do Livro Didático e, como efeito, a avaliação dos livros didáticos e sua escolha pelos professores. Como parte desse programa governamental, o Guia do Livro Didático de Português 2007 (BRASIL, 2006) aponta os princípios gerais e os critérios a ser considerados pelos professores quando da escolha dos livros que deveriam ser utilizados no ano letivo de 2007.

No caso do livro didático de língua portuguesa, os critérios e princípios são embasados nos objetivos da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e em outras recomendações inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997).

O Guia do Livro Didático de Português 2007 (BRASIL, 2006) aponta os princípios norteadores para a escolha do livro didático de português abordando quatro grandes eixos do ensino da língua materna. Como este trabalho se refere a efetivação, por uma professora, de propostas de produção de texto inseridas em um livro didático de português, nos deteremos sobre o que o documento apresenta em relação ao eixo produção de texto.

Entendemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) são tomados como sustentáculo tanto para a elaboração dos critérios avaliativos dos livros didáticos de português quanto para a prática docente. Por esse motivo, discutiremos o entendimento desse documento acerca do professor de português e as orientações que se referem à sua prática.

Não deixaremos de reconhecer, outrossim, que uma situação de

produção de texto em ambiente escolar encerra um elevado coeficiente de complexidade, envolvendo aspectos tanto pautados, ainda que parcialmente, pela escolha dos conteúdos que serão trabalhados e pelo planejamento elaborado pelo professor, quando aqueles que podem ocorrer no momento da efetivação da proposta, de maneira imprevisível. Dentre elas, destacaremos o caráter singular como o professor orienta a proposta inserida no livro didático de português.

Também buscaremos relacionar as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (SEMED, 2005) da cidade de Maceió com o expresso nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) a respeito das competências do professor de língua portuguesa quando se trata do trabalho com a produção de textos.

Destacaremos aqui, os aspectos da revisão e refacção de textos, que implicam em considerar o texto como processo. Aqui recorreremos a Reinaldo (2003) ao discorrer sobre duas concepções arroladas para o ensino da produção de textos: o texto como processo e o texto como produto.

Ainda no segundo capítulo, discutiremos como o livro didático de português “Projeto Pitanguá, 3ª série” (MODERNA, 2005) apresenta suas concepções sobre o professor e sobre a produção de texto. Para isso, abordaremos o que o livro traz em seu Manual do Professor e em um suplemento inserido no final desse manual e denominado Guia e Recursos Didáticos.

Considerando a importância do livro didático na história da educação brasileira e os debates em torno de sua qualidade e, admitindo que esse material deverá permanecer em nossas escolas, procuraremos abordar as formas de uso desse material pelo professor. Para isso, recorreremos a pesquisadores como Lajolo (1996), Rangel (2005), Santos (2006) e Silva (2008), dentre outros.

O uso do livro didático, em decorrência da diversidade de universos simbólicos presentes na sala de aula e do modo particular com que cada sujeito se relaciona com a linguagem, acarreta um desafio para o professor. Aqui buscaremos nos embasar em Dufour (2000; 2005) e Lemos (1998; 1997; 1995; 1992), dentre outros.

Admitindo o desafio de se trabalhar com o livro didático de português na heterogeneidade de uma sala de aula, iniciaremos a descrição do livro didático “Projeto Pitanguá, 3ª série” (MODERNA, 2005), trazendo as propostas inseridas nesse livro e efetivadas pela professora durante o período da coleta de dados.

Finalmente, no terceiro capítulo apresentaremos como o Livro Didático de Português “Projeto Pitanguá, 3ª série” (MODERNA, 2005) oferece as propostas de produção de textos cuja realização pela professora será analisada. Nosso destaque, de acordo com o objetivo principal desse trabalho, será o de fazer um contraponto entre as consignas apresentadas no livro didático e a proferição realizada pela professora ao orientar as atividades.

As duas propostas estão inseridas na unidade 2 do livro didático e se referem à produção de dois diferentes gêneros: um resumo de um conto popular e uma receita do mundo das bruxas. De 06 propostas efetivadas pela professora durante nossa coleta de dados, e que temos registro audiovisual, 04 se encontram na unidade 2.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao analisarmos como uma professora de 3ª série realiza atividades de produção de textos inseridas em um livro didático de português e, ao tentarmos entender as relações estabelecidas entre a professora e essas propostas através de sua proferição, consideramos que não poderíamos deixar de recorrer a alguns conceitos advindos da Linguística.

Pela posição assumida neste trabalho, faz-se necessário abandonar o entendimento em torno da interpretação de um texto² apenas a partir de fatores sociais, históricos e culturais, o que implicaria tomar o texto oral ou escrito como “abordável empiricamente” (KATO, 2002) e, por conseguinte sem possibilidades de equívocos por parte de quem o interpreta. Dito de outra maneira, não estamos negando a influência desses fatores quando da proferição da professora ao interpretar propostas de produção de textos inseridas em um Livro Didático de Português³, entretanto estamos assumindo que o equívoco é um dos representantes do funcionamento linguístico e discursivo relacionado com a língua e com a consolidação do dizer e, portanto fugindo da concepção de um sujeito que tem acesso ao que interpreta somente através de suas representações mentais para entendê-lo como efeito daquele funcionamento ao qual se encontra alienado. Isso acarreta entender que a ordem das coisas e a ordem do signo é de simples encontro, não se estabelecendo em uma ordem natural (CALIL, 1997).

²Aqui estamos relacionando “texto” às propostas de produção inseridas no Livro Didático de Português Projeto Pitangua, 3ª série.

³Doravante LDP.

2.1 O sujeito falante e os pólos fundamentais da linguagem: Lemos e Dufour

2.1.1 Lemos e a inclusão do sujeito

Afetada pela releitura feita por Lacan acerca dos trabalhos de Saussure e Jakobson, Lemos procura incluir o sujeito em suas reflexões acerca da língua e assume um compromisso com a noção saussuriana de que a língua tem sua ordem própria. O reconhecimento da ordem própria da língua implica o reconhecimento de que o falante excluído por Saussure é posterior a língua e a ela se submete.

O falante deixa de ser “causa” para ser “efeito” da língua. Esse reconhecimento não foi formulado por Saussure⁴, entretanto, Lemos (1995) aponta na obra do linguista genebrino o que ela denomina de “tensão”: ao mesmo tempo em que, para formular o objeto da linguística, cede a necessidade de excluir o falante, é levado a reincluí-lo quando trata da delimitação das unidades linguísticas e na discussão sobre as relações associativas e sintagmáticas. Lemos observa que:

O indivíduo que retorna [...] não é o mesmo que foi excluído enquanto instância fisiológica e psicológica determinante do lingüístico que se dá no signo como imagem acústica e como conceito. O individual que retorna é o que se dá na esfera da fala, definida agora como espaço do não-previsto, onde se pode exercer a “liberdade de combinações” (LEMOS, 1995, p. 4).

Ao abordar sobre as entidades concretas da língua, Saussure enfrenta a tarefa de descrever um método de delimitação das unidades. É na fala que Saussure encontra a possibilidade de delimitação das unidades pelo falante, apelando para as significações.

⁴Lemos observa que não coube a Saussure reconhecer a ruptura entre o falante e sua posição no momento mesmo em que enuncia, mesmo assim, ainda que ao fazer da língua objeto da linguística a separe da fala, “não consegue se deter na primeira e deixar de procurar o lugar da fala e do falante no funcionamento da língua”.(LEMOS, 1998)

A separação entre o que é da ordem da língua e o que é da ordem da fala, na qual se encontra o indivíduo de Saussure fica, por assim dizer, comprometida. Se é na cadeia da fala que a significação acontece, a conexão significado/significante apresentada na primeira parte do Curso de Linguística Geral não se sustenta. É dando continuidade a reflexão da teoria do signo que Saussure apresenta a sua teoria do valor descrevendo a língua como um sistema de relações em que nenhuma unidade se define relativamente a si própria, mas somente na relação com as demais.

Também a discussão sobre o funcionamento da língua, que se baseia em relações associativas e sintagmáticas é apontado por Lemos como um ponto de conflito na obra de Saussure.

Na definição do que seriam as relações associativas e sintagmáticas, Saussure se depara com o problema do encadeamento presente no funcionamento da língua, o que o leva a indagar sobre a liberdade de combinações quando se discute o que diz respeito a ordem do sintagma. Lemos ressalta que o domínio da fala, no qual ocorre o encadeamento, é também lugar da imprevisibilidade, ou seja, do retorno do indivíduo excluído por Saussure, e que ameaça a suposta unidade da língua. Para a autora, ele encontra dificuldade em separar o que é da ordem da fala do que é da ordem da língua.

É sobre o eixo sintagmático, conforme atesta Lemos, que Saussure esboça uma noção de estrutura estabelecendo uma relação todo-parte que caracteriza a língua.

As relações associativas, posteriormente denominadas como paradigmáticas por Jakobson, ocorrem na memória, fora do discurso, onde o encadeamento dos termos incide segundo “relações muito diversas” (SAUSSURE, 2006) pelo fato de terem algo em comum, sendo seu valor aí definido. Nas relações mentais que criam o eixo associativo “o espírito capta também a natureza que os une em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações diversas existam” (SAUSSURE, 2006, p. 145).

Lemos observa que é especialmente no nível associativo que a imprevisibilidade se apresenta para Saussure, uma vez que é impossível saber

a ordem ou a quantidade de elementos que forma as séries associativas antes que o sujeito “conclua” sua proferição.

Os eixos funcionam em simultaneidade: o corte para a delimitação das unidades no eixo sintagmático só se dá onde se situa um eixo associativo o que, por sua vez, só ocorre quando uma unidade é delimitada. Embora exemplifique usando palavras, Saussure deixa claro que o corte na cadeia sintagmática pode ocorrer em qualquer ponto, fazendo surgir elementos latentes, do eixo associativo. Desta interseção emerge a imprevisibilidade e, com ela a possibilidade de escolhas, enfim, o ponto onde o sujeito excluído retorna. Entretanto, o sujeito que se revela é o sujeito “efeito da língua”, ficando, portanto sua liberdade de combinações reduzida “à escolha [...] de um caminho dentre caminhos que ele não escolheu” (LEMOS, 1995, p. 8).

Jakobson, assim como Saussure, foi atingido pelo movimento de exclusão do sujeito, questionando-se também acerca das escolhas do falante, isto é, da liberdade do falante, a partir da reflexão que faz dos distúrbios presentes da fala dos afásicos. Em seu célebre artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*, o autor critica a falta de interesse dos linguistas pela *linguagem em dissolução*. Jakobson (1975) reconhece, naqueles distúrbios a presença dos modos de arranjo da linguagem propostos por Saussure: as relações sintagmáticas e as relações associativas.

As relações associativas e sintagmáticas são respectivamente *(re)classificadas* como distúrbios da similaridade e da contiguidade, por Jakobson ao referir-se aos funcionamentos deficientes na fala dos afásicos.

Ao se referir a liberdade do falante, Jakobson (1975) a reconhece como relativa e que existe “na combinação de unidades linguísticas uma escala ascendente de liberdade” (JAKOBSON, 1975, p. 39). Para ele, a liberdade individual sofre mais pressões das *regras coercivas* no nível fonológico. Tais pressões vão diminuindo ao se chegar aos enunciados, nos quais “a liberdade de qualquer indivíduo de criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados.” (JAKOBSON, 1975, p. 39).

O autor estabelece níveis de liberdade para o falante. Dito de outro modo, Jakobson considera que o falante não está sujeito ao funcionamento da

língua em qualquer ponto da cadeia. Entretanto, esse assujeitamento existe. Há vários níveis para essa sujeição e mesmo no nível dos enunciados, essa liberdade oscila entre a submissão aos enunciados estereotipados e entre a liberdade das regras coercitivas da sintaxe, possibilitando a composição de enunciados totalmente novos.

Prosseguindo em sua reflexão a propósito dos distúrbios da fala dos afásicos, Jakobson substitui as relações sintagmáticas e as relações associativas alitradas por Saussure pelo que chama inicialmente de pólos e depois de processos metafóricos e metonímicos. De acordo com Lemos, retomando Milner:

Essa red denominação tem ainda maior alcance teórico: metáfora e metonímia dão às relações paradigmáticas e sintagmáticas um papel de leis de composição interna da linguagem, na medida em que trazem à luz o efeito dessas relações, ou seja, da composição de dois termos se produz um terceiro. Na base dessa afirmação parece estar o conceito de metáfora como figura em que a relação entre o termo manifesto e o termo latente (ou substituído) produz um sentido que não coincide com nenhum dos dois e os ultrapassa. (LEMOS, 1998, p.159)

O processo metafórico tem na metáfora sua “expressão mais condensada” e remete ao efeito produzido pela relação que estabelece entre o termo manifesto e o latente, qual seja, o de produzir um terceiro termo, cujo sentido não coincide com nenhum dos dois, sobrepondo-se a eles. O mecanismo metafórico implica na substituição de um elemento por outro, substituições que são operadas por similaridade fonética, semântica ou sintática (JAKOBSON, 1975).

Essa possibilidade é dada no alcance em que a cadeia, concomitantemente, se abre para um novo termo e guarda a presença do termo substituído. O processo metafórico implica o metonímico, no qual a cadeia funciona como o todo que representa a parte, ou seja, o elemento ausente tem sua presença inscrita na cadeia. O oposto também é legítimo, isto é, cada elemento preserva em si a posição que ocupa na cadeia, porquanto é parte que representa o todo (LEMOS, 1992).

Lemos bebe na fonte de Jakobson para dar estatuto teórico aos movimentos engendrados pelas mudanças ocorridas na fala da criança e, em seus estudos sobre aquisição da linguagem lança mão dos conceitos de

processos metafóricos e metonímicos. Mas, não apenas a leitura de Jakobson afetou Lemos. A autora também foi afetada pela releitura que Lacan fez de tais processos, evocando o efeito produzido pelas relações que se estabelecem entre os eixos.

A articulação entre metáfora e metonímia possibilita pensar a noção de interpretação como sendo uma forma do sujeito enunciar-se a partir dessas posições. Ao optarmos por esse caminho assumimos o risco que isso implica: a saber que Lemos tem seus estudos direcionados para a fala da criança. Entretanto a possibilidade de pensar também na articulação dos processos metafóricos e metonímicos quando se trata da fala de adultos nos é fornecida pela própria autora ao afirmar que

a estabilização não é interpretável como um ponto final na atuação desses processos, já que uma certa homogeneidade na fala dos adultos não os homogeneiza enquanto falantes, não elimina a singularidade e a diferença (LEMOS, 1997, p. 12)

Ao propor três posições como elemento necessário para a estruturação do sujeito na língua, o que significa entendê-lo como sujeito-falante, Lemos considera a não existência de um estágio final para o processo de aquisição de linguagem. Se esse estágio inexistente e se o sujeito, mesmo aquele que socialmente desempenha o papel de ensinar aspectos discursivos e notacionais da modalidade escrita de uma língua, continua cometendo “equivocos”, não é possível desconsiderar a possibilidade da língua constituída pela “falta”⁵ (MILNER, 1987), nem eliminar a presença do Outro (DUFOUR, 2000) nesse processo.

2.1.2 Dufour: um mais um é sempre mais que dois

Nesta seção pretendemos apresentar algumas considerações a respeito do denominado por Dany-Robert Dufour de “Figuras do Outro” ou “figuras de ficção” (DUFOUR, 2000). Ao fazer tais considerações não podemos deixar de tratar da “trindade ‘natural’ da língua” (DUFOUR, 2000) ou “trindade

⁵A respeito da “falta” a língua indicamos a leitura de O amor da língua (MILNER, 1987).

enunciativa” (DUFOUR, 2005), formada pelos elementos “eu”, “tu” e “ele”, bem como de tratar sobre o “Outro”, relacionado, pelo autor, ao terceiro elemento da trindade, ao “ele”, enquanto representante da ausência. Não deixaremos, contudo, de recorrer a outros autores, como Felipeto (2006, 2008) e Calil (1997), quando necessário.

Ao considerar o Outro, entendemos que a constituição do sujeito é um dos efeitos das palavras sobre o eu, uma vez que “o Outro, aquele mesmo que tem sua sede no centro dos sistemas simbólicos, é *imaginário*” (DUFOUR, 2005, p. 37).

Para Felipeto, ao descrever a figura do Nó Borromeano formado pelo Real, Simbólico e Imaginário, a partir de Lacan⁶, e relacioná-lo à linguagem, a instância do Real é atrelada ao campo do sem-sentido, mas que não cessa de produzir efeitos sobre o Simbólico e sobre o Imaginário.

[...] O real enquanto aquilo que escapa à apreensão total do Simbólico e enquanto aquilo que se faz presente em tudo que compõe a realidade humana: ciência, história, língua, política, etc; o Real, na língua é o que está na raiz, na base de todo [...] equívoco [...] (FELIPETO, 2008, P.17)

Nesse sentido, a dimensão do Real da língua é o lugar do que não se pode representar na fala ou na escrita, uma vez que não pode ser completamente representado pelo Simbólico. A esfera simbólica é vinculada à função da linguagem, sobretudo àquela do significante (FELIPETO, 2006). É essa instância que atesta ser o homem, primeiramente, um ser de linguagem (FELIPETO, 2006). “[...] é o simbólico que liga e orienta as incidências imaginárias no dizer (FELIPETO, 2008, p.19). Como representações do Imaginário, a autora relaciona a “significação e tudo que é da ordem do repetível” (FELIPETO, 2008, p. 6), concretizadas através da linguagem, justificando acontecimentos e fenômenos que cercam o sujeito (FELIPETO, 2006). O campo do Imaginário comporta o sujeito com suas crenças, desconhecimento de si próprio, suas identificações e valores (FELIPETO, 2008).

⁶A esse respeito indicamos a leitura de “Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula” (FELIPETO, 2008).

Para Dufour, “a função simbólica só é assegurada por figuras que têm estrutura de ficção” (DUFOR, 2000, p. 38). O reconhecimento das “figuras de ficção” ou “figuras do Outro” remetem ao ausente, ocupando “lugar de *terceiro* que nos funda” (DUFOR, 2000, p. 38). A existência do sujeito pressupõe a existência do Outro enquanto

[...] instância pela qual se estabelece para o sujeito uma anterioridade fundadora a partir da qual uma ordem temporal se torna possível; é uma interioridade. Para que eu esteja aqui, é preciso, em suma, que o Outro esteja lá. Sem esse desvio pelo Outro eu não me encontro, não tenho acesso à função simbólica, não chego a construir uma espacialidade e uma temporalidade possíveis. (DUFOR, 2005, p. 38)

Se existe sujeito, é porque existiu alguém que dirigisse palavras a esse sujeito. Existindo, pois, alteridade. O Outro é a garantia “que permite aos diferentes indivíduos pertencerem à mesma comunidade” (DUFOR, 2005, p. 38). Entretanto, a mera informação não é fator suficiente para a “construção” do sujeito, uma vez que “quanto mais se dá consistência ao Outro, mais ele escapa – escapa por vocação, vocação para a ausência”. (DUFOR, 2000, p. 99). Assim faz-se necessário que haja um encadeamento de significantes para que o sujeito surja, ao mesmo tempo, enquanto suporte e efeito da fala. O sujeito ao mesmo tempo em que fala, é falado em seu enunciado. Então, é na relação com um outro imaginário, enquanto objeto de identificação, que pode ocorrer a “falha” e para explicar o modo pelo qual o sujeito se constrói, faz-se necessário trazê-lo para o campo da linguagem.

Para Dufour (2005) a capacidade fundamental de falar do homem, distinguindo-o dos outros animais e tornando-o capaz de identificar a si próprio como sujeito falante ao dirigir-se a seus semelhantes a partir dessa referência, enviando-lhes sinais que supostamente representam algo que lhes façam sentido, refere-se ao universo simbólico.

Essa noção de universo simbólico, para nós, é condizente com as “figuras de Outro” (DUFOR, 2000), enquanto figuras que dão sustentação à proferição do sujeito falante e que compõem as representações imaginárias do dizer, através de “suas crenças, suas identificações, valores e desconhecimento de si próprio” (FELIPETO, 2008, p. 2).

Calil (1997), em trabalho sobre a dimensão da rasura no processo de escritura de duas crianças em contexto escolar, afirma que a reflexão de Lemos acerca dos processos metaforonímicos (CALIL, 1997) possibilita “tratar a linguagem enquanto funcionamento linguístico e discursivo que produz um sujeito-efeito de linguagem, mostrando sua precária autonomia da língua. (CALIL, 1997, p. 83).

Dufour (2000) afirma que os *operadores* metafóricos e metonímicos e as relações de alteridade indiciadas pelos dizeres do sujeito-falante, somente ocorrem através de uma ordem imaginária, marcados pela interdependência singular e imprevisível entre sujeito, língua e discurso e, inseridas naquilo em que em seu livro “Os mistérios da trindade”, denomina de “trindade ‘natural’ da língua” (DUFOUR, 2000), constituída pelos “três termos ‘eu’, ‘tu’ e ‘ele’, que conformam instantaneamente o seu espaço simbólico, pessoal e social.” (DUFOUR, 2000, p. 52).

O autor reconhece que os ensinamentos de Saussure estão embasados em um princípio binário de dualidades opositivas e afirma parecer não restar dúvidas em relação ao caráter dual das articulações. Entretanto Dufour (2000) sugere a possibilidade de conservar no proferido o termo excluído, a denegação da forma trina e afirma que “a trindade se apresenta a Saussure no momento em que ele estabelece uma das principais dualidades opositivas. Ela se apresenta como resto, sob a forma de ‘anomalia’ que prejudica o raciocínio binário” (DUFOUR, 2000, p. 118). Tem-se agora não mais a relação opositiva binária significante-significado, mas a tríade significante-significado-referente.

O autor toma como base para sua arguição a crítica realizada por Benveniste a Saussure em relação ao conceito do signo⁷. A questão apresentada por Benveniste (1991) de que é impraticável a existência de uma língua sem expressão de pessoa, pois ao dizer “eu” falo de mim e simultaneamente indico um “tu” impossível de ser pensado fora de uma condição que não seja a partir do “eu”. Assim “tu” é pessoa pela possibilidade de vir a ser “eu”. Essa situação, entretanto, não ocorre com “ele” por ser enunciado somente fora da relação “eu” e “tu”. Segundo Dufour (2000), para

⁷A respeito da crítica feita por Benveniste a Saussure e a exposição do que ele chama de “anomalia” no raciocínio do mestre genebrino conveniente a leitura de Problemas de Língua Geral I: natureza do signo linguístico (BENVENISTE, 1991)

Benveniste, as duas primeiras pessoas se encontram em um plano diferente do da terceira, uma vez que “é questionável a legitimidade dessa forma como pessoa” (DUFOUR, 2000, p. 251).

Dufour (2000) reconhece que no conjunto constituído pela trindade “natural” formada pelos termos “eu”, “tu” e “ele”, são estabelecidas outras relações. Tais relações podem ser formadas por um único termo, como o “eu” reflexivo, de caráter unário, retomando exatamente o sujeito que enuncia; por dois termos, em um enunciado binário no qual o predicado é diferente do sujeito que enuncia, como “tu” e “ele”, “eu” e “tu”, “eu e tu” e “ele”.

Tomando como referência as duas últimas relações diádicas, o filósofo afirma que “O *outro* (‘tu’) e o *Outro* (‘ele’) formam com o *mesmo* (‘eu’) duas *alteridades*” (DUFOUR, 2000, p. 102), sustentando que os três termos são interdependentes uma vez que qualquer um dos termos implica negativamente os outros dois.

A relação “eu” e “tu” configura uma alteridade *transitiva* marcada pela conjunção *e*, em uma relação inversível, *inclusiva*, constitutiva do campo da presença. Há uma relação de reciprocidade entre os interlocutores, uma alternância de lugares que ocorre de modo incessante, garantindo o apoio comum na presença do tempo em que se fala, do “aqui” e do “agora”. O caráter de transitividade decorre do movimento no qual “eu” distingue apenas a quem diz “eu”, mas após enunciado já será adotado pelo “tu”, que passará a ser “eu”. Entretanto, a interlocução entre “eu” e “tu” somente poderá ser instituída com a inclusão do “ele”.

É necessário um terceiro, externo, para que dois, copresentes, sejam. No entanto, pode-se dizer que o “ele” seja a ausência? Sim, certamente: “ele” designa o que não está “aqui e agora”, quando “eu” e “tu” falam. Sendo aquele que *não está*, “ele” se refere, portanto, realmente à ausência. Mas isso não diz o essencial: a ausência denotada por “ele” é uma ausência *re-presentada* no campo da presença. (DUFOUR, 2000, p. 106)

A introdução da forma “ele” acarreta outro tipo de relação, uma relação *disjuntiva*, marcada pelo operador de disjunção *ou*, que conclama a oposição entre a presença *ou* a ausência, compondo uma alteridade forte, *intransitiva*, não possibilitando passar ao outro o seu lugar de sujeito falante no discurso. A intransitividade é da ordem da não complementaridade e fundada na relação

do sujeito com a língua. Aqui o “ali” e a ausência são limitados ao terceiro termo da tríade, ao “ele”, à ausência (re)presentada⁸, “presente” no processo do ato interlocutivo, remetendo ao Outro.

A dupla alteridade constitui as condições de produção do discurso atuando em dois modos de articulação. Conjunção e disjunção ordenam toda a linguagem: um eixo sintagmático, da metonímia e um eixo paradigmático, da metáfora. A dupla alteridade coloca a disposição de todo sujeito falante, instantaneamente, os dois operadores fundamentais da linguagem: a metonímia, organizando a consecução, a conexão, o “e”; a metáfora procedendo a substituição, a oposição, o “ou”.

Dufour (2000) trata dos pronomes pessoais como um sistema específico responsável por colocar a língua em atividade. Quando uma pessoa enuncia para outra, instantaneamente esse sistema é posto em ação, pois “*quando um sujeito fala, ele diz “eu” a um “tu”, a propósito d’“ele”*” (DUFOUR, 2000, p. 69). Para o autor:

Aquele quem eu falo adotará espontaneamente este sistema, mesmo que não compreenda nada do que digo ou que discorde absolutamente de mim. Mesmo para contestar minhas afirmações, deverá tornar seu este sistema. (DUFOUR, 2000, p. 69)

O autor coloca o conjunto formado pela tríade “eu”, “tu” e “ele” na qualidade de um “dispositivo no interior da língua” formando uma “língua prévia” capaz de possibilitar o acesso à língua, “*uma língua na língua*”, que apresenta como traço mais paradoxal o de “estando no centro do dispositivo de enunciação, ele está, ao contrário, à disposição imediata de todo sujeito” (DUFOUR, 2000, p. 105), pertencendo especificamente à ordem simbólica.

2.2 A coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede pública de Maceió, em uma 3ª série do Ensino Fundamental no período de fevereiro a

⁸Dufour também atesta haver uma ausência que guarda o valor do irrepresentável, o *ele*, dimensão do Real.

agosto de 2007. Inicialmente foi feita a análise do livro didático de português adotado e, sobretudo, das propostas de produção de texto sugeridas. Essas análises ocorreram em encontros realizados com diretores, coordenadores pedagógicos e professores da escola.

Optamos metodologicamente por efetuar filmagens do uso que a professora fazia do LDP particularmente na orientação dada aos alunos na efetivação de propostas de atividades de produção de textos. Entendendo que a situação real de sala de aula e os objetivos didáticos da escola e da professora não nos possibilitariam realizar filmagens apenas das propostas de produção de textos inseridas no LDP, propostas outras, que não constavam no material adotado também foram filmadas.

Concentramos nossa coleta de dados sobre o momento em que a professora propunha a seus alunos a produção de textos, baseada, na maior parte das vezes, no sugerido pelo Livro Didático de Português “Projeto Pitangua, 3ª série”⁹ (MODERNA, 2005). Nosso recorte recairá sobre sua proferição, realizada durante a apresentação da consigna.

A opção metodológica em realizar as filmagens, não significa afirmar haver evidência no que é dito ou escrito pela professora, colocando sua empiria em lugar de destaque. Entendemos, contudo, que a pesquisa é beneficiada pela análise do material audiovisual (CALIL, 2004), distinguindo-se de uma metodologia em que se tem acesso apenas aos registros feitos pelo pesquisador ou pelo material da professora, como a caderneta, semanários ou planos de aula. Esse procedimento metodológico nos permitirá um exame mais apurado dos dados, principalmente por se tratar de uma pesquisa que pretende considerar a ocorrência de aspectos singulares durante a proferição de uma professora quando orienta seus alunos a realizar atividades propostas em um livro didático de português.

Anteriormente à realização das filmagens das orientações da professora, realizamos três filmagens “espontâneas” das aulas com o objetivo de familiarizar tanto os alunos quanto a professora com nossa presença e a presença da câmera em sala de aula. Com o mesmo objetivo, também realizamos filmagens no pátio e corredores.

⁹ Doravante LDPPP.

Foram efetuadas transcrições das filmagens, utilizando os recursos e convenções definidos em Calil (2004)¹⁰. Nestas convenções as “falas” da professora e alunos são identificadas por turnos numerados. Quando indicamos o turno de fala da professora ou dos alunos o fazemos utilizando letra maiúscula. Essa indicação é feita através da palavra “PROF^a” ou dos nomes dos alunos. Quando não foi possível identificar o aluno que estava falando, utilizamos as expressões “ALUNO 1” ou “ALUNO 2” e assim sucessivamente, ou ainda “ALUNOS” quando vários alunos falavam ao mesmo tempo. As “falas” são representadas em letras minúsculas. Há ainda indicações contextuais, por nós executadas, expressas em letras maiúsculas e entre parênteses.

Também efetuamos o recolhimento de todos os textos que circularam na classe produzidos pelos alunos durante a realização da coleta de dados.

Além disso, foram feitos registros em nosso diário de campo daquilo que consideramos ser pertinente à pesquisa. As informações registradas foram coletadas em conversas – entrevistas não estruturadas – com diretoras, coordenadora e professora durante visitas realizadas à escola antes do início do ano letivo e durante os encontros pedagógicos realizados aos sábados e, com os alunos, durante as visitas para as filmagens na hora do recreio. Ao todo, foram realizadas vinte e três visitas.

Durante o período da coleta foram realizadas quinze propostas de produção de textos, sendo uma coletiva e as outras com os alunos organizados em duplas. Duas propostas não foram orientadas pela professora da turma: uma reescrita coletiva de uma lenda, “A vitória-régia”, e a produção em dupla de uma história inventada, “O lobisomem”.

Das quinze propostas efetivadas, sete foram sugeridas pelo LDPPP (MODERNA, 2005), as demais foram organizadas pela professora. Apenas na reescrita da lenda “A vitória-régia” (MODERNA, 2005, p. 13-14), apesar de não haver indicação para produção da reescrita no LDPPP (MODERNA, 2005), a professora indicou em seu semanário a realização dessa atividade, tomando o

¹⁰ Para melhor entendimento sugerimos a observação do apêndice B nos anexos deste trabalho.

texto do LDPPP (MODERNA, 2005)¹¹ como base. Nas outras propostas ela não recorreu diretamente a outros materiais para organizar as propostas.

Do número de sete propostas inseridas no LDPPP realizadas pela professora, temos as filmagens de seis propostas em nosso banco de dados. Dessas seis filmagens, tomamos nosso *corpus*.

O *corpus* da pesquisa é formado por duas filmagens e suas respectivas transcrições de propostas de produção de textos efetivadas em sala de aula. As propostas estão inseridas no LDPPP às páginas 58 e 109 e respectivamente tratam de uma “receita do mundo das bruxas” e a “escrita de um resumo do conto Sopa de pedras”.

Durante as filmagens, optamos também por acompanhar o processo de escritura dos textos de duas alunas¹². Essa opção se deu em decorrência da impossibilidade de acompanhar a professora pela sala com a câmera durante o processo de escritura dos alunos, constatada durante as visitas feitas à escola anteriormente. Entretanto, consideramos que interferências orais nos textos poderiam ser realizadas pela professora durante esse processo, o que poderia nos fornecer mais indicativos de como a proposta estava sendo efetivada pela professora e que dizeres poderiam estar presentes nesse momento.

Salientamos também que durante os encontros pedagógicos realizados aos sábados dos quais participamos, procuramos levar para a escola discussões acerca do trabalho com o livro didático, com o trabalho relativo à produção de textos e, em especial, com a alfabetização¹³. Esse trabalho foi uma solicitação das diretoras e da coordenadora pedagógica.

¹¹Como consequência da necessidade de nos referirmos constantemente ao Livro Didático de Português “Projeto Pitangüá, 3ª série, não repetiremos a referência desse material em uma mesma página do trabalho, salvo quando for necessária a indicação do número da página

¹²A dupla de alunas foi selecionada de acordo com observações realizadas em visitas anteriores. Para a seleção foram utilizados os critérios de participação oral nas aulas e que a dupla escrevesse com certa autonomia, como dito anteriormente.

¹³Nesse aspecto, juntamente com o orientador deste trabalho, procuramos prestar assessoria à escola naquilo que as professoras sentiam mais dificuldade: a construção da base alfabética.

2.2.1 Caracterização da escola

A escola na qual foi feita a coleta de dados fica localizada em um conjunto habitacional da periferia de Maceió, faz parte de rede municipal de ensino e não possui prédio próprio, funcionando em um prédio cedido pela associação de moradores do bairro com três salas de aula, nos turnos matutino e vespertino. Em 2007, quando realizamos nossa coleta, a escola se encontrava no segundo ano de funcionamento.

Por não possuir prédio próprio, foram feitas adaptações na estrutura do prédio para que pudesse funcionar como escola. Isso teve influência em nossa metodologia, oferecendo um componente com o qual não contávamos inicialmente. O espaço era mínimo, não possibilitando por vezes, captar imagens de certos ângulos ou, ainda, utilizar um tripé de apoio para a câmera, o que poderia excluir a presença do cameraman na sala de aula. Esse espaço mínimo para o número de alunos (36 alunos matriculados inicialmente) também teve influência na captação do som. Entretanto, como em nossa metodologia optamos por fazer a coleta de dados no ato da aula e não apenas através dos registros da professora na caderneta ou outro documento, não poderíamos excluir aquilo que comporta elementos reais do contexto em que a professora efetiva as atividades de produção de textos. Esses elementos contextuais nos permitem, pois, não adotar o recurso audiovisual tomado em nossa metodologia apenas em sua empiria (CALIL, 2004).

As reuniões com o objetivo de planejamento didático ocorreram em encontros mensais, aos sábados. Nesses encontros, durante a coleta de dados, além de nossa presença e de nosso orientador, registramos a presença da coordenadora pedagógica, da direção escolar e das professoras¹⁴. Neles foram discutidas e executadas atividades de planejamento de conteúdos, de estudos dos livros didáticos adotados, de socialização e discussão de

¹⁴Em virtude de na escola base da pesquisa o corpo docente ser formado apenas por profissionais do sexo feminino, optamos por sempre que fizemos referência a essas profissionais, utilizarmos o termo professoras. Ao mencionarmos a profissão de forma genérica utilizaremos o termo no masculino. O mesmo ocorrerá com as demais profissionais como coordenadora e diretora.

atividades, além de outras que se fizeram necessárias tais como providências a serem tomadas em relação aos alunos faltosos, por exemplo.

A escola utilizou, mesmo que esporadicamente, como referência as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (SEMED, 2005), comuns a todas as escolas da rede municipal. Esse documento toma como base os Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997)¹⁵. A Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) é responsável pela elaboração dessas Matrizes, através da Diretoria Geral de Ensino (DIGEN).

2.2.2 A professora

Em busca de entendermos as relações estabelecidas entre as propostas de produção de textos inseridas no LDPPP (MODERNA, 2005) e a proferição dessas propostas pela professora no momento de suas efetivações, é que procuramos traçar um perfil da professora e seu trabalho na escola local de realização da coleta de dados.

O ano de realização de nossa coleta era o segundo ano de trabalho da professora na escola. No ano letivo anterior a professora havia trabalhado com a mesma turma que agora cursava a 3ª série, com exceção de alguns alunos que ficaram reprovados ou eram novatos na escola. A decisão pela permanência com a mesma turma foi tomada em conjunto entre as diretoras, a coordenadora pedagógica e a professora. Desse modo a professora poderia acompanhar os alunos que, apesar de aprovados, permaneciam com algumas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, principalmente.

Essa permanência acarretaria a possibilidade de prosseguimento do trabalho com produção de textos, realizado durante a série anterior. De acordo com as responsáveis pela administração e pelo trabalho pedagógico, a professora propunha que os alunos revisassem seus textos, escrevendo mais

¹⁵Doravante PCNs.

de uma versão e procurava indicar o gênero textual e o motivo da escrita do texto.

O trabalho com a produção de texto, executado pela professora, fugia dos moldes do texto tomado como produto e se aproximava da perspectiva que o toma como processo e também da consideração dos aspectos *o que* e *para que* defendidos por Geraldini (1984) e, notadamente reconhecíveis nos PCNs (BRASIL, 1997) e no Guia do Livro Didático de Português (BRASIL, 2006) ao se referirem às condições de produção de um texto. Os outros aspectos apontados tanto por Geraldini (1997), quanto pelos documentos não foram mencionados, quais sejam, *para quem, onde e como se escreve*.

A professora exerce a profissão há doze anos, fazendo parte do quadro da rede municipal de Maceió há cinco anos. É graduada em Pedagogia e concluiu o curso há seis anos. É considerada, pela direção e pela coordenação da escola, uma professora competente e comprometida com a aprendizagem de seus alunos. Os aspectos que atestam esse conceito são o baixo número de faltas, sua prática pedagógica e a participação efetiva nas formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Participação essa estendida aos encontros pedagógicos realizados na escola.

A professora afirmou estar sempre interessada em aprender, em crescer, daí sua aceitação em participar desta pesquisa. Segundo ela, era uma forma de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa e em especial aquilo que se refere ao trabalho com a produção de textos e com o LDP.

A respeito do LDPPP (MODERNA, 2005) a professora afirmou apenas considerá-lo contextualizado e está de acordo com “o conteúdo programático para a série *em estudo*”. Ao se referir às propostas de produção de textos inseridas no livro adotado pela escola, a professora adjetivou-as de “significativas”. Por “significativas”, parece-nos, a docente entende aquelas propostas que consideram os textos que circulam socialmente, como orientam os PCNs (1997), pois declarou também efetivar outras propostas que não estão inseridas no LDPPP (MODERNA, 2005) “quando são significativas”.

Com base somente nas respostas acima poderíamos inferir que a professora considera as propostas de produção de textos inseridas no livro

adotado adequadas para a sua classe, apesar de também efetivar propostas que não estão contempladas no LDPPP. Contudo, um pouco depois, declarou trabalhar as propostas de produção de texto do livro didático modificando-as de acordo com “os conteúdos” e que “nem todas as propostas estão dentro da realidade do grupo”. Ainda segundo a docente, quando uma proposta é modificada, ela procura “planejar e efetivar o que foi pensado” no planejamento.

2.2.3 Os alunos

Embora não seja objetivo deste trabalho analisar dados fornecidos pelos alunos, como os manuscritos, por exemplo, não podemos deixar de traçar um perfil da turma. Esse perfil se justifica pela metodologia utilizada neste trabalho, uma vez que os alunos atuam como interlocutores da professora durante as orientações por ela efetivadas. Com isso, a possibilidade do diálogo é estabelecida, podendo ocasionar efeitos de sentido diferentes na fala da professora, o que poderá se tornar um dado para análise nas transcrições. Além disso, os alunos por serem atores no espaço da sala de aula, também podem vir a ser um dos elementos para a formação daquilo que compõe o universo simbólico da professora.

A classe era formada por 36 alunos com idades que variavam dos nove aos dezesseis anos. Acreditamos que essa diversidade de faixa etária pode ser considerada um dos pontos que contribuem para a heterogeneidade de universos simbólicos presentes na sala de aula e com isso, o desafio que é utilizar um LDP nesse contexto.

Como dito, no ano em que foi feita a coleta de dados, a escola se encontrava no segundo ano de funcionamento. O início do ano letivo anterior ocorreu depois das outras escolas da rede municipal de ensino, localizadas na região. Os alunos que não conseguiram matrícula nessas escolas da rede foram encaminhados para a escola na qual os dados foram coletados. Alguns pais também procuraram matrícula para seus filhos por conta própria, acarretando em alunos que residiam em distintos lugares: na própria

comunidade, nas comunidades circunvizinhas e também em bairros mais distantes.

Dos alunos que moravam nos bairros mais distantes, uma parcela significativa ficava a semana em casa de parentes, moradores do bairro onde a escola está localizada para poderem frequentar a escola. No final de semana se deslocavam para a residência de seus pais, em outros bairros. Como consequência, muitos não conseguiam chegar no horário ao início da semana seguinte e às segundas-feiras havia poucos alunos na sala de aula. Esse foi um dos motivos para que os dados fossem coletados às quartas-feiras, e quando houve algum imprevisto, às sextas-feiras.

A maioria dos alunos sabia ler e escrever com certa autonomia¹⁶. Do grupo de 36 matriculados inicialmente, 4 ainda tinham muita dificuldade de leitura. O restante da turma apresentava dificuldades, principalmente, no relacionado à pontuação e, por conseguinte, à entonação. No que diz respeito à escrita, as maiores dificuldades se apresentavam, segundo a professora quanto à pontuação e à ortografia¹⁷.

Apesar de serem todos moradores de periferia, residiam em locais bastante distintos. A maioria morava em grotas com perigo iminente de desabamentos em época de chuvas fortes, outros moravam em favelas e uma minoria residia em condomínios populares ou casas que ofereciam maior conforto e segurança.

Poucos afirmaram ler e/ou escrever com frequência ou possuir livros que não os didáticos em casa. Portanto, a maioria de suas leituras e escritas era restrita aquelas realizadas na escola e no livro didático.

Iniciaremos o capítulo seguinte abordando aspectos relacionados a esse material. Procuramos discorrer sobre aspectos relacionados ao livro didático, em especial ao livro didático de português, e sobre o professor de português, tomando como base estudiosos como Rangel (2006), Rojo (2005, 2006), Batista e Rojo (2006), Santos (2006), Silva (2008), dentre outros. Além disso, também recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais do 1º e 2º ciclos

¹⁶Informações registradas no diário de campo e obtidas em entrevista não estruturada com a professora.

¹⁷Em decorrência do objetivo de nosso trabalho nos interessamos especificamente por aspectos relacionados à Língua Portuguesa.

do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) e o Guia do Livro Didático 2007 (BRASIL, 2006) destacando aspectos relacionados à produção de texto.

3 O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

A invenção da imprensa e a possibilidade de reprodução em série de livros e outros materiais impressos possibilitaram consolidar, gradativamente, a escola como espaço de circulação desses instrumentos por ser esta considerada, socialmente, como um espaço adequado para a circulação das “letras”.

Em meio a esses instrumentos, merece destaque o que hoje conhecemos como livro didático. O destaque justifica-se pela sua constante presença ao longo da história da educação brasileira, embora sofrendo mudanças de ordem conceitual e metodológica, desempenhando funções que se interligam. Essas funções circulam tanto entre àquelas de apoio ao professor, quanto àquelas de demarcador e organizador dos conteúdos curriculares. Na sala de aula, o livro didático funciona como uma via de duas mãos. Simultaneamente é um instrumento de ensino para o professor e de aprendizagem para o aluno.

Batista e Rojo (2006), em estudo sobre a produção científica¹⁸ atual de livros escolares para a educação básica no Brasil, convocando Alain Choppin em estudo realizado sobre o livro escolar¹⁹, designam os livros didáticos “utilitários da sala de aula” (BATISTA & ROJO, 2006, p. 15) e os descrevem do seguinte modo:

Obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (BATISTA & ROJO, 2006, p. 15)

A presença do livro didático na história da educação brasileira não passou despercebida por pesquisadores e por professores²⁰. Os

¹⁸ Como produção científica compreende-se pesquisas realizadas que têm o livro didático como objeto de estudo

¹⁹ A esse respeito ler CHOPPIN, A. Les manuels scolaires: histoire et actualité. Paris: Hachette Éducation, 1992.

²⁰ Conforme Batista & Rojo (2005) a produção científica em torno do livro didático, de acordo com busca realizada na Plataforma Lattes em 09/04/2004, totalizou 5480 títulos

questionamentos concernentes a problemas conceituais e metodológicos presentes nesses materiais foram frequentes. As discussões sobre esses problemas bem como aqueles relacionados ao distanciamento entre as atividades propostas e os estudos mais recentes sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, no que diz respeito especificamente ao LDP contribuíram para um discurso negativo a propósito do livro didático²¹. Esse debate em torno da qualidade do LD, além de fatores políticos, econômicos e sociais, possibilitou que ocorressem mudanças consideráveis na qualidade desse material.

Tendo como objetivo “auxiliar no ensino de determinada disciplina” (BATISTA & ROJO, 2006, p. 15), devido a aspectos outros, apontados por Santos (2006), como carências de materiais de apoio didático, de condições de trabalho na escola e formação profissional, o livro didático pode ainda ser utilizado pelos professores como um importante instrumento de pesquisa²² e de aprendizagem acerca de sugestões de conteúdos e mesmo orientações metodológicas para o trabalho em sala de aula das várias disciplinas.

Em trabalho sobre o livro didático Rojo (2006) afirma que até os anos 1960 os materiais impressos existentes em sala de aula eram constituídos por obras de referência²³ e uma edição escolar de autores clássicos da literatura brasileira. Segundo a autora, “os livros ou manuais didáticos, tais como os conhecemos hoje, e os livros paradidáticos, sequer existiam” (ROJO, 2006, p. 97). Entretanto, já existia no Brasil uma política²⁴ do livro didático com a criação

produzidos entre 1975 e 2003, sendo considerados, pelos autores, apenas os trabalhos caracterizados como produção ou divulgação de pesquisa, tendo sido excluídos as fontes referentes a monografias de conclusão de curso de graduação, de especialização, aulas, cursos e mini-cursos, entendidos como docência e formação profissional.

²¹Doravante LD.

²²Entendemos que a pesquisadora aqui não se refere à pesquisa de cunho acadêmico, mas no sentido de que o professor utiliza o LD como apoio quando da preparação de suas aulas.

²³Conforme Choppin, apud Batista e Rojo (2005), são consideradas obras de referência os dicionários, atlas e gramáticas, destinados a servir de apoio ao aprendizado ao longo dos anos de escolarização.

²⁴A consolidação dessa política ocorreu através de decretos e acordos como Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, em que o Estado institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país; o Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/1945 firma a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Em 1966 acordo firmado entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permite a criação da Comissão do Livro Técnico

em 1929 de um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). Tais políticas estavam condicionadas a uma legitimação e aumento da produção desse material.

Ainda segundo a autora, remetendo a Clare²⁵, o aumento da presença dos LDs nas escolas começa quando se firma o processo de admissão das camadas que não aquelas da elite brasileira à escola. Fenômeno ocorrido como consequência do modelo econômico, na década de 60, em decorrência das novas condições sociopolíticas, constituídas com o estabelecimento da ditadura militar.

Entretanto, é somente com a reforma da grade curricular e da educação ocorrida na década de 1970²⁶, que o perfil e a circulação dos LDs começam a mudar. É por essa época que começa a se apresentar o LD tal como o conhecemos hoje. De certo modo, esses materiais traziam para si a soma daquilo que antes era a aula do professor e a consulta do aluno às obras de referência. Contudo, não havia uma preocupação com a qualidade desses materiais. O que as políticas relacionadas ao LD buscavam era apenas uma legitimação desse material e o aumento de sua produção, como veremos.

A democratização do acesso às escolas públicas provocou mudanças no perfil de alunos e de professores, sobretudo no alusivo a aspectos culturais e econômicos, acarretando mudanças nas escolas que procuravam adequar-se à nova realidade social gerando conflitos na maneira de como proceder em busca de uma qualidade do ensino. Segundo Buzen e Rojo

e Livro Didático (Colted), cujo objetivo era coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

²⁵CLARE, N. A. V. (2002). 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia, Cadernos do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, s/p. <http://www.filologia.org.br/vicn/anais/caderno06-o5.html>, acessado pela pesquisadora em 12/01/2005.

²⁶Novos decretos e portarias são firmados, como a portaria nº 35 de 11/03/1970 na qual o Ministério da Educação implementa o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais utilizando recursos do INL e o Decreto nº 77.107 de 04/02/1976, em que o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los para uma parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FNDE) é que se torna responsável pela execução do programa do LD. Entretanto, devido à insuficiência de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa.

O novo perfil cultural do alunado [...] acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais. Os esforços das escolas em adequar-se à nova realidade têm impactos visíveis na qualidade do ensino. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos docentes sofre alteração, com a ampliação das redes. Dessa forma, a profissão de professor começa a desprestigiar-se, a perder autonomia, a deslocar-se nos espaços sociais [...] (BUZEN & ROJO, 2005, p. 77)

Os programas nacionais de distribuição do LD incrementam seu alcance de maneira a poder prover de maneira gradual um número cada vez maior de escolas e de estudantes. Assim, em 1983 ocorre a criação da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que passa a incorporar o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), criado em 1971 e, em 1985, em substituição ao PLIDEF é instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Uma das principais mudanças ocorridas com a instituição desse programa foi a indicação do LD pelos professores, o que nunca havia sido realizado. Entretanto, ainda não ocorria a avaliação dos livros que seriam enviados aos alunos.

Como se vê, as políticas relacionadas ao LD até a década de 80 do século passado estavam voltadas apenas para aspectos administrativos e de gerenciamento dos recursos financeiros envolvendo a produção, edição e distribuição desse instrumento didático. Não havia uma política que envolvesse os aspectos qualitativos, que definisse critérios para a avaliação pedagógica dos livros didáticos no concernente a questões conceituais e metodológicas²⁷.

3.1 A avaliação dos LDs: em busca de qualidade

O breve percurso em torno da presença do livro didático na história da educação brasileira nos permite refletir não mais somente sobre aspectos de ordem administrativa, mas a respeito da melhoria desse material, dito de outro modo, a busca de sua qualidade no atinente aos aspectos teóricos, metodológicos e editoriais.

²⁷Assim como também não havia critérios para avaliação da condução ideológica desses materiais.

Segundo Rangel (2005), somente em meados da década de 90, mais precisamente em 1993, é instituída uma comissão de especialistas encarregada de avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e de estabelecer critérios gerais de avaliação. Em 1994 é publicado um documento definindo critérios gerais para a avaliação dos LDs em todo o Brasil. Dois anos depois, em 1996, tem início o processo de avaliação pedagógica dos LDs, portanto, onze anos após o PNLD ter sido instituído.

Em decorrência da implantação do processo de avaliação dos LDs, ocorrida através do PNLD²⁸, as editoras foram obrigadas a adequarem a qualidade nos livros didáticos tomando como base o estabelecido nesse programa.

Desde que começaram a ser avaliados pelo MEC, pode-se dizer que os livros didáticos presentes em nossas escolas públicas, para além de não apresentarem erros ou indução a erros conceituais graves, nem preconceitos discriminatórios, não apresentam contradições entre os seus fundamentos teóricos, de um lado, e, de outro, seus conteúdos, textos, e atividades. Portanto, cada livro didático recomendado pelo guia corresponde a uma proposta de ensino e aprendizagem que, do ponto de vista dos atuais paradigmas científicos, é ou aceitável ou, mesmo, próxima do que se poderia considerar, no momento como ideal. (RANGEL, 2006, p. 106)

A empreitada realizada pelo PNLD passou a exigir dos autores de LDs que suas obras estejam inscritas no referido programa para que possam ser adotadas pelos professores. A partir das inscrições tem início a seleção e avaliação das obras, definindo que a escolha dos livros pela escola deve ficar restrita aqueles indicados pelo PNLD. As editoras, por outro lado, também tiveram que se adequar elaborando seus materiais seguindo as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), adaptando aspectos editoriais, conceituais e metodológicos. O sistema de avaliação das

²⁸A este programa compete avaliar, comprar e distribuir às escolas públicas e entidades educacionais sem fins lucrativos de todo o país os livros didáticos que deverão ser utilizados por um período de três anos por alunos do ensino fundamental. Em 2004 foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM).

coleções prescreve critérios comuns (eliminatórios e classificatórios) e recomendações distintas de acordo com a especificidade de cada disciplina²⁹.

Para que seja efetivada a aquisição dos LDs, é realizado um exame nos livros enviados pelas editoras, tomando como base os critérios previamente estabelecidos por um grupo de especialistas responsável pela avaliação dos LDs de cada disciplina. O Guia do Livro Didático 2007³⁰ (BRASIL, 2006) divulga os seguintes aspectos, tomados como base no exame, para que as coleções dos livros didáticos de língua portuguesa fizessem parte do documento:

- que fossem consideradas de qualidade (ainda que algumas sejam passíveis de restrições pelo próprio programa);
- que considerassem os objetivos de língua portuguesa para o ensino fundamental;
- que considerassem as recomendações inseridas nos PCNs (BRASIL, 1997);
- e a definição de critérios eliminatórios e classificatórios elaborados pelos avaliadores do PNLD.

Como princípios gerais o Guia (BRASIL, 2006) define que os objetivos centrais do ensino de língua portuguesa para as séries iniciais do ensino fundamental devem ser

- **O processo de apropriação e de desenvolvimento**, pelo aluno, **da linguagem oral e escrita** – especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação – nas maneiras mais complexas e variadas possíveis;
- **O domínio da norma culta**, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido, sem que se desconsiderem as demais **variedades lingüísticas**³¹ que funcionam em outras situações;
- **A prática de análise e reflexão sobre a língua**, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

²⁹No ano em que esta pesquisa foi realizada, o PNLD desempenhava avaliação nos LDs de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

³⁰Doravante apenas Guia.

³¹Nas citações diretas optamos por manter a grafia anterior ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

O Guia (BRASIL, 2006) enfatiza, ainda no atinente aos princípios gerais, que as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de produção e compreensão de textos orais entendidas como práticas de uso da linguagem em situações contextualizadas devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. Enfatiza ainda que as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem bem como a descrição gramatical devem ser exercidos sobre os textos e discursos, na medida em que se tornem necessárias e significativas para a (re)construção dos sentidos.

A partir dos princípios gerais elencados acima, decorrem os demais critérios dedicados aos quatro grandes eixos do ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, expressos como: “leitura; produção de textos; linguagem oral; e conhecimentos linguísticos relativos ao discurso, ao gênero, ao texto e à descrição gramatical.” (BRASIL, p. 8).

O Guia (BRASIL, 2006, p.10-11) apresenta critérios eliminatórios, como dito, decorrentes dos princípios gerais, alusivos a “Correção de conceitos e informações básicas”, a “Coerência e adequação metodológicas”, bem como a “Preceitos éticos”.

Como critérios classificatórios, para que o LDP possa fazer parte do PNLD, o documento toma como parâmetros aspectos relativos à natureza do material textual, ao trabalho com o texto, à leitura, a produção de textos escritos, aos conhecimentos linguísticos, ao trabalho com a linguagem oral, ao Manual do Professor e aos aspectos gráficos e editoriais.

O documento organiza as resenhas das coleções em cinco blocos, de acordo com os perfis das coleções, assim dispostos:

- Bloco 1 – Coleções organizadas por unidades temáticas (13 coleções).
- Bloco 2 – Coleções organizadas por unidades temáticas sensíveis a gênero/ tipo de texto (12 coleções).
- Bloco 3 – Coleções que apresentam projetos temáticos (5 coleções).
- Bloco 4 – Coleções organizadas com base em textos (4 coleções).
- Bloco 5 – Coleções modulares, organizadas por eixo de ensino (3 coleções).

Para a produção de textos escritos, o Guia (BRASIL, 2006) considera que o LDP deve apresentar propostas de produção que visem o desenvolvimento da proficiência da escrita pelo aluno. Com isso, os critérios

apresentados pelo documento que devem ser inerentes às propostas de produção de textos com o objetivo de desenvolver essa proficiência são:

- Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o **processo** e as **condições de produção** do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita;
- Explorar a produção dos mais **diversos gêneros e tipos de texto**, contemplando suas especificidades;
- Apresentar e discutir as **características discursivas e textuais dos gêneros** abordados, sem se restringir à exploração temática;
- Desenvolver as **estratégias de produção** inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (BRASIL, 2006, p.13).

O documento também apresenta os critérios classificatórios relativos ao Manual do Professor considerando-o como um “valioso instrumento didático” (BRASIL, 2006, p. 15) que não deve se diferenciar do Livro do Aluno apenas por conter as respostas das questões propostas. Os critérios que foram tomados como parâmetros para a avaliação dos LDPs e, por conseguinte, sua inserção no rol das coleções que poderão ser indicadas para adoção pelos professores são os seguintes:

- **Explicitar os pressupostos teóricos e metodológicos** a partir dos quais o material foi elaborado, com clareza e coerência;
- **Esclarecer a organização dos livros**, inclusive no que diz respeito aos **objetivos** a serem atingidos nas atividades propostas;
- Fornecer **subsídios para a avaliação** dos resultados de ensino, assim como para a **ampliação e adaptação das propostas** que figuram no(s) livro(s);
- Fornecer **subsídios para a atualização e formação do professor**, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros. (BRASIL, 2006, p. 15)

O Manual do Professor, segundo o Guia (BRASIL, 2006), mantém funções diversas e interligadas que passam tanto pela explicitação dos pressupostos teóricos e metodológicos, quanto pela formação dos professores.

Marcuschi (2005) remetendo a Gérard e Roegiers (1998), afirma que esse material tem como objetivo fornecer instrumentos que permitam aos professores uma melhor atuação profissional, compreendendo as seguintes *funções de formação*: informação científica e geral; formação pedagógica,

ligada à disciplina; ajuda nas aprendizagens, na gestão das aulas e na avaliação das aquisições.

Cada uma dessas funções impetradas ao Manual do Professor, tanto pelo Guia quanto pelos pesquisadores, não devem estar desvinculadas dos referenciais teóricos e metodológicos básicos selecionados para o trabalho com o LDP. Entretanto é preciso ponderar até que ponto o manual contribui efetivamente para essa formação. Marcuschi (2005), levando em consideração a observação de alguns ensaios destinados aos LDPs, constata que o espaço reservado a esse material é mínimo, “apesar da maioria dos autores concordar que o manual orienta ou até mesmo determina o encaminhamento do trabalho escolar” (MARCUSCHI, 2005, p. 141).

Com base nas palavras da autora, é possível afirmar que embora haja o reconhecimento da importância do manual do professor para a formação docente, pesquisas sobre a contribuição desse material na formação ainda carecem de aprofundamento e mesmo de um maior número de estudos que o tomem como objeto.

O Guia (BRASIL, 2006) apresenta uma ficha de avaliação na qual constam os aspectos que deveriam ser observados pelos professores durante o processo de escolha dos LDPs, bem como pelos autores no concernente à elaboração de atividades e sistematicidade de conteúdos. Na referida ficha estão contemplados os quatro grandes eixos do ensino de Língua Portuguesa, já mencionados acima.

No que se refere à produção de textos escritos o documento elege como identificadores aos professores para a avaliação das propostas de produção de texto no momento da escolha do LDP os pontos abaixo:

Produção de textos escritos

Tipologia – propostas abordando:

Diversidade de tipos de textos;

Diversidade de gêneros;

Condições de produção - Explicitação para o aluno das condições de produção e circulação do texto, por meio da indicação de:

Objetivos para a produção;

Destinatário(s) do texto;

Contexto social de circulação do texto (escola, família, bairro, etc.);

Veículo ou suporte (jornal, revista, livro, cartaz, mural, rádio e TV);

Gênero e/ou tipo;
 Elaboração temática;
 Construção da coerência (seqüencialização dos conteúdos, progressão temática, malha tópica, etc.);
 Construção da forma composicional do texto;
 Seleção de recursos lingüísticos adequados ao gênero e à situação;
 Elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita;
Contribuição para as operações exigidas na produção, por meio de propostas de:
 Planejamento do texto;
 Revisão de texto;
 Reelaboração de textos;
Correção dos conceitos mobilizados

Segundo Santos (2006) os pontos expressos acima estão voltados para a análise do LDP e isoladamente não são suficientes para garantirem adequadamente os procedimentos didáticos dos professores junto aos seus alunos, sendo necessário que haja a compreensão de outros fatores como “a formação do professor, o perfil cognitivo e o grau de letramento dos alunos, além da conduta da produção realizada” (SANTOS, 2006, p. 24). Tais fatores estão intrinsecamente relacionados, entretanto, concordamos com Santos (2006) de que eles, sozinhos, não garantem o aprendizado da linguagem escrita.

Tomando como exemplo o ponto relativo às condições de produção consideramos que, enquanto norte para a avaliação do LDP para adoção ou não do professor, seria necessário elucidar outros pontos. Um deles é de que não é suficiente a “Explicitação para o aluno das condições de produção e circulação do texto”. Dito de outro modo seria necessário deixar claro para os professores que apenas dizer como se deve escrever não é garantia para que os alunos aprendam a fazê-lo. Entretanto, mesmo com essa explicitação, na podemos deixar de considerar que o entendimento desse aspecto, por parte do professores, dependeria ainda, de um efeito de “escuta”³².

Com a definição dos critérios e a realização das avaliações³³ poderíamos considerar que as críticas realizadas nas décadas de 70 e 80 do século passado a respeito da qualidade do LD, e em particular do LDP,

³²A noção de escuta é desenvolvida por Lemos quando trata das mudanças de posição da criança na sua relação com a linguagem. (LEMOS, 19992; 19997)

³³O resultado da avaliação realizada pelo PNLD/2007 no concernente aos eixos especificados na área de língua portuguesa está inserido no Guia (BRASIL : 2006) através de resenhas de cada LDP avaliado. As resenhas deveriam servir de orientação às escolas e/ou professores quando da escolha do LDP. Os livros distribuídos devem ser analisados pelos professores, escolhidos e depois solicitados ao PNLD.

estivessem eliminadas. Entretanto novas questões surgiram, se não no que diz respeito à qualidade do LD propriamente dita, pelo menos quanto a utilização desse instrumento pelo professor sob o argumento de “propositalmente, interferir na prática do professorado” (ROJO, 2005, p. 79), condicionando a autonomia do docente. Esse argumento pressupõe tomar o professor como um sujeito preso de tal maneira ao LDP que dele não consegue escapar, nem mesmo através da linguagem, daquilo que enuncia. Podemos dizer que, segundo tal perspectiva, um sujeito completamente ecológico. Dito de outra maneira, com a implantação do PNLD e da avaliação dos LDPs, as críticas agora eram – ou ainda são – direcionadas pela forma de uso desses materiais pelo professor. A esse respeito Santos (2006) afirma que:

Além da qualidade do LD, o que se coloca é a autonomia do professor diante deste material, não no sentido de usar ou não usar, mas no sentido de saber avaliar criteriosamente o uso que poderá ser efetivado em sala de aula. (SANTOS, 2006, p. 17)

O que não se pode deixar de considerar é que a preocupação com materiais didáticos de qualidade e, por conseguinte sua presença nas salas de aula interferirá diretamente na prática pedagógica do professor. Contudo, vale dizer que a melhoria do material didático, unicamente, não poderá ser responsabilizada pelo avanço no processo de ensino e aprendizagem.

3.2 O professor de português para os PCNs

Trazemos os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) para essa discussão por serem tomados como sustentáculo tanto para a elaboração dos critérios de avaliação dos LDPs quanto para a própria prática docente. Calil (2008a) afirma serem os PCNs “um dos lugares de referência que tem sustentado, nas propostas curriculares mais atuais e também na ação didática do professor” (CALIL, 2008a, p. 6) a defesa do ensino do texto “como objeto sócio-histórico, em modos de funcionamento sociais e comunicativos” (CALIL, 2008a, p. 6).

Os PCNs (BRASIL, 1997), de acordo com o MEC, constituem um esforço na tentativa de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita, reestruturando o ensino de língua portuguesa. Reestruturação necessária para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, atribuindo à escola a função e a responsabilidade de garantir aos alunos acessos aos saberes linguísticos indispensáveis para o exercício da cidadania, incluindo entre outros aspectos, torná-los capazes de produzir textos eficazes nas mais diversas situações.

Esse documento sustenta as características semelhantes àquelas que estruturam o gênero proposta curricular de ensino do português, especialmente ao sagrarem o professor de língua portuguesa como mediador e assinalarem para a necessidade de haver, na prática docente, um posicionamento claro a respeito dos conceitos de língua, linguagem e ensino-aprendizagem. Essa clareza faria o professor realizar a escolha do LDP de acordo com as concepções defendidas na proposta pedagógica da escola.

O documento toma a língua como um sistema de signos, histórica e socialmente construída. Na mesma perspectiva, a linguagem é entendida enquanto uma forma de ação interpessoal orientada com e para uma finalidade específica que ocorre nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, em um determinado contexto histórico. Segundo os PCNs, a linguagem,

Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente existentes. (PCNs, 1997, p. 24)

Geraldi (1984), em seu livro *O texto na sala de aula* aponta três concepções de linguagem se referindo à linguagem tomada como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

A linguagem entendida enquanto expressão do pensamento tem como princípio norteador uma teoria psicológica que identifica pensamento e linguagem. A expressão é construída no interior da mente sendo a exteriorização dessa expressão apenas uma tradução. Nesse sentido, as pessoas que não se expressam com clareza, também não são capazes de

pensar.

A segunda concepção tem um entendimento de linguagem que a percebe como a garantia da transmissão da informação de um locutor a um ouvinte. Nesse sentido, ocorre a valorização das regras que regem o código linguístico em detrimento da subjetividade do sujeito falante, possível de ressignificar os sentidos de um discurso.

A última concepção apresentada pelo autor entende a linguagem como constituída através da interação verbal por via de enunciações, fazendo com que o sentido não seja encontrado na norma do código linguístico, mas no contexto em que os interlocutores estão inseridos.

Sendo a linguagem, nessa perspectiva, um fenômeno eminentemente social, se concretiza no dizer. Desse modo, a interlocução é lugar distinto da linguagem, constituindo sentidos e sujeitos fazendo-se mister a comunicação (oral ou escrita). Para que duas pessoas se entendam é necessário que compartilhem, ainda que parcialmente, seus conhecimentos interagindo entre si para a construção dos sentidos. A interação possibilita determinar as escolhas que serão feitas com relação à seleção de recursos linguísticos durante o ato enunciativo “nem sempre (e nem todas) de maneira consciente” (BRASIL, 1997, p. 22).

O tratamento dado à linguagem pelos PCNs (BRASIL, 1997) traz em seu bojo como fundamentos teóricos as formulações bakhtinianas. Os aspectos apontados para a produção de textos são sustentados teoricamente em fundamentos pragmáticos, sociais e discursivos que envolvem as operações processuais (planejamento, revisão e reelaboração de textos) e a diversidade de gêneros e tipos de texto.

Como variáveis consideradas para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa vinculados à escola, os PCNs (BRASIL, 1997) expressam o sujeito, o objeto do conhecimento e o ensino. Respectivamente o aluno, a língua portuguesa e a organização da mediação entre eles. Essa organização necessitará ser feita pelo professor que deverá “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 1997, p. 29).

O professor ao procurar desencadear o “esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 1997, p. 29) deveria dispor, com as atividades propostas em sala de aula, uma ponte entre o sujeito aprendiz e as características do objeto do conhecimento, favorecendo as trocas sociais que dizem respeito a esse objeto. Nesse sentido, tanto aquilo que o professor oferece como modelo quanto sua intervenção pedagógica tem valor determinante no processo de aprendizagem.

Assim, compete ao professor de língua portuguesa, dentre outros aspectos, propor situações que incentivem a produção de texto considerando: a situação de produção em que se encontram os interlocutores, a intencionalidade dos produtores e o leitor específico, mediando todos esses aspectos da produção. A avaliação pelo professor acerca da aprendizagem desses aspectos, dentre outros, deve ser realizada de forma sistemática, uma vez que suas intervenções com base nessa avaliação “tem valor decisivo no processo de aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 38)

Outro papel fundamental designado pelos PCNs (BRASIL, 1997) para o professor é o de “modelo” para os alunos, ensinando, além dos conteúdos, aquilo que é próprio do funcionamento de um texto. O professor deve assumir, de fato, o lugar de produtor de textos e utilizar a escrita como supõem as orientações metodológicas apresentadas por esse documento. Isso possibilitará ser recebido como um “arquetipo” para seus alunos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Uma situação de produção textual, apesar de receber tratamento relativamente linear pelos documentos oficiais, PCNs (1997), Guia (2006), encerra um alto grau de complexidade, envolvendo aspectos desde os mais imediatos, como aqueles pautados, ainda que parcialmente, pela escolha dos conteúdos e pelo planejamento elaborado pelo professor, até os mais aprimorados que podem ocorrer no momento dessa mediação. Entre os últimos, podemos destacar o caráter singular com que o professor consolida a proposta inserida no material didático.

Tomando como referência os PCNs (1997) a SEMED elaborou as Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, documento comum a todas as escolas da rede municipal.

As Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental³⁴ é um documento complementar a Proposta Curricular de Ensino³⁵. Elaborada e distribuída pela SEMED para as escolas e professores que atuam nível de ensino, deveriam ser tomadas como base para as atividades de planejamento pedagógico. Tem como fundamentação legal as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes do Projeto Político Pedagógico da SEMED, e deveriam ser necessariamente utilizadas em combinação com as Propostas Curriculares e com os PCNs.

As Matrizes trazem na página 20, no que se refere aos objetivos/capacidades e aos critérios de avaliação para a prática de escrita e análise linguística de texto na 3ª série, as seguintes considerações:

TABELA 1: Objetivos/capacidades e critérios de avaliação para a prática de escrita e análise linguística do texto.

OBJETIVOS/CAPACIDADES	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
PRÁTICA DE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA DO TEXTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o conhecimento sobre as convenções gráficas dos gêneros trabalhados na série. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as características gráficas dos gêneros trabalhados na série, como o tipo, tamanho e cor da letra, a disposição do texto na página, o lugar do título, a legenda de fotos, posição de numeração de páginas etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos dos gêneros previstos para a série, utilizando adequadamente a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica, a paragrafação, pontuação e segmentação das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever alfabeticamente, demonstrando conhecimento sobre as formas adequadas de separar palavras, dividir o texto em parágrafos, pontuar, utilizar maiúsculas e a correta ortografia em palavras de uso mais frequente.
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos escritos coesos e coerentes, dentre os gêneros previstos na série. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos dos gêneros trabalhados na série, mantendo a unidade de sentido (coesão e coerência) própria do gênero.
<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a necessidade das várias versões que a escrita de textos requer, empenhando-se em produzi-las sem a ajuda do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar, através de rasuras e reformulações, preocupação e empenho em escrever adequadamente, sendo capaz de revisar, com orientação do professor, os textos dos gêneros trabalhados na série.

³⁴ Doravante apenas Matrizes.

³⁵ A Proposta Curricular de Ensino, segundo técnicos da SEMED, foi elaborada na década de 1990.

A tabela indica que a prática de produção de textos, para as Matrizes, está diretamente relacionada com o objetivo de formar escritores competentes, em consonância com os PCNs. Essa competência os levaria a produzir “textos coerentes, coesos e eficazes”. (PCNs, 1997, p. 47). Em busca dessa competência, as Matrizes indicam um rol de gêneros textuais previstos para serem trabalhados nas diferentes séries, especificando o tipo de atividade que poderá ser desenvolvido como: ouvir a leitura, ler, produzir oralmente e escrever.

Para a prática de escrita na 3ª série, as Matrizes apresentam os seguintes gêneros textuais:

Texto instrucional (receita*, regra de jogo*), história tradicional popular*, história de assombração*, fábula (reescrita), história inventada, notícia curta, texto de divulgação científica, piada*, cruzadinha, convite, bilhete, carta, painel para a apresentação de seminário. (SEMED, p. 26)

A presença dos asteriscos em alguns gêneros indica, segundo o documento, que eles são “mais apropriados para a atividade de cópia significativa ou de reescrita”. (SEMED, 2005, p. 24) sendo, nos dois casos, a escrita considerada condicionada ao texto original, aquele que serve de base para a escrita do texto dos alunos.

As Matrizes ressaltam que a garantia da diversidade de textos na sala de aula não significa que seja possível sugerir aos alunos que efetivem todo tipo de atividade com todo tipo de texto (SEMED, 2005).

O professor deve montar situações didáticas que considerem os aspectos notacionais, denominados “convenções gráficas” pelo documento, e os aspectos discursivos que se prestem a intenção comunicativa. Nesse sentido, dois processos paralelos devem ser considerados: a compreensão da natureza do sistema de escrita da língua e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997)

Em consonância com os PCNs (1997), as Matrizes também colocam a necessidade da revisão do texto pelo aluno objetivando a proficiência da escrita. Nesse sentido a escrita de várias versões possibilita um olhar para o próprio texto como um objeto e admite a verificação se está “confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto” (BRASIL, 1997, p. 48). Dessa maneira,

podemos deduzir que o professor deverá propor situações em que se propicie a revisão do texto. O professor, portanto, deverá sugerir situações em que o aluno escreva seu texto em mais de uma versão e que de uma versão para outra possa haver melhoras em determinados aspectos linguísticos e/ou discursivos.

A produção de texto, pois, é vista 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, 2005, p. 94). Dessa maneira, impõe-se a necessidade de planejar o texto em função dos objetivos da situação comunicativa e do gênero textual³⁶ em que está apoiado. Esse planejamento, entretanto não é garantia que o texto não necessite de revisão, tanto no que se refere aos aspectos notacionais quanto discursivos.

Ao alvitrar que a revisão de textos deve tomar como base, além da situação comunicativa, também os gêneros textuais, entende-se que é através deles que a comunicação verbal é efetivada. Os “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Essa noção de gênero textual é autorizada pela concepção de linguagem embasada nas formulações bakhtinianas e assumida pelos PCNs para quem a linguagem é um fenômeno eminentemente social, concretizada em enunciados orais ou escritos, essencialmente relacionados às peculiaridades humanas de comunicação. As Matrizes seguem a mesma linha de entendimento.

³⁶Conforme os PCNs “Os vários gêneros existentes [...] constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (BRASIL, 1997, p. 24).

3.2.1 O desafio de usar um LDP na heterogeneidade de uma sala de aula

Iniciaremos essa sessão lembrando que a preocupação com materiais didáticos de qualidade e a presença desses materiais pode interferir na prática pedagógica do professor, mesmo considerando a interposição do docente quando da realização das propostas, uma vez que é ele, e não o LDP, o responsável por levar os alunos a se “apropriarem” da língua em situações de produção. A partir dessa afirmativa, na seção seguinte, discutiremos sobre as formas de uso do LDP, de acordo com alguns pesquisadores³⁷, dentre eles Lajolo (1996), Santos (2006) e Silva (2008).

Embora não possamos afirmar haver consonância se o LDP deve ou não ser utilizado, podemos afirmar que pela sua importância na história da educação brasileira, esse material não deve ser excluído de nossas escolas. Ressaltamos que ao dizer “história da educação brasileira” não nos referimos apenas, aos programas governamentais que o implantaram e implementaram, mas também e principalmente, aos debates em torno desse material, o que indubitavelmente contribui para sua melhoria.

Se não podemos afirmar que os problemas alusivos a questões conceituais e metodológicas tenham sido completamente suplantados com a implantação da avaliação pedagógica dos LDPs, podemos afirmar que a melhora da qualidade desse material é significativa. Assim, na continuidade do conjunto dos debates sobre a escolha dos livros didáticos é preciso aceder que a cobrança pela qualidade do LD é fundamental uma vez que ele está presente na sala de aula ocupando um lugar expressivo e exercendo funções diversas, como mencionado.

Podemos destacar dois pontos que norteiam os debates em torno do LDP: se ele deve ser usado ou não pelo professor e as formas de uso que o docente faz dele.

Geraldi (1997) afirma que o crescimento da população escolar nas escolas públicas entre os anos de 1970 a 1980, acarretou também uma exigência de um número maior de professores. Conforme o autor, por

³⁷Esclarecemos que a utilização desses pesquisadores nesta dissertação é justificada por seus trabalhos relacionados ao livro didático. Contudo, não os tomaremos como base para nossas análises.

consequente, professores foram formados em cursos rápidos, sem embasamento teórico consistente. Assim “a solução para o despreparo do professor, em dado momento, pareceu simples: bastaria oferecer-lhe um livro que, sozinho, ensinasse aos alunos tudo o que fosse preciso” (GERALDI, 1997, p. 116-117).

Na mesma linha de entendimento, para Lajolo:

Didático (...) é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina.

Nesse juízo, a configuração dada ao LD, e especificamente ao LDP, seria de algo que anula a figura do professor em sala de aula, uma vez que os aspectos relacionados ao ensino de língua portuguesa, partindo da seleção de conteúdos e chegando aos procedimentos didáticos, são por ele determinados. Com base ainda nas citações, podemos dizer que o papel do LD seria o de suprir as deficiências do sistema educacional brasileiro, inclusive àquelas relacionadas à formação do professor, tornando-se determinante para o processo de ensino e de aprendizagem.

Em outra direção, Rangel (2006), em trabalho sobre a escolha do material didático adequado e de seu uso, afirma que a diferença entre os diversos recursos didáticos se restringe ao grau de especialização de cada um deles e quanto menos especializados forem, maior grau de elaboração e de intencionalidade pedagógica do professor irão requerer. O rendimento didático do material, então, será melhor quanto mais adequado ele estiver em relação à situação de ensino e aprendizagem em que está inserido.

O autor declara que além do grau de especialização, os potenciais e os limites desses materiais estão presentes também em outros aspectos, assim apontados:

- na formação intelectual e pedagógica, na criatividade didática e mesmo na presença de espírito de cada professor;
- no perfil sociocultural e escolar dos aprendizes;
- nas características da escola e de seu projeto pedagógico particular;
- nas diferentes situações de ensino e aprendizagem em que se recorre a esse material. (RANGEL, 2006, p. 103)

Para o autor, a eficácia do material didático ocorre com a correta formulação de uma equação entre seu grau de especialização, o perfil do professor e dos alunos e as características da situação de seu uso. Apenas a especialização do material não garante sua eficácia. Ela vai depender, significativamente, dos usos que o professor e aluno fazem dele em determinada situação de ensino e de aprendizagem.

Pesquisas realizadas (SANTOS, 2006; SILVA, 2008), revelam que a presença do professor se manifesta de diversas maneiras quando se refere ao uso do LDP. Seja modificando as propostas de produção de texto de maneira deliberada, seja utilizando outros livros, também didáticos, com o intuito de selecionar atividades para substituir aquelas que estão no livro adotado por considerarem-nas inadequadas por razões diversas (inadequação ao nível ou às necessidades dos alunos, extensão dos textos).

Essas razões, mencionadas pelos professores, de acordo com Santos (2006) teriam como objetivo a desqualificação do LDP. Entretanto, parecem mais revelar a dificuldade do professor em realizar algumas atividades propostas pelo livro didático de português.

Tomando como base essa assertiva, podemos inferir que a pressuposição é da existência de uma “falha” na formação do professor ou ainda um distanciamento entre os avanços teóricos e metodológicos alcançados no alusivo ao ensino da língua portuguesa e a formação docente. Tais avanços decorrentes de pesquisas realizadas em diversas áreas relacionadas ao ensino da língua materna estão, de certa forma, presentes nos LDPs como consequência da avaliação pedagógica realizada através do PNLD.

Em sua pesquisa³⁸, Santos (2006) afirma haver diferentes formas de encaminhamento na efetivação das atividades de produção escrita, apontando as seguintes categorias:

- a) Práticas de textualização **sugeridas pelo livro didático de português;**
- b) Práticas de textualização **elaboradas a partir de um texto ou tema da unidade do livro didático de português;**
- c) Práticas de textualização **apoiadas em outros livros didáticos ou em outros materiais didáticos;**
- d) Práticas de textualização **realizadas sem apoio explícito de um livro didático ou material didático.** (SANTOS, 2006, p. 73)

A pesquisa realizada em cinco escolas da cidade de Maceió revela que durante um semestre letivo apenas 22 atividades de produção de texto foram realizadas e destas, apenas três – uma em cada escola – levaram em consideração propostas inseridas nos LDPs adotados. A pouca efetivação das propostas de produção sugeridas no material didático, indica a procura dos professores por outros materiais didáticos, inclusive outros LDPs, como suporte para as atividades de produção de texto.

Sobre as práticas de produção escrita sugeridas pelo livro didático de português, mas modificadas pela professora, Santos (2006) aponta que as propostas são alteradas na tentativa de adequá-las ao nível dos alunos. Contudo, há a possibilidade de simplificá-las de tal maneira que sejam apresentadas sem levar desafios ou significado para os alunos.

Silva (2008) de acordo com pesquisa realizada igualmente em escolas de Maceió visando verificar como o livro didático de português contribui para a formação do escritor competente, também revela que as propostas de produção de texto desenvolvidas a partir do LD são raras e quando realizadas estão atreladas a uma prática tradicional³⁹. Na efetivação os professores

³⁸Intitulada “Livro didático de Português: análise das práticas de textualização efetivadas em salas de aula de 2ª séries do ensino fundamental”.

³⁹O ensino tradicional tem suas bases nas concepções empirista e racionalista, encontrando-se organizada através do método expositivo, cuja matriz teórica pode ser identificada através de cinco passos formais estruturados por Herbart (apud SAVIANI, 1988). Seguindo esse método, o professor deverá iniciar a aula fazendo a correção da “atividade de casa”, que corresponde ao passo da preparação, com o objetivo de recapitular a aula anterior, confirmando se o aluno aprendeu ou não. Caso não tenha ocorrido a aprendizagem, é preciso que um maior número de exercícios seja feito pelos alunos, até que uma aprendizagem considerada satisfatória seja conseguida.

“desconsideram orientações presentes no Manual do Professor que poderiam melhorar a qualidade da atividade em sala de aula” (SILVA, 2008, p. 87). Além disso, de maneira geral, o tempo didático destinado às propostas de produção textual é exíguo, sejam elas sugeridas pelo LDP ou não.

Os resultados de tais pesquisas nos revelam que independentemente de restrições ao uso do LDP, sob o argumento de condicionar a prática pedagógica ou de não ser o material mais importante da escola porque aprova um ensino enciclopédico ou, a autorização de seu uso por ser considerado um dos suportes básicos da organização do trabalho pedagógico, o LDP não condiciona a autonomia do professor. Seu uso “inadequado” parece ocorrer muito mais como efeito de uma “falha” na formação do professor. “Falha” essa não necessariamente relacionada à formação inicial, mas também à formação continuada, que deveria colocá-lo em contato com os avanços teóricos e metodológicos do ensino da língua portuguesa.

Consideramos ser por esse motivo que o LDP assume, segundo o Guia (BRASIL, 2006), dentre outras, a função de contribuir para a formação do professor de português. Aqui, vale lembrar a não existência de livro indefectível e que, mesmo o LDP sendo possuidor de um alto “grau de especialização” (RANGEL, 2006) e de “intencionalidade pedagógica” (RANGEL, 2006) estes fatores não são descartados quando da efetivação das propostas ali inseridas.

Apesar do tratamento relativamente linear oferecido às situações de produção de texto pelos documentos oficiais, não deixamos de ressaltar o alto grau de complexidade envolvido nesse tipo de atividade. Tal complexidade perpassa por situações desde as mais imediatas como aquelas reguladas, ainda que parcialmente, pela escolha dos conteúdos que serão trabalhados e pelo planejamento feito pelo professor para suas aulas, até os mais aquilardados que podem ocorrer no momento da orientação. Entre os últimos, podemos destacar o caráter singular com que o professor consolida a proposta inserida no material didático.

Reconhecer esse alto grau de complexidade implica, para este trabalho, o reconhecimento do professor como um sujeito singular e que “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000) podem emergir no momento mesmo em que encaminha uma atividade inserida no LDP para seus alunos. Para nós, nem

sempre aquilo que está proposto no LDP ou que foi planejado é seguido à risca pelo professor. Não porque ele de maneira consciente modifique seu planejamento, mas porque o professor, bem como os alunos, é subsumido à linguagem. Em segundo lugar porque a própria heterogeneidade da sala de aula contribui para que isso ocorra. Heterogeneidade que implica diversidade de universos simbólicos.

Santos (2006) destaca que professores da Rede Municipal de Ensino de Maceió, ao se referirem ao LDP, expuseram algumas dificuldades em trabalharem com esse material considerando os LDPs adotados em suas escolas de difícil compreensão para os alunos, por motivos diversos, como já exposto anteriormente. Um desses motivos é a distância entre a realidade representada pelo LDP e a realidade do aluno.

Contudo, se ao invés de considerarmos “a realidade do aluno”, levarmos em consideração “as realidades dos alunos”, compondo a diversidade de uma sala de aula, podemos inferir qual desafiante é a utilização do LDP nesse universo. Essa diversidade pode ser implicada pelo fato de cada sujeito se relacionar com a linguagem de maneira distinta, sendo “efeito” desta. (LEMOS, 1992).

Se o sujeito se relaciona com a linguagem de maneira distinta, o LDP é o mesmo para todos os alunos e a professora dirige a proposta de atividade de produção textual, sendo também ela sujeito efeito da linguagem, o desafio que se impõe é o da utilização do LDP diante da pluralidade de realidades constituídas por múltiplos elementos constitutivos do universo simbólico dos alunos.

O universo simbólico composto pelas representações em que o sujeito está, desde sempre, assentado na rede de significantes que o antecede, indica a dificuldade de utilizar o LDP diante da multiplicidade dessas representações presentes em cada aluno e em uma sala de aula. Isso implica a impossibilidade de “perfeição” do LDP. Para a existência de um LDP indefectível, que atendesse a todas essas representações, seria necessário, então, um LDP específico, particular para cada aluno, o que, por razões óbvias, tornaria inexequível desde sua concepção até sua produção, compra e distribuição.

Ademais, a própria orientação pelo professor para a realização de atividades se tornaria impraticável.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa são sujeitos marcados pelo efeito dos significantes, que aponta o universo simbólico de cada sujeito. Riolfi (2007) afirma que o sujeito permanece submisso a um grupo de palavras mesmo contra a sua vontade consciente. O sujeito inconscientemente se aliena.

O reconhecimento de que nem todas as ações, quando da utilização do LDP, ocorrem de maneira consciente implica aceitar a presença de aspectos singulares tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. Entretanto, o funcionamento, para o sujeito é como se assim fosse, em decorrência do imaginário. Assim, é preciso entender que podem surgir efeitos de sentido constituídos a partir do “vozeamento” de uma atividade de produção de texto inserida no LDP pela efetivação da proposta em sala de aula pela professora. Esse “vozeamento” supõe uma interpretação que repercute de maneira distinta para cada aluno da classe, ocasionando diferentes efeitos de sentido⁴⁰.

Os efeitos de sentido se constituem tanto por elementos advindos do conjunto de dizeres em circulação fora da sala de aula, no tempo e no espaço social em que os sujeitos estão imersos, quanto, efetivamente, das práticas discursivas situadas dentro da classe, como aquelas conformadas pelos textos lidos e escritos, pelas orientações, planejamentos e roteiros propostos pelo material didático, pelas sugestões e comentários enunciados pelo professor e por colegas. É nesse jogo que as “figuras do Outro” (DUFOR, 2000) podem se apresentar, dando sustentação para o que o professor profere.

Nesse sentido, entendemos que a relação do aluno com a proposta de atividade inserida no LDP e orientada pela professora está constitutivamente marcada pela relação com os vários dizeres presentes no universo simbólico de cada sujeito. É nesse contexto que está inserida a sala de aula. É nesse contexto que os professores que utilizam o LDP se encontram.

Compreendendo a possibilidade de uma multiplicidade de elementos presentes no universo simbólico do professor capaz de interferir na “leitura

⁴⁰A esse respeito ler o artigo de Calil: “A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de uma 2ª série.”

vozeada”⁴¹ de uma proposta de produção de texto, a diversidade de “realidades” presentes na sala de aula e também que não há LDP indefectível, a necessidade imposta no momento, é a de buscar compreender os aspectos em torno das propostas ali inseridas. Dentre tais aspectos, as relações entre as propostas e a professora que as põe em prática. Lembremos que é a partir do docente, principalmente de suas orientações, que as propostas chegam aos alunos.

3.3 Descrição do LDPPP

Iniciaremos a descrição do LDPPP por aquilo que comporta sua parte final. Faremos um caminho inverso descrevendo, primeiramente o Guia e Recursos Didáticos⁴², apresentado como parte integrante do Manual do Professor, inserido no final do livro, especificamente naquilo que se refere ao entendimento sobre o professor e as propostas de produção de textos. Nele estão inseridos os princípios norteadores da coleção. Segundo o GRD a coleção parte do princípio de que a leitura e a produção de textos, trabalhadas de maneira associada, devem merecer lugar de destaque na escola.

O GRD está organizado em duas sessões: a primeira traz os princípios norteadores da coleção e a segunda como a coleção está estruturada. A coleção apresenta como princípios norteadores o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, à produção de textos e ao funcionamento da língua.

No GRD constam orientações, de forma genérica, para a efetivação de atividades relacionada ao desenvolvimento das competências de leitura e de produção de textos e, interligadas a estas, a competência linguística e textual.

O documento entende, em consonância com os PCNs (1997) que compete ao professor, ao orientar propostas de produção de texto, propiciar

⁴¹Para Geraldí (1984), a leitura vozeada é realizada pelos alunos para se provar que se sabe ler. Aqui estamos utilizando o termo para indicar que o texto escrito, isto é, a proposta de produção de texto é oralizada pela professora, o que certamente pode trazer sua interpretação.

⁴²Doravante GRD.

condições para cada aluno se tornar capaz de produzir nas mais distintas situações.

Ao professor compete levar os alunos a se apropriarem dessa língua por via de atividades linguísticas, classificadas por Geraldi (1997) como atividades metalinguísticas e atividades epilinguísticas. Para isso, o professor deveria criar situações didáticas centradas nestas últimas, na reflexão sobre a língua em situações de produção, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. O comparecimento no livro didático de situações que promovessem as atividades epilinguísticas, inferimos, possibilitariam que essas atividades fossem realizadas com maior frequência.

O LDP utilizado pela professora é composto por 09 unidades. O GRD, na página 14⁴³, expressa que as propostas de produção de texto estão inseridas em apenas três seções da unidade:

- **Produção de texto**, em que é proposto o trabalho, principalmente com diversos gêneros narrativos e poemas;
- **Oficina de criação**, em que são apresentadas propostas de escrita de textos sobretudo de caráter lúdico e que pressupõem a presença de linguagem não verbal em sua composição;
- **Hora de escrever** (parte da seção Texto Expositivo/Instrucional/Argumentativo), em que se solicita a produção de textos nos quais predominam seqüências lingüísticas expositivas, instrucionais ou argumentativas. (GRD, p. 14)

Contudo em cada unidade as propostas de produção de texto surgem tanto nas seções indicadas pelo GRD quanto em outras, como nas seções “desafio”, “vamos entender o texto”, “oficina de criação” e “estudo da língua”. Ao final de cada unidade, também há propostas de produção de textos através do “projeto em equipe” que envolve, em quase todos, a produção de algum tipo de texto. Em seu conjunto, o LDPPP (MODERNA, 2005) traz trinta e nove propostas de produção de textos que poderão ser efetivadas durante o ano letivo.

As orientações para a efetivação das propostas estão inseridas no LDPPP destinado ao professor. Todas elas fazem parte do “corpo” do exemplar, não havendo orientações específicas para as atividades de produção

⁴³A numeração das páginas do GRD não prossegue na seqüência do livro, reiniciando com a numeração 1. Entendemos, pois, que o documento tem caráter suplementar ao Manual do professor.

no GRD. Podemos observar que das trinta e nove propostas de produção de textos vinte e duas não trazem orientações diferenciadas, para o professor, daquelas que constam do livro do aluno.

Das trinta e nove propostas inseridas no LDPPP, sete foram efetivadas pela professora durante o período da coleta de dados.

Tabela 2: Atividades do LDP realizadas, unidade/tema, seção/subseção, data da realização, adaptada intencionalmente pela professora.

Unidade/ Tema	Proposta (consigna escrita)	Pg	Nº de ordem	Data da realização	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)	Adaptada pela professora
01- Astros	<i>Em 25 de dezembro de 2003, a sonda européia Mars Express foi lançada para coletar dados sobre o planeta Marte. Imagine que Marte seja habitado e que os marcianos tenham criado uma lenda para explicar o aparecimento e as atividades da sonda no solo do planeta.</i>	14	01	28/03/2007	<i>Explicar ao [sic] alunos que sonda é um equipamento lançado no espaço com o objetivo de colher informações científicas e transmiti-las à Terra.</i>	A atividade foi realizada com a classe organizada em duplas. Durante duas semanas antes da produção foram realizadas leituras de lendas pela professora e pelos alunos.
02 – Alimentos	<i>Escreva um resumo para o conto “Sopa de pedras”.</i>	43	02	18/05/2007	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.	A atividade foi realizada com a classe organizada em duplas. Antes de os alunos começarem a escrever a professora solicitou que fosse realizado o reconto do texto, coletivamente

Tabela 2: Atividades do LDP realizadas, unidade/tema, seção/subseção, data da realização, adaptada intencionalmente pela professora.

Unidade/ Tema	Proposta (consigna escrita)	Pg	Nº de ordem	Data da realização	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)	Adaptada pela professora
02- Alimentos	<i>Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita:</i> Receitas preferidas pelos alunos – receitas de sanduíches, pizzas, doces e outras guloseimas que vocês adoram.	58	03	25/05/2007	Os alunos deverão inventar as duas últimas categorias. As outras, eles poderão pesquisar em casa, em revistas, livros, internet, etc.	A atividade não foi realizada em equipes; os alunos escreveram as receitas em duplas, na sala; as receitas escritas poderiam ser preferidas ou conhecidas pelos alunos; o livro de receitas não foi organizado.
	<i>Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita:</i> [...] Receitas do mundo das bruxas – receitas que poderiam entrar no cardápio de bruxas e monstros. Podem ser culinárias (de comer) ou não (por exemplo, receita para transformar príncipes em sapos).	58	04	30/05/2007	Os alunos deverão inventar as duas últimas categorias. As outras, eles poderão pesquisar em casa, revistas, livros, internet, etc.	A atividade não foi realizada em equipes; os alunos escreveram as receitas em duplas, na sala; a professora orientou para que fosse escrita a receita de um feitiço; o livro de receitas não foi organizado. A professora nomeou a atividade como “Receita de um feitiço” na hora da realização.
	<i>Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita:</i> Receitas de faz-de-conta – receitas poéticas, como a que você leu na página anterior.	70	06	20/06/2007	Se achar necessário, dar o “esqueleto” da história para que o preencham como quiserem: [...] Em seguida, apresenta uma sugestão de “esqueleto”.	SIM. A atividade foi realizada com a classe organizada em duplas. A professora solicitou que os alunos recontassem o texto base antes de escreverem.

Tabela 2: Atividades do LDP realizadas, unidade/tema, seção/subseção, data da realização, adaptada intencionalmente pela professora.

Unidade/ Tema	Proposta (consigna escrita)	Pg	Nº de ordem	Data da realização	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)	Adaptada pela professora
3 Árvores	<i>Escreva uma história para o seu professor, tendo como base o texto “O sonho de Ismar”.</i>	70	06	20/06/2007	<i>Se achar necessário, dar o “esqueleto” da história para que o preencham como quiserem: [...] Em seguida, apresenta uma sugestão de “esqueleto”</i>	A atividade foi realizada com a classe organizada em duplas. O LDPPP não especifica o gênero textual. A professora não sugeriu outras leituras ou escritas de um gênero específico para a produção.
04 Medos	<i>Escolham um dos trechos [Caipora, o pai-do-mato; Os dois caçadores e a Saiona; e O Lobisomem] e completem a história, como vocês a imaginarem.</i>	94	07	01/08/2007	<i>Explicar que esse início [do conto] tem de respeitar as idéias que já estão no trecho. Por exemplo, no trecho 2, a frase “– Não fale de mulheres, compadre.” mostra que há pelo menos dois compadres como personagens da história.</i>	Sim. A professora realizou a atividade em duplas.

Como já exposto, o ensino de língua portuguesa, para os documentos oficiais, visualizam um ensino da língua portuguesa que aspire a formação de “escritores competentes” (BRASIL, 1997, p. 65). Esses documentos mantêm como sustentação teórica, além dos fundamentos pragmáticos e sociodiscursivos e das operações processuais (planejamento, revisão e reelaboração de textos), os aspectos que envolvem a diversidade de gêneros e tipos de texto, como já dito.

O LDPPP (MODERNA, 2005) apresenta no GRD orientações para o professor tomando-as como fundamentais para o processo de escrita, assim dispostas:

a apresentação ao aluno das características do contexto de produção do texto (qual a finalidade do texto, quem será o interlocutor, onde será divulgado, em qual portador circulará), antes do processo de escrita propriamente dito, de modo que esses aspectos possam orientar sua produção;

a) a definição dos critérios de avaliação e auto-avaliação das produções escritas tomando-se como referência tanto a adequação dos textos às características do contexto de produção, quanto os conhecimentos linguísticos trabalhados. (MODERNA, 2005, p. 14 - GRD)

As orientações sugerem um redimensionamento do lugar das propostas de produção de texto, pois tratam a produção de texto não mais como ato unidirecional e o texto como um produto desse ato, mas como um processo no qual deve ser valorizado tanto a heterogeneidade de gêneros/tipos de texto, quanto o movimento de reescritura do texto pelo aluno. Isso implica, certamente, em decisões didáticas e metodológicas que possam valorizar, preservar e significar tais aspectos envolvidos na didática da escrita.

Essas orientações trazem em seu bojo a concepção de que a produção de texto em ambiente escolar deve se pautar em condições o mais próximo possível da produção de texto extraescolar, em contexto social. A orientação para o professor, pois, é de que seja elucidado para os alunos a apresentação das características do contexto de produção e a definição dos critérios de avaliação e autoavaliação para que o aluno se torne proficiente na escrita de textos.

Para Calil (2004) as condições de produção necessárias para que a criança, e mesmo o adulto, produza textos (orais e/ou escritos) são constituídas através da imersão no universo da cultura escrita, estabelecidos através de diversas práticas interacionais promovidas pelo outro.

Por imersão entenda-se um mergulho no gênero textual que constituem esse universo, por meio de leituras realizadas pelo professor, pelo aluno, pelos colegas como também pela realização de atividades de escrita coletivamente, em duplas ou individualmente.

O entendimento de imersão pode colaborar em nossas análises no que se refere à modificação de algumas propostas do LDP pela professora, principalmente no oferecido aos alunos para leitura antes da efetivação de

algumas propostas de produção, compondo uma das condições de produção para a escritura de textos pelos alunos.

O capítulo seguinte é dedicado às análises. Inicialmente, para cada proposta, apontaremos como o LDPPP (MODERNA, 2005) a apresenta. Em seguida descreveremos como a professora a efetivou e, simultaneamente, efetuaremos a análise.

4 AS PROPOSTAS E AS ANÁLISES

Neste capítulo apresentaremos as duas propostas de produção do LDPPP (MODERNA, 2005) e sua efetivação pela professora. Esclarecemos que a apresentação de duas propostas inseridas em uma mesma unidade deve-se ao fato de que das 06 propostas efetivadas pela professora durante nossa coleta de dados e das quais temos registro audiovisual, 04 se encontram na unidade 2. As duas propostas efetivadas aludem à produção de dois diferentes gêneros textuais.

4.1 Apresentação da primeira proposta no LDPPP

Uma proposta do gênero “resumo” é sugerida na unidade 2, na seção “produção de texto”, subseção “hora de escrever”. O LDPPP apresenta para leitura o conto “*Sopa de pedras*”, nas páginas 35 a 37, no decorrer da unidade 2, que traz como tema os alimentos.

Tabela 3: textos apresentados para leitura na unidade 2, antes da produção do resumo do conto “Sopa de pedras”

Páginas	Textos	Observações ⁴⁴
32	“O mistério da pipoca”	Conta como o milho vira pipoca. Texto retirado da revista “Recreio, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 7, 2000.”
33	“Musse de maracujá”	Receita autêntica de uma sobremesa. Sem indicação de créditos.
34 a 37	“Sopa de pedras”	Conto popular no qual Pedro Malasarte engana uma “velha avarenta”. Retirado do livro “Contos populares para crianças da América Latina. Tradução e adaptação de Neide T. Maia Gonzáles, São Paulo; Ática, 1984. p. 8-15.”
42 e 43	“Bruxa é comilona”	Resumo do conto “João e Maria”, publicado no suplemento Folhinha da Folha de São Paulo. “Folha de São Paulo, S. Paulo, 1º junho, 2002. Folhinha, p. 5.”

⁴⁴As indicações bibliográficas aqui apontadas constam como expressas no LDPPP (MODERNA, 2005).

Logo após a apresentação do conto, o LDPPP traz uma proposta de compreensão do texto na seção “*Vamos estudar o texto*”, nas páginas 37 e 38, uma proposta de atividade de ampliação do vocabulário na subseção “*Amplie seu vocabulário*”, nas páginas 38 e 39, a seção “*Estudo da língua*”, nas páginas 39 a 41, com sugestões de atividades explorando “*Registros informal e formal, linguagens oral e escrita, variedades rural e urbana*” e, uma subseção destinada ao estudo da ortografia, nas páginas 41 e 42. Todas estas seções e subseções encontram-se, pois, antes da seção denominada pelo LDPPP (MODERNA, 2005) de “*Produção de texto*”. Nesta seção, nas páginas 42 e 43 é oferecido o texto “*Bruxa é comilona*⁴⁵”, um resumo do conto “*João e Maria*”, publicado originariamente no suplemento “*Folhinha*” do jornal “*Folha de São Paulo*”.

Na sequência à proposta de leitura desse texto, o LDPPP traz a subseção “*Vamos explorar o texto*”, na página 43, na qual é solicitada a comparação com a história original (lida ou contada na sala) e, na questão seguinte, faz-se a transcrição de um trecho inicial da história original⁴⁶, solicitando que o aluno localize a “*frase do resumo*” (oferecido na página 42) que corresponde a esse trecho. Logo depois, na mesma página 43, é proposta a atividade de produção do resumo do texto base “*Sopa de pedras*”, na subseção “*Hora de escrever*”, com as orientações para a produção de um resumo.

⁴⁵Retirado da *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1º junho. 2002. Folhinha. p. 5

⁴⁶Joãozinho e Mariazinha. Em *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1989. p. 79.


Figura 1: Proposta de escrita de um resumo para o conto “Sopa de pedras”

Hora de escrever

3 Escreva um resumo para o conto “Sopa de pedras”.

■ Você pode se orientar por esta seqüência de itens, que indicam cada parte da história, para escrever seu resumo.

- A fama de avarenta da velha.
- A aposta.
- O plano.
- O engano.
- A decepção da velha.
- A cobrança da aposta.



ILUSTRAÇÕES: MARIANA NEWLANDS

43

O LDPPP (MODERNA, 2005) oferece como orientação para a seqüência do resumo: a fama de avarenta da velha; a aposta; o plano; o engano; a decepção da velha; a cobrança da aposta. Essa seqüência está atrelada aos elementos constituintes de uma narrativa, quais sejam, situação inicial, elemento modificador e situação final.

Há outras orientações relacionadas à apresentação e avaliação do texto, sustentadas teoricamente em fundamentos pragmáticos e sociodiscursivos, como exposto a seguir:

Figura 2: Apresentação e avaliação da proposta de escrita de um resumo do conto “Sopa de pedras”.

Apresentação e avaliação

- Leia o seu resumo em casa, para alguém que não conheça a história.
- Verifique se ele entendeu a história que você leu. Assim, você poderá verificar se esqueceu algum dado importante.
- Depois, dê a essa pessoa o texto integral, com a história completa, para que ela compare os dois. Peça a ela que escreva qual lhe agradou mais e por que, e que leia a avaliação para você.

Professor: orientar os alunos para trazerem o resumo de casa, junto com a avaliação feita pelo familiar. Pode-se sortear um número de alunos combinado previamente para lerem seus resumos e avaliações na classe.

Como espaço de circulação o LDPPP sugere a casa do aluno e como interlocutor, alguém que não conheça a história. O resumo deveria ser lido pelo aluno para um familiar. A avaliação deveria, então, ser feita por esse interlocutor. O LDPPP, se valendo da presença de um leitor real, indica que o aluno deveria averiguar se a história foi entendida pelo interlocutor para que pudesse verificar se, em seu texto, não havia esquecido algum dado importante.

Anteriormente a essa proposta de produção, há apenas uma solicitação de escrita de um resumo, na unidade 1. Nenhuma orientação no Manual do Professor é oferecida que possa contribuir para a caracterização dessa proposta como uma proposta de produção de texto nos moldes advogados pelas bases teóricas que sustentam o material didático. Aqui, a produção de texto parece ter mais um caráter de “exercício” escolar do que propriamente de “produção de texto”, sendo o gênero tratado apenas como pretexto para o ensino de alguns dos elementos estruturais da narrativa ficcional. Não estamos aqui afirmando que esses exercícios não são necessários. Contudo a atividade como está proposta desconsidera, por exemplo, as condições de produção que poderiam ser ofertadas como suporte para a produção ou a possibilidade de revisão e refacção pelos alunos, indicando que a produção não está tomada enquanto processo (REINALDO, 2005).

Outro indicativo de que a proposta mantém o caráter de “exercício⁴⁷” escolar é a valorização do tema da unidade 2: alimentos. A produção do resumo não está relacionada à proposta de produção de um livro de receitas do “Projeto em equipe” que encerra a unidade. A preocupação do LDPPP (MODERNA, 2005) parece ser a de manter uma coerência com o tema da unidade e não com a oferta de condições de produção que possibilitassem uma imersão no universo simbólico das receitas, principalmente daquelas denominadas de “receitas imaginárias” pelo LDPPP.

A sugestão de produção de um resumo, quando apenas um modelo desse gênero é apresentado aos alunos para leitura e, principalmente a ausência de orientações para a professora de que, anteriormente à efetivação da proposta, a leitura e a escrita de outros resumos deveriam ser ofertados,

⁴⁷Entendemos exercício aqui como uma atividade com um fim em si mesmo.

caracterizam a preocupação com o tema em detrimento de condições de produção adequadas para a escrita do gênero elencado.

O LDPPP elege um familiar como leitor do resumo do aluno. Esse interlocutor deveria ler o conto “Sopa de pedras” e fazer uma comparação entre o texto produzido pelo aluno e o integral, que consta no LDPPP, avaliando por escrito e indicando “qual lhe agradou mais e por quê”. Essa avaliação parece descartar a presença do professor. É evidente que a presença de um leitor real e um espaço de circulação extraescolar são aspectos positivos. Entretanto, o que questionamos aqui é a não especificidade dessa avaliação. Certamente para o leitor, o texto integral, em que constam os detalhes e que mesmo assim possibilita, segundo o LDPPP em orientação no Manual do Professor “divagar, imaginar detalhes, sonhar” (MODERNA, 2005, p. 43) será sempre indicado como o que “agrada mais”. O resumo, “não tem o mesmo sabor da história integral [...] não foi feito para contar histórias de encantamento” (MODERNA, 2005, p. 43).

Quanto aos aspectos linguísticos e discursivos, a única indicação que o LDPPP faz é a de que, mediante verificação se o interlocutor entendeu o resumo lido, o aluno deveria examinar se não esqueceu nenhum “dato importante”. Em se tratando de um resumo, realmente não são todos os dados do conto que poderiam ser considerados importantes pelo aluno, entretanto, acreditamos que a restrição “daquilo que sobra” poderia ser oferecida pelo professor. Em suma, o professor, enquanto um dos componentes da tríade – sujeito, objeto do conhecimento e ensino, como atestam os PCNs (1997), não deveria ser “excluído” da avaliação do resumo produzido pelo aluno, como sugere o LDPPP.

O objetivo do LDPPP não está relacionado com a proposta de produção de um livro de receitas. Parece mais estar direcionado aos elementos constituintes de uma narrativa ficcional. Nenhuma orientação no Manual do Professor é oferecida que possa contribuir para a caracterização dessa proposta como uma proposta de produção de texto nos moldes advogados pelas bases teóricas que sustentam o material didático.

Ao afirmar que a produção de texto parece ter mais um caráter de “exercício” escolar do que propriamente de “produção de texto”, sendo o

gênero resumo tratado apenas como pretexto para o ensino de alguns dos elementos estruturais da narrativa ficcional, não estamos asseverando aqui que “os exercícios” visando a aprendizagem dos aspectos da narrativa ou de outro tipo de texto não devam ser realizados. Entretanto, nos parece que a produção não está tomada enquanto processo, apesar da indicação de uma avaliação realizada por um leitor real, que circula em um contexto que ultrapassa os muros da escola. Veremos como a professora efetiva essa proposta.

4.1.1 A professora e a proposta 1

A problemática da diversidade textual presente no livro didático em relação às propostas de produção de texto – o LDPPP traz seis propostas de produção na unidade 2 –, não passa despercebida pela professora que prioriza o gênero receita sugerido no fechamento da unidade 2, na seção “projeto em equipe” (MODERNA, 2005, p. 58). Visando garantir a apropriação do gênero solicitado no encerramento da unidade, a professora solicitou aos alunos que trouxessem receitas de casa e efetivou as propostas de produção: no dia 18/04/2007 a professora orientou a escrita coletiva de uma receita de sopa e legumes e no dia 09/05/2007 a escrita em duplas da receita de uma boa amizade.

Nossa análise ocorrerá sobre a efetivação da proposta feita na semana seguinte, quando a professora solicitou a produção de um resumo do texto “*Sopa de pedras*” (MODERNA, 2005, p. 43). O texto base foi apresentado, pela professora, para atividades de leitura e interpretação quinze dias antes do dia em que a proposta de produção foi efetivada. No início da execução da proposta, ela retoma o texto levando os alunos a recontarem-no coletivamente. O fragmento inicial da transcrição da filmagem⁴⁸ encontra-se abaixo. A filmagem tem início exatamente no momento em que a professora diz:

⁴⁸A numeração indica os turnos de “fala” compostos pelas proferições da professora e dos alunos. Quando houver supressão dos turnos, manteremos a numeração da transcrição na íntegra.

Fragmento 1: Toda a classe está agrupada em duplas, a professora em pé e na frente dos alunos.

1. *PROFª: ...esse plano...como é que esse plano foi bolado?*
2. *ALUNOS: (FALANDO AO MESMO TEMPO)... ele...com ajudas...*
3. *ANDRESSA: Ele botou o fogão lá de frente da casa dela...*
4. *ALUNO 1⁴⁹: ...botou panela... acendeu o fogo e botou...*
5. *ANDRESSA: ... e botou água...*
6. *ALUNO 1: ...água e a pedra...*
7. *PROFª: Hein!?*
8. *ANDRESSA: ...ela ficou muito ansiosa...*
9. *ALUNO 1: ... botou água e a pedra...*
10. *PROFª: ...e aí o que foi que fez?*
11. *ANDRESSA: ...ela ficou muito curiosa...*
12. *ALUNOS: (FALANDO AO MESMO TEMPO)*
13. *ALUNO 2: ...água de sopa de pedras*
14. *PROFª: ...agora...qual foi o engano que houve nes... nessa estória?*
15. *LUCAS: ...ele jogou a sopa... porque...porque ele já ia comer...*
16. *PROFª: Ele jogou a sopa?*
17. *ALUNO 3 : Mentira...*
18. *ALUNOS: ...ele jogou as pedras... (PROFESSORA LEVANTA OS BRAÇOS PARA A FRENTE E BALANÇA, FAZENDO UM SINAL PARA QUE OS ALUNOS DIMINUAM O BARULHO, RINDO)*
19. *HÉLIO: (SE LEVANTANDO E ANDANDO EM DIREÇÃO A LUCAS) Jogou as pedras, tia, ele...*
20. *LUCAS: ...ele jogou a sopa...ele num tava dizendo que era sopa...*
21. *HÉLIO: Foi as pedra...*
22. *LUCAS: ...mas ele disse... ele tava dizendo que era sopa... ele jogou a sopa...*
23. *PROFª: Jogou a sopa ou as pedras?*
[...]
29. *PROFª: (RINDO) ...agora...e a velha ficou decepcionada com essa história...e o que que Pedro Malasarte fez?*
[...]
37. *PROFª: Ó, palmas pra vocês... assim... (A PROFESSORA COMEÇA A APLAUDIR, OS ALUNOS APLAUDEM TAMBÉM. A PROFESSORA PARA DE APLAUDIR E RI).*
38. *PROFª: (GESTICULANDO)...vocês conseguiram...conseguiram é... compreender esse texto... eu fico muito feliz porque assim... já tem algum tempo que a gente não lê esse história, mas como foi discutido muito legal vocês também conseguiram fazer essas pontuações...*

Podemos apreender nos fragmentos as relações constituídas entre a professora e as propostas de produção de texto a partir da solicitação para o reconto pelos alunos. Ao solicitar o reconto, a professora parece querer “garantir” que os alunos tenham os acontecimentos do texto “memorizados”.

⁴⁹Quando não foi possível identificar durante a transcrição da filmagem o aluno que fala, indicamos cada com a palavra “ALUNO” seguida por uma numeração.

Tal artifício possibilitaria a escrita do resumo. O LDPPP (MODERNA, 2005) não faz referência nas orientações no Manual de Professor ou no GRD para que esse procedimento seja efetuado. A professora, por sua vez, também não registrou em seu semanário que essa atividade deveria ser realizada. Contudo, sua consumação indica algo da “ordem do repetível” (FELIPETO, 2008). Repetível que autoriza estabelecer relações com a presença que se inscreve na ausência, no Outro.

A professora parece procurar garantir a sequência do reconto através das indicações feitas por suas perguntas como indicam os turnos seguintes:

1. *PROF^a.: ...esse plano...como é que esse plano foi bolado?*

[...]

10. *PROF^a.: ... e aí o que foi que fez?*

[...]

14. *PROF^a.: ... e agora... qual foi o engano que houve nes... nessa história?*

[...]

16. *PROF^a.: Ele jogou a sopa?*

[...]

24 *PROF^a.: Jogou a sopa ou as pedras?*

[...]

29. *PROF^a.: (RINDO) ... agora... e a velha ficou decepcionada com essa história... e o que que Pedro Malasartes fez?*

[...]

São as perguntas que indicam as relações da professora com o campo do imaginário. Nesse caso, com as formações continuadas, com as discussões nos encontros pedagógicos na escola, concretizando suas “crenças”.

O não registro do reconto no semanário pode indicar que a professora não “pensou” em realizar essa atividade como condição de produção⁵⁰ para a escrita do resumo. Esse fato, contudo, parece não indicar uma negligência da professora. A sugestão para a realização do reconto e sua condução, parecem

⁵⁰As condições de produção são entendidas aqui como aquilo que a professora oferece aos alunos como subsídio visando a produção do resumo.

mais um indicativo das “figuras do Outro” (DUFOR, 2000) enquanto figuras que dão sustentação ao professor no momento de sua prática pedagógica.

Tais figuras mostram sua relação com as formações, com suas leituras, suas “identificações e valores” (FELIPETO, 2008). Revelam mesmo um “desconhecimento de si próprio” (FELIPETO, 2008), uma vez ser no imaginário que encontramos a significação e tudo da ordem das representações elaboradas pelo sujeito, com a finalidade de justificar os acontecimentos e fenômenos que o cercam, concretizadas somente através da linguagem (FELIPETO, 2008).

A professora, ao solicitar “Ó, *palmas pra vocês*”, parece não estar solicitando apenas que os alunos reconheçam que conseguiram fazer o reconto, mas também que seu trabalho seja reconhecido. Aqui, metonimicamente o “vocês” estabelece a contiguidade da proferição. Somente sabemos para quem são as palmas, após o “fechamento” da cadeia. O “vocês”, aqui, é o “tu” da “trindade ‘natural’ da língua (DUFOR, 2000). É um dos termos copresentes, sendo o “eu” a professora. Embora não seja objetivo deste trabalho analisar o ato interlocutivo entre a professora e os alunos, podemos identificar a relação marcada pela reciprocidade entre a professora e os alunos. Relação essa marcada por uma alteridade transitiva, constitutiva do campo da presença.

Podemos dizer que por efeito metonímico, o ele, o ausente, corresponde ao “re-presentado” pela professora. O “vocês” poderia ser substituído metaforicamente por “mim”, como representante da cadeia latente. Essa substituição traz consigo não apenas a professora, mas aquilo que a compõem enquanto sujeito. É através dessa proferição que a professora se enuncia, o que pode ser confirmado na contiguidade da proferição, ainda no turno 38: [...] *já tem algum tempo que a gente não lê essa história, mas como foi discutido muito legal [...]*.

A professora ressalta que as “discussões” levantadas pelo reconto é que deverão ser consideradas para a produção do resumo.

Fragmento 3: A classe continua agrupada em duplas e a professora em pé, na frente dos alunos.

39. *PROFª*: (CONTINUA GESTICULANDO) ...e, ó... (FALANDO MAIS DEVAGAR) ...e baseaaaaado nas discussões que vocês fizeram...que nós fizemos... Ó... vocês irão... fazer... um resumo é... do texto...desse texto So...Sopa de pedras...

[...]

41. *PROFª*: (FALANDO UM POUCO MAIS BAIXO E SOLICITANDO QUE OS ALUNOS ESCREVAM O RESUMO DO TEXTO "SOPA DE PEDRAS") *Olha só... Vocês irão fazer o resumo dessa, dessa estória Sopa de pedras e vão abordar justamente tudo o que vocês comentaram aqui.* [...].

O LDPPP (MODERNA, 2005) traz em suas orientações, na tentativa de ajudar o aluno durante o trabalho de produção, uma sequência de itens indicando cada parte da história.

- A fama de avarenta da velha.
- A aposta.
- O plano.
- O engano.
- A decepção da velha.
- A cobrança da aposta. (MODERNA, 2005, p. 43)

A professora, além de solicitar o reconto do texto "Sopa de pedras", destaca essa sequência, escrevendo-a no quadro e lendo-a para a classe, como que objetivando, a garantia da produção por parte dos alunos.

Segundo Dufour (2000), as "figuras de Outro" atuam no ato interpretativo e de produção de sentido, como "seres que, diante do caos, asseguram para o sujeito uma permanência, uma origem, um fim, uma ordem." (DUFOUR, 2000, p. 38). O reconto solicitado pela professora e a sequência sugerida pelo LDPPP parecem oferecer para a professora uma sustentação para a efetivação da proposta, funcionando como "figuras do Outro" (DUFOUR, 2000). A sequência de itens parece indicar de tal forma essa sustentação que sua leitura é novamente realizada pela professora. Vejamos o fragmento seguinte:

Fragmento 4: A classe continua agrupada em duplas e a professora em pé, na frente dos alunos.

41. *PROFª*: [...] *Vocês vão abord...* (APONTANDO PARA CADA UM DOS TÓPICOS QUE ESTAVAM ESCRITOS NO QUADRO E EM SEGUIDA PARA OS ALUNOS) ...*Qual é a fama da velha? Qual foi a aposta? Qual foi o plano? Qual foi o engano? Obede... E*

*como foi a decepção da velha? E a cobrança de quem?
Quem...quem...quem foi que fez essa cobrança?*

São as orientações oferecidas para o aluno pelo LDPPP (MODERNA, 2005), através da sequência de itens, que imprimem uma ordem na efetivação da proposta pela professora. Se o LDPPP não oferece orientações direcionadas à professora para a efetivação da proposta, ela toma como apoio aquilo que é oferecido ao aluno, direcionando os itens através de perguntas: *Qual é a fama da velha? Qual foi a aposta? Qual foi o plano? Qual foi o engano? Obede... E como foi a decepção da velha? E a cobrança de quem? Quem...quem...quem foi que fez essa cobrança?*

A professora não realiza uma leitura vozeada dos tópicos sugeridos pelo LDPPP (MODERNA, 2005). Os tópicos são colocados para os alunos como questões a serem respondidas, indicando um caráter singular de interpretar a proposta. A professora assume o lugar do primeiro termo “eu” e questiona o “outro”. Tais perguntas atuam no ato interpretativo e de produção de sentido, como “figuras do Outro” (DUFOR, 2000), no momento das orientações pela professora. Se a sugestão do reconto, não proposto no LDPPP, indica a presença do ausente através dessas figuras. O “vozeamento interpretado” dos passos expressos no LDPPP também pode indiciar sua presença. Presença essa que serve de sustentação para a professora na efetivação da proposta, como oferta de subsídios para a escrita do resumo pelos alunos.

Vejamos como se apresenta a consigna⁵¹ da proposta no LDPPP e como a professora orienta a proposta.

⁵¹Estamos considerando como consigna o enunciado da proposta pelo LDPPP e/ou a orientação da professora quando solicita aos alunos que escrevam.

Tabela 4: atividade 1, consigna do conto sopa do LDPPP, página, data da realização, consigna proferida pela professora

Atividade 1	Consigna do LDPPP	Pg	Data da realização	Consigna proferida pela professora
Resumo do conto "Sopa de Pedras"	Escreva um resumo para o conto "Sopa de pedras"	43	18/05/2007	<p>39. <i>PROF^a</i>: (CONTINUA GESTICULANDO) ...e, ó... (FALANDO MAIS DEVAGAR) ...e baseaaaaado nas discussões que vocês fizeram...que nós fizemos... Ó... vocês irão... fazer... um resumo é... do texto...desse texto So...Sopa de pedras...</p> <p>41. <i>PROF^a</i>: (FALANDO UM POUCO MAIS BAIXO E SOLICITANDO QUE OS ALUNOS ESCREVAM O RESUMO DO TEXTO "SOPA DE PEDRS") <i>Olha só... Vocês irão fazer o resumo desse, dessa estória Sopa de pedras e vão abordar justamente tudo o que vocês comentaram aqui. Vocês vão abord... (APONTANDO PARA CADA UM DOS TÓPICOS QUE ESTAVAM ESCRITOS NO QUADRO E EM SEGUIDA PARA OS ALUNOS) ...Qual é a fama da velha? Qual foi a aposta? Qual foi o plano? Qual foi o engano? Obede... E como foi a decepção da velha? E a cobrança de quem? Quem...quem...quem foi que fez essa cobrança?</i></p>

A professora, por sua vez, embora atenta a questão da diversidade, ou justamente por isso, ao considerar o "projeto em equipe" que fecha a unidade 2 e priorizar o gênero receita, não oferece leituras de outros resumos, e uma única atividade de escrita de um resumo foi realizada ainda no decorrer da unidade 1 do LDPPP (MODERNA, 2005). Vale salientar que aquela foi a primeira proposta de produção de texto do LDPPP, apresentada na página 12. O texto a ser resumido deveria ser "O mito da criação da noite", inserido nas páginas 8 e 9. Mesmo assim, nessa atividade o objetivo era que os alunos associassem palavras e expressões destacadas aos momentos de uma narrativa.

Durante a orientação da atividade, a solicitação do reconto coletivo aos alunos aparece aqui como uma garantia diante do caos e, diante do ausente, do gênero resumo, desconhecido pelos alunos. A solicitação "Vocês irão fazer o resumo desse, dessa estória Sopa de pedras..." seguida pela orientação de que os alunos deveriam "...abordar justamente tudo o que vocês comentaram

aqui” confere um caráter de segurança para a professora diante do desconhecido.

Atentemos como a entrada de *“justamente tudo”* na cadeia manifesta deixa transparecer que a professora acredita que o reconto irá garantir a escrita do resumo. Aqui recorremos a Milner (1987) que afirma ser a língua faltosa e que *“tudo não se pode dizer”*. Se tudo é impossível de dizer, como afirma o autor, então é impossível que os alunos escrevam *“tudo”* o que disseram no reconto. Mesmo porque se escrevessem os detalhes apresentados no reconto, o texto produzido não seria um resumo e sim uma reescrita do conto. *“Tudo não se pode dizer”* pressupõe a existência dos dois tropos fundamentais da linguagem. Para o que se apresenta na cadeia manifesta, há uma série que permanece latente, que não se diz.

Ao solicitar o reconto, a professora traz como referência algo que não está expresso no LDPPP (MODERNA, 2005). Disso, podemos inferir que a proposta é realizada com base em suas experiências profissionais, naquilo que é socializado com seus pares e, sua formação inicial ou continuada. Podemos dizer que esses aspectos também podem funcionar como *“figuras de Outro”* (DUFOUR, 2000), compondo o universo simbólico da professora.

A professora, no que diz respeito a avaliação da produção, profere *“Quero ver... o resumo mais legal que vai ficar... e depois a gente vai... é... ver aqui quem é que vem na frente ... ou todos, aos poucos, vir ler pra gente o resumo que fez...Ok?”*. À medida que os alunos dão por concluídos seus textos, a professora vai fazendo a leitura das produções. A sugestão de que o resumo deve ser lido pelo aluno para um familiar não é considerada e os interlocutores passam a ser os próprios alunos. Há também uma restrição ao espaço de circulação que, se no LDPPP (MODERNA, 2005) envolve a casa do aluno, na efetivação da proposta passa a ser restrito ao espaço da sala de aula.

A leitura realizada pela professora parece não ter como objetivo uma avaliação de seus textos por parte dos alunos, uma vez que, durante o período da coleta de dados, a proposta de escrita de uma segunda versão não foi realizada.

A opção por não sugerir a escrita de uma nova versão, prioriza o gênero receita para as atividades de produção da segunda unidade, tendo em vista o “Projeto em equipe”, contudo, leva em consideração o tempo didático, indicando que a grande diversidade de gêneros textuais apresentados para a produção de textos no LDPPP desautoriza a produção de texto tomada como processo, de acordo com a orientação ofertada pelos PCNs (1997), do que uma assimilação imprópria da proposta do livro por parte da professora. A modificação da proposta parece mais indicar as fronteiras que uma proposta de produção de texto inserida em um LDP tem para sua realização integralmente.


4.2 Apresentação da segunda proposta no LDPPP

Na página 58 do LDP “Projeto Pitangüá, 3ª série” (MODERNA 2005), ao final da unidade 2 que tem como tema “Alimentos”, é apresentado como sugestão um “Projeto em equipe” no qual os alunos poderiam organizar um livro de receitas. A consigna da atividade é a seguinte:

Figura 3: Consigna para produção de um livro de receitas

O que fazer

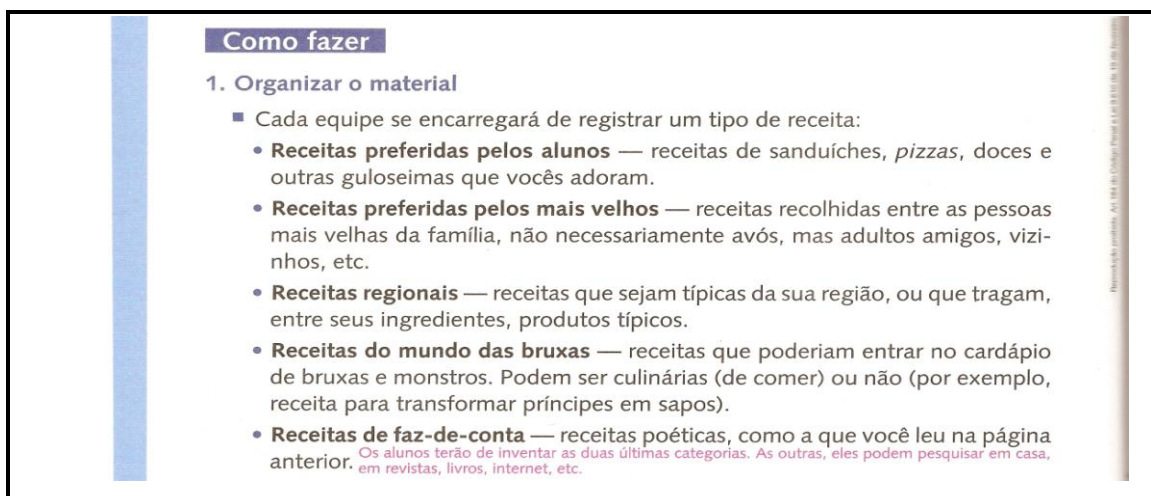
Vocês vão organizar um livro de receitas — possíveis ou impossíveis, imaginárias ou não. Lembre-se de que as receitas costumam ser divididas em duas partes: **ingredientes** — em que se apresenta uma lista do que será necessário para fazer a receita; e **modo de fazer**, que indica passo a passo como proceder.



RICARDO DANTAS

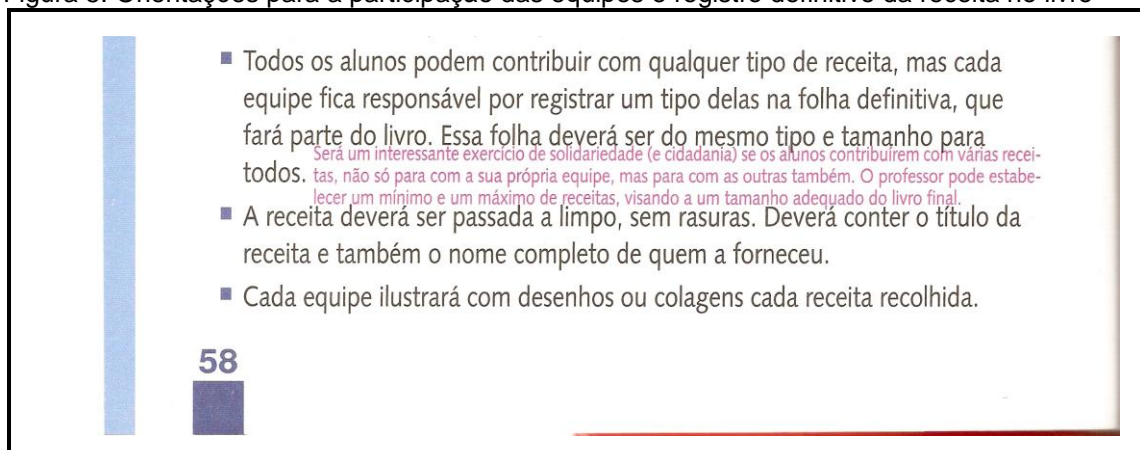
Além da consigna o LDPPP (MODERNA, 2005) apresenta outras orientações que constam no item “como fazer” e são direcionadas tanto para o professor quanto para os alunos.

Figura 4: Registro das receitas para a produção do livro de receitas



Ainda na mesma página, na sequência, são oferecidas outras orientações quanto a organização da proposta, a participação das equipes, a higienização do texto e a ilustração da receita para o registro definitivo no livro de receitas da turma.

Figura 5: Orientações para a participação das equipes e registro definitivo da receita no livro



O exemplar destinado ao professor traz ainda algumas orientações inseridas na mesma página em que é feita a proposta⁵². Transcreveremos essas orientações para uma melhor visualização.

⁵²As orientações destinadas especificamente para o professor são destacadas sendo impressas em uma cor diferente das demais.

Os alunos terão de inventar as duas últimas categorias. As outras, eles podem pesquisar em casa, em revistas, livros, internet, etc.

Será um interessante exercício de solidariedade (e cidadania) se os alunos contribuírem com várias receitas, não só para com sua própria equipe, mas para com as outras também. O professor pode estabelecer um mínimo e um máximo de receitas, visando a um tamanho adequado do livro final. (MODERNA, 2005, p. 58)

No GRD não consta nenhuma indicação para o professor sobre a realização dessa proposta.

Como já dito o “projeto em equipe” faz parte do fechamento da unidade 2, intitulada “alimentos”, a qual, ao longo de suas 27 páginas, oferece os seguintes textos:

Tabela 5: textos apresentados para leitura na unidade 2

Páginas	Textos	Observações
32	“O mistério da pipoca”	Conta como o milho vira pipoca. Texto retirado da revista Recreio.
33	“Musse de maracujá”	Receita autêntica de uma sobremesa. Sem indicação de créditos.
34 a 37	“Sopa de pedras”	Conto popular no qual Pedro Malasarte engana uma “velha avarenta”. Retirado do livro “Contos populares para crianças da América Latina.”
42 e 43	“Bruxa é comilona”	Resumo do conto “João e Maria” publicado no suplemento Folhinha da Folha de São Paulo.
44 e 45	“Saladinha de queixas”,	Poema de Tatiana Belinky, retirado do livro “Saladinha de queixas.” 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.”
47 a 49	“Pegue a lente se precisar mas leia tudo – sempre”	Fragmento de texto de Elaine Lavezzo, publicado no suplemento Folhinha, do jornal Folha de São Paulo. “Folha de São Paulo, S. Paulo, 10 junho, 1984. Folhinha, p. 4-5.”
54 e 55	“Posso tomar banho depois de uma refeição”	Fragmento retirado do livro <i>O guia dos curiosos</i> de Marcelo Duarte. “São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 145-146.”
57	“Receita”	Poema de Sérgio Caparelli. “Paciência tem hora. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 33.”

Para produção de texto, até o início do “projeto em equipe”, o LDPPP (MODERNA, 2005) apresenta como sugestão cinco propostas, como apresentamos na tabela seguinte:

Tabela 6: Propostas de produção de texto da unidade 2

UNIDADE	Nº DA PROPOSTA	SEÇÃO	PG	CONSIGNA
02 – Alimentos	01	Vamos estudar o texto	38	<i>Escreva, na ordem em que aparecem no texto, os ingredientes que foram usados na sopa de pedras.</i>
	02	Vamos estudar o texto	38	<i>Peça a seus pais que ditem para você uma receita de sopa. Afixe a receita no mural da classe para quem quiser copiá-la. Você também pode copiar a receita que achar mais apetitosa e pedir para um adulto fazê-la.</i>
	02	Produção de texto/hora de escrever	43	<i>Escreva um resumo para o conto “Sopa de pedras”.</i>
	03	Oficina de criação	46	<i>Vocês agora vão criar um poema em dupla. Imaginem um diálogo entre as coisas representadas por essas palavras [nomes de alimentos], no estilo do poema lido [saladinha de queixas – Tatiana Belinky]. Se quiserem, façam o texto em versos, com rimas.</i>
	04	Hora de escrever	56	<i>A seguir, serão dadas informações sobre as vitaminas dos alimentos. Você deverá organizar os dados numa tabela, mostrando onde cada vitamina é encontrada e o que sua falta pode provocar.</i>
	05	Hora de escrever	56	<i>Escreva um parágrafo para introduzir a tabela.</i>

Por conseguinte, podemos dizer que o LDP supõe, antes de se chegar ao “projeto em equipe”, que a professora tenha proposto para os alunos a produção de uma “lista dos ingredientes de uma receita”, uma “receita ditada por familiares”, “um resumo sobre um conto popular”, um “poema com nomes

de alimentos”, uma “tabela de vitaminas” e um “parágrafo para apresentação da tabela”.

4.2.1 A professora e a proposta 2

Certamente, a dinâmica de uma classe raramente permite que um LDP, elaborado necessariamente para um leitor virtual (professor e alunos com certo nível de escolaridade), seja seguido *ipsis litteris*; fato que, por certo, não supõe uma falha do LDP ou um problema de formação do professor, pois nem é essa a função de qualquer material didático, nem podemos apagar o caráter altamente heterogêneo de uma sala de aula.

Atenta à problemática da diversidade de gêneros textuais do LDPPP⁵³ (MODERNA, 2005) em relação às propostas de produção de texto, mas visando garantir a apropriação do gênero receita pelos alunos, para a confecção do livro de receitas do “projeto em equipe”, a professora, além de ter proposto a leitura de receitas e pedido para que trouxessem receitas de casa, efetivou as propostas elencadas abaixo⁵⁴:

1. 18/04/2007 - Receita de uma sopa de legumes (coletiva)
2. 09/05/2007 - Receita de uma boa amizade (dupla)
3. 18/05/2007 - Resumo do texto “Sopa de pedras” (dupla)
4. 25/05/2007 - Receita que os alunos conhecem ou preferidas (dupla)

Nosso foco de análise incidirá sobre a proposta feita na semana seguinte, quando a professora apoiou-se sobre a 4ª sugestão dada pelo LDPPP, na página 58, e solicitou a produção de “receitas do mundo das bruxas” (MODERNA, 2005, p. 58). Observamos que está indicada ainda alguma especificação para a produção: “receitas que poderiam entrar no

⁵³O LDPPP apresenta ao longo de suas 9 unidades 39 propostas de produção de textos com a ocorrência de 26 gêneros diferentes. Destas, seis são oferecidas na unidade 2.

⁵⁴A numeração das propostas segue a ordem em que foram efetivadas. Por isso, a repetição da numeração nas propostas “1” e “2”, que já haviam sido citadas neste trabalho, na apresentação da proposta de produção de um resumo do conto “Sopa de pedras”.

cardápio de bruxas e monstros. Podem ser culinárias (de comer) ou não (por exemplo, receita para transformar príncipes em sapos)” (MODERNA, 2005, p. 58).

Na efetivação da apresentação da proposta de produção de texto que irá gerar a prática de textualização, a professora encontra-se em frente aos alunos e apresenta a tarefa através da seguinte enunciação⁵⁵:

Fragmento 1: Toda a classe está agrupada em duplas, a professora em pé e na frente dos alunos, apresenta a proposta de produção. A sala foi organizada em duplas alguns minutos antes do nosso registro iniciado exatamente no momento em que a professora diz:

1. *PROFª: (SOLICITANDO AOS ALUNOS QUE ESCREVAM UMA RECEITA DE FEITIÇO) ...ficasse uma receita de feitiço, mas... **ficasse uma receita de feitiço**, maaas... uma receita de feitiço... (COM ENFASE) **a-pai-xo-nan-te!** (FAZENDO GESTOS COM OS BRAÇOS, “ABRAÇANDO-SE”) **Eu vou conquistar o meu príncipe...** (MUITOS ALUNOS FALAM AO MESMO TEMPO) **...eu vou conquistar a minha princesa...** (grifos nossos)*

[...]

11. *PROFª: (APONTANDO PARA O QUE ESTÁ ESCRITO NA LOUSA) - Vocês vão fazer uma receita... **para conquistar o príncipe ou a princesa!** Então, pensem em suas... (BRINCANDO) “habilidades” e façam uma bela receita, tá certo? (Grifos nossos).*

Seguramente, o caráter dinâmico de uma sala de aula raramente possibilita que uma proposta de produção de textos inserida em um LDP seja seguida tal qual se encontra nesse material. Certamente, fatores outros irão compor a cena enunciativa da efetivação de qualquer proposta didática. Dentre eles, podemos destacar a maneira singular da “leitura” da proposta, movida pela articulação entre metáfora e metonímia, o que torna possível pensar uma forma do sujeito enunciar-se. O sujeito ao mesmo tempo em que fala, é falado em seu enunciado, instaurando diferentes valores para o que é dito, de acordo com o modo de inscrição simbólica de cada sujeito.

⁵⁵Seguindo as orientações metodológicas apresentadas em Calil (2008b), depois da apresentação da proposta, a professora organiza a classe em díades e entrega papel pautado e caneta para que os alunos escrevam a receita.

Tabela 7: Atividade 2, consigna do LDPPP, página, data da realização, consigna proferida pela professora

Atividade 2	Consigna do LDPPP	Pg	Data da realização	Consigna proferida pela professora
Receita do mundo das bruxas	<p><i>Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita:</i></p> <p>[...]</p> <p>Receitas do mundo das bruxas – receitas que poderiam entrar no cardápio de bruxas e monstros. Podem ser culinárias (de comer) ou não (por exemplo, receita para transformar príncipes em sapos).</p>	58	30/05/2007	<p>1. PROF^a: (SOLICITANDO AOS ALUNOS QUE ESCREVAM UMA RECEITA DE FEITIÇO) ...<i>ficasse uma receita de feitiço, mas... ficasse uma receita de feitiço, maaas... uma receita de feitiço...</i> (COM ENFASE) a-pai-xo-nan-te! (FAZENDO GESTOS COM OS BRAÇOS, “ABRAÇANDO-SE”) Eu vou conquistar o meu príncipe... (MUITOS ALUNOS FALAM AO MESMO TEMPO) ...eu vou conquistar a minha princesa... (grifos nossos)</p> <p>[...]</p> <p>11. PROF^a: (APONTANDO PARA O QUE ESTÁ ESCRITO NA LOUSA) - Vocês vão fazer uma receita... para conquistar o príncipe ou a princesa! Então, <i>pensem em suas...</i> (BRINCANDO) “<i>habilidices</i>” e <i>façam uma bela receita, tá certo?</i> (Grifos nossos).</p>

Em um primeiro momento, a professora faz a escolha do tema e da receita (ela não organiza a proposta para que os alunos possam decidir o que escrever), para, em seguida, focalizar e restringir o “tipo” de receita do “mundo das bruxas”, isto é, apoiada sobre o exemplo dado pelo LDPPP “receitas para transformar príncipes em sapos” (MODERNA, 2005) por efeito associativo que envolve as operações metafórica e metonímica, a professora pede a “receita de um feitiço”. A isso, segue imediatamente uma adjetivação desse feitiço, enlaçada metonimicamente à primeira amarração e restrição. Não é qualquer “feitiço”, mas um “feitiço apaixonante”.

A proferição da professora, ao colocar em funcionamento o que o LDPPP (MODERNA, 2005) sugere e modificar a proposta do LDP, traz tanto a “leitura” que fez da proposta, quanto delimita o que será escrito pelos alunos⁵⁶. Essa “leitura” se opõe ao argumento de que esse instrumento condiciona a

⁵⁶Embora não seja objeto deste trabalho analisar a repercussão da fala da professora nos textos dos alunos, durante a pesquisa e em decorrência da metodologia adotada, pudemos encontrar essa presença nos manuscritos recolhidos. Tais manuscritos encontram-se no banco de dados do projeto ao qual essa pesquisa encontra-se filiada.

autonomia do docente. O que podemos dizer é que há uma interferência na prática do professor, uma vez que a opção pelo gênero “receita” foi direcionada pelo livro didático através do “projeto em equipe”.

Entretanto, além de fatores como aqueles expressos acima, quais sejam a formação da professora e sua conduta na realização da produção, a emergência de fragmentos de elementos de seu universo simbólico nos permitem pensar, tanto um sujeito com autonomia diante do LDP, quanto um sujeito que se enuncia através da língua. Veremos como na efetivação da proposta do LDP essa “presença do sujeito” se mostra.

A professora restringe a “receita do mundo das bruxas” à “receita de um feitiço” e, posteriormente, qualifica-o de “apaixonante”, dando-lhe, inclusive, um objetivo (“conquistar alguém”), definir esse alguém como “príncipe” ou “princesa”, além de se colocar como “personagem” (“...*eu vou conquistar o meu príncipe*”) da receita, depende de um fator extremamente importante: o modo como a professora interpreta essa proposta. De fato, essa “interpretação” funciona como um dos componentes do Outro, que irá envolver toda e qualquer prática de textualização efetivada em sala de aula.

Ao orientar a atividade a professora não traz em sua “fala” o que é considerado a descrição canônica de uma receita, com uma subdivisão na qual constam, inicialmente, seus “ingredientes” que deveriam vir arrolados e acompanhados de suas respectivas quantidades e em seguida, o “modo de fazer” detalhando como eles devem ser misturados. Essa não “explicitação” da “estrutura” de uma receita, porém, podemos dizer que foi trabalhada em um processo de imersão no gênero, ao serem possibilitadas as leituras, escritas e socializações de receitas que os alunos trouxeram de casa. Consideramos, então, que essa “explicitação” torna-se desnecessária quando o professor oferece que o aluno seja imerso, através das atividades anteriormente realizadas, no gênero em que se pretende que ele escreva.

Além dessa imersão, há outro aspecto que trazemos para essa análise. A professora apresenta elementos outros durante a “leitura”, entre os quais alguns personagens ligados ao universo discursivo dos contos de fada que adquirem destaque em sua “fala”. Desse modo, além da modificação no título da atividade – “receita do mundo das bruxas” para “receita de um feitiço” –

“príncipe”, “princesa” e a qualificação do feitiço como “apaixonante” ganham espaço e permitem a continuidade da cadeia.

A emergência de “*de um feitiço*” na cadeia manifesta, isto é, naquilo que a professora fala, parece surgir de um movimento metafórico, de uma quebra no estabelecido no LDPPP (MODERNA, 2005) daquilo que poderia ser o título da receita: “receita do mundo das bruxas”. Certamente esse movimento na cadeia latente, que permite o encadeamento na cadeia manifesta, de domínio da fala, conforme Lemos, “é lugar da imprevisibilidade”. Com isso, podemos atestar que, apesar de a professora considerar estar seguindo a proposta como vem sugerida no LDPPP o lugar do imprevisível acontece sob o efeito da substituição, portanto, de um efeito metafórico, uma vez que o que estava expresso no LDPPP era “do mundo das bruxas”. A ocorrência dessa imprevisibilidade expõe que o termo “*de um feitiço*” oferece uma tensão ao termo “*do mundo das bruxas*” proposto no material didático.

Como o eixo metafórico é caracterizado pela substituição de um termo por outro no eixo metonímico, a substituição que ocorre na “fala” da professora se dá no campo semântico. Os dois termos, substituído e substituto, pertencem ao mesmo universo simbólico ou ao mesmo campo semântico, qual seja, aquele que referenda os contos de fada ou contos maravilhosos⁵⁷.

Além disso, como os eixos metafóricos e metonímicos funcionam de maneira simultânea, o encadeamento ocorre de forma que somente reconhecemos cada significante quando do final daquilo que é proferido pela professora que ao continuar a orientação diz “– *uma receita de feitiço... a-pai-xo-nan-te!* (turno 1). Essa continuidade faz elo com os significantes anteriores, em um movimento de contiguidade, no qual um elemento tem seu valor em contraste a outro que o sucede ou o antecede na cadeia, conforme Saussure (1975).

Ao orientar a proposta para os alunos, a professora traz para a cadeia manifesta aquilo que uma “*receita do mundo das bruxas*”, como sugerido pelo

⁵⁷De acordo com Coelho (1991) esses dois tipos de narrativa são identificados como formas distintas em decorrência de duas atitudes humanas expressas por cada uma delas: No conto de fadas, com a presença ou não desses seres, apresentam como ponto central a questão da realização essencial do herói ou da heroína. No conto maravilhoso o que fica evidenciado são os questionamentos econômicos e sociais. O destaque é para os problemas socioeconômicos, ligados à vida prática, concreta, cotidiana.

LDP, pode evocar. Levada por um movimento metonímico, ela solicita que os alunos escrevam a “*receita de um feitiço... apaixonante*”. Certamente, ao qualificar o feitiço como “*a-pai-xo-nan-te*”, dando ênfase a esse termo, a professora também se anuncia. Não é um feitiço qualquer, é um feitiço que precisa ser apaixonante. Aqui, vale dizer que apesar de não ser objetivo deste trabalho a análise de expressões corporais ou gestuais feitas pela professora, o fato dela enlaçar-se com os braços parece ainda mais enfatizar a qualidade do feitiço “apaixonante”.

Durante toda a efetivação da proposta, “interpretada” pela professora, ao tomarmos como ponto de partida a articulação entre os eixos metafóricos e metonímicos, podemos pensar essa interpretação como uma forma do sujeito enunciar-se, constituindo um valor diferente para aquilo que é proposto pelo LDPPP (MODERNA, 2005). Esse valor pode ser reconhecido pela maneira singular como a professora “interpreta” o sugerido e orienta seus alunos.

Voltemos para a maneira como a palavra *apaixonante* é proferida. Ao falar pausadamente a palavra “*a-pai-xo-nan-te*”, a singularidade é ainda mais evidenciada. É aqui que o sujeito se mostra. Entretanto, não é o sujeito empírico, anterior à linguagem e usuário da língua(gem). É antes de tudo o sujeito efeito da linguagem, subsumido aos operadores metafórico e metonímico. Tais operadores trazem inerentemente a imprevisibilidade do dizer e colocam em destaque as posições subjetivas que constituem o lugar do professor sempre único e singular em um contínuo produzir de metáforas e metonímias.

Se há um “*feitiço a-pai-xo-nan-te*” é imperioso que haja um conquistado e, como não poderia deixar de ser, um conquistador. A professora traz para a receita um componente discursivo que abre a possibilidade da receita envolver elementos do discurso narrativo, isto é, a presença de personagens que comumente fazem parte desse universo, e, de certa forma, afastando a configuração canônica do gênero receita dado pelo LDPPP.

Não teríamos somente a força discursiva aberta pelo gênero injuntivo dado pelo LDPPP, mas a possibilidade daquilo que é característico das narrativas. A imprevisibilidade originada pelos dois tropos da língua continua a funcionar e a entrada do conquistado ser um “*príncipe*” ou uma “*princesa*”,

marca a conexão metonímica anunciada anteriormente com a entrada de um “*feitiço a-pai-xo-nan-te*”.

Ao efetivar a proposta de produção de texto sugerida pelo LDPPP a professora atua enquanto “leitora” dessa proposta. Mesmo se levarmos em consideração o entendimento pelo professor de que está realizando a proposta tal e qual está sugerida, surgem certos elementos, de forma imprevisível, marcados pelo modo de inscrição simbólica do sujeito no funcionamento linguístico e discursivo e pelos dois operadores fundamentais da linguagem: metáfora e metonímia.

De acordo com Santos (2006) os pontos indicadores aos professores para a avaliação das propostas de produção de texto constantes no Guia, quando da escolha do LDP, estão voltados para a análise desse material e isoladamente não são suficientes para a garantia adequada dos procedimentos didáticos dos professores junto aos seus alunos, sendo necessária que haja a compreensão de outros fatores como a formação do professor, além da conduta da produção realizada. Embora reconhecendo que tais fatores estejam diretamente relacionados, não podemos deixar de considerar que eles funcionam, muitas vezes, como manifestações do universo simbólico do professor que emergem durante a realização da proposta.

Os documentos oficiais (PCNs,1997; Guia, 2006; Matrizes, 2005) orientam, fundamentados nas operações processuais (planejamento, revisão e reelaboração), que o professor possibilite ao aluno a revisão e refacção de seu texto.

Embora não seja nosso objetivo analisar a proposta desses aspectos na efetivação da proposta, consideramos que também nos momentos que se seguem à “conclusão” dos textos, é possível perceber a presença de elementos que compõem o universo simbólico da professora relacionados às orientações formuladas pelo LDPPP (MODERNA, 2005) com base nos documentos oficiais.

O LDPPP, visando a confecção do livro de receitas do “Projeto em equipe”, indica qual procedimento que deverá ser realizado por cada equipe: “a receita deverá ser passada a limpo, sem rasuras. Deverá conter o título da receita e também o nome completo de quem a forneceu” (MODERNA, 2005, p.

58). Lembramos aqui que o LDPPP sugere, para serem trabalhados cinco tipos de receitas, imaginárias ou não, e que os dois últimos tipos indicados, “receitas do mundo das bruxas” e “receitas de faz-de-conta” deveriam ser inventadas pelos alunos, segundo as orientações fornecidas no Manual do Professor.

A orientação dada pelo LDPPP que a receita deverá ser “passada a limpo” (MODERNA, 2005, p. 58), sugere apenas uma higienização da receita. Se levarmos em conta o portador, o livro de receitas, e essa higienização como a etapa final para que a receita seja inserida nesse livro, podemos dizer que a orientação está de acordo com o que ditam os documentos oficiais. Entretanto, tal procedimento poderá melhor se ajustar às receitas que deveriam ser “recolhidas” pelos alunos, àquelas em que eles não necessitariam inventar a receita.

A proposta efetivada pela professora se encontra no rol daquelas em que o aluno deveria inventar. Podemos inferir serem essas as “receitas imaginárias”. O LDPPP não traz a indicação de revisão e posterior refacção de nenhum dos cinco tipos de receitas elencadas. Vejamos qual o procedimento da professora a esse respeito.

Durante o processo de escritura da receita pelos alunos, a professora circulou⁵⁸ pela sala intervindo oralmente nos textos dos alunos. Pudemos identificar três tipos de intervenção, conforme indicam os fragmentos da transcrição abaixo:

136 PROFª: Três beijo?

[...]

233 PROFª: ...derama...

[...]

235 PROFª: No caso é a bruxa é?...Porque... Três fios de cabelo de mulher... Então a mulher é a bruxa? (ANDRESSA BALANÇANDO A CABEÇA QUE SIM)

236 PROFª: -...É? Nesse fio de cabelo?...

[...]

⁵⁸Em decorrência do tamanho e da arrumação da sala não podemos acompanhar a professora durante sua circulação pela sala. Optamos metodologicamente em filmar uma dupla de alunas durante o processo de escritura para termos acesso ao proferido pela professora também nas intervenções.

238 *PROFª: (CORRIGINDO A LEITURA) - Oferece...*

No turno 136 a professora interfere em um aspecto linguístico da produção da dupla. A aluna, durante a leitura do texto, leu “três beijos”, entretanto, no manuscrito estava escrito “três beijo”. A professora, então, leu o que estava escrito, mas mantendo o “erro” na concordância em busca de uma escuta pelas meninas e que essa escuta possibilitasse a alteração de ordem linguística. O mesmo procedimento é realizado pela professora no turno 233 “...derama...”.

No turno 235 o procedimento é outro. A professora se mostra como “leitora” do texto das meninas, questionando aspectos de ordem discursiva daquilo que as meninas escrevem. Entretanto, o assentimento da aluna com a cabeça é suficiente para satisfazê-la, e ela não sugere que as meninas procurem deixar o texto mais claro para o leitor, uma vez que ela enquanto “leitora” não entendeu esse trecho.

O outro tipo de interferência que podemos identificar é o de auxiliar na leitura do texto pelos alunos, como destacamos no turno 238: “Oferece...”.

Assim, de acordo com as intervenções orais da professora durante a realização da proposta podemos apontar que essas intervenções se referiram aos aspectos linguísticos, discursivos ou ainda em busca de auxiliar na leitura. Podemos dizer que essas interferências se encontram na instância do imaginário, marcadas pelas “figuras do Outro” (DUFOUR 2000), estabelecendo uma “anterioridade fundadora (DUFOUR, 2005, p. 38). Interferências orientadas pelo simbólico, pela linguagem: “...três beijos”, “...derama...”, “...oferece...”, na instância imaginária, acreditando ser ela o centro do seu dizer, não reconhecendo essa “anterioridade fundadora” (DUFOUR, 2005, p. 38) que faz o sujeito.

Após os alunos “concluírem” suas produções, a professora recolhe os textos produzidos e faz a leitura para a classe das primeiras receitas que lhes foram entregues. Enquanto isso, os demais alunos continuam escrevendo seus textos. Ressaltamos que, durante o período da coleta de dados, o livro de receitas não chegou a ser organizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho buscamos uma aproximação entre linguística e prática docente do ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental ao analisarmos a realização de propostas de atividades de produção de texto inseridas em um livro didático de português por uma professora de 3ª série.

Ao procurar entender as relações estabelecidas entre quem orienta a atividade e as propostas de produção de texto inseridas no livro didático de português “Projeto Pitangua, 3ª série” (MODERNA 2005), destacamos o que é apresentado na consigna das propostas desse material didático e a consigna da professora ao orientar tais atividades. Igualmente, buscamos relacionar a efetivação das atividades pela professora com as orientações oferecidas no livro didático adotado pela escola na qual a pesquisa foi realizada e/ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), no Guia do Livro Didático de Português 2007 (BRASIL, 2006) e/ou nas Matrizes Curriculares Nacionais (Maceió, 2005).

Partimos da hipótese que tanto elementos presentes no universo simbólico da professora, quanto advindos da articulação entre os operadores fundamentais da linguagem, processos metafóricos e metonímicos poderiam surgir durante a efetivação da orientação das propostas.

Se na realização da atividade 1, escrita do resumo do conto “Sopa de pedras”, não houve a oferta pela professora de um processo de imersão no gênero com a leitura de outros resumos, podemos dizer que há um indicativo da preocupação por parte da professora com o problema da diversidade textual no LDPPP (MODERNA, 2005). Essa preocupação pode ser confirmada pelo procedimento tomado em relação a atividade 2, “Receita do mundo das bruxas”, quando várias receitas são oferecidas aos alunos para leitura e, quando a proposta de produção escrita de outras receitas são solicitadas, mesmo que essa sugestão não conste no LDPPP.

Salientamos que, apesar dessa modificação não ter ocorrido no momento em que a professora orientou a proposta, serviu como subsídio para

o ingresso no funcionamento tanto linguístico quanto discursivo do gênero proposto para a produção, através de um processo de imersão dos alunos no gênero.

A opção da professora em priorizar, na unidade 2, um gênero (receita) parece mais indicar que a grande diversidade de gêneros textuais apresentados para a produção de textos no LDPPP (MODERNA, 2005) desautoriza a produção de texto tomada como processo, de acordo com a orientação ofertada pelos PCNs (1997), que uma assimilação imprópria de propostas inseridas no livro por parte da professora.

A efetivação da proposta parece mais aliviar as fronteiras que uma proposta de produção de texto inserida em um LDP tem para sua realização integralmente ou que contemple procedimentos, que embora componham o universo simbólico da professora, são impossibilitados de ser colocados em prática, muitas vezes em decorrência do tempo didático.

Pudemos constatar que várias modificações foram realizadas pela professora ao efetivar as propostas. Desde aquelas que dizem respeito a prioridade de determinado gênero em uma unidade quanto a modificação quando da proferição da “leitura” da atividade para a orientação dos alunos.

Verificamos que essas modificações advieram de uma pluralidade de elementos tais como o conjunto de dizeres de sua formação, de suas leituras, de conversas com seus pares ou com seus alunos. Esses elementos, dentre outros, compõem o universo simbólico da professora, e são suscetíveis de interferir na realização da proposta e, por conseguinte, em modificações no sugerido pelo LDP. As modificações, contudo, não estão relacionadas diretamente à qualidade do material didático, uma vez que qualquer atividade inserida no LDP e efetivada em sala de aula “passa pelas mãos” da professora e, principalmente, pelo modo de inscrição simbólica do sujeito no funcionamento linguístico e discursivo, marcado infalivelmente pelos operadores fundamentais da linguagem e pelas relações de alteridade.

A realização de procedimentos que não estão expressos no LDPPP (MODERNA, 2005), como o reconto, no momento mesmo em que as orientações para a escrita do resumo estão sendo postas em prática, ou a tentativa de imergir os alunos no funcionamento do gênero receita parecem

assinalar uma busca em garantir a produção pelos alunos. Para nós, esses procedimentos funcionam como “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000), dando ao professor uma sustentação para a realização da atividade. Essas “figuras do Outro” advém de suas experiências profissionais, do que é socializado com seus pares e de sua formação inicial ou continuada, compondo seu universo simbólico e, emergiram sem que a professora tenha planejado ou improvisado deliberadamente.

A emergência de elementos do universo simbólico da professora durante a realização da proposta nos permite inferir que um processo de imersão, por parte da professora, através das formações, discussões, leituras e a própria sala de aula, pode contribuir na melhoria da efetivação das propostas de produção de textos. Exemplificamos o afirmado com a sugestão do reconto nas orientações para a realização da atividade 1, como ampliação das condições de produção oferecidas pelo livro didático para a escrita dos alunos do gênero em questão.

A professora, ao tentar colocar em funcionamento o que o LDPPP (MODERNA, 2005) sugere e, no entanto, modificar as propostas oferecidas pelo LDP, traz sua “leitura”. Essa “leitura” nos autoriza a concluir que o material didático não condiciona a autonomia do docente. Antes indica como a emergência de fragmentos de elementos presentes em seu universo simbólico permite entrever tanto um sujeito com autonomia diante do LDP, quanto um sujeito que constitui um valor diferente para o que é ali proposto, através dos operadores metafóricos e metonímicos (LEMOS, 1998, 1997, 1992) ou como propõe Calil (1997), “metafononímicos”. Tal constituição acarreta certa imprevisibilidade em relação às formas de uso dos livros didáticos de português, em especial, ao se tratar das orientações ofertadas pelo professor no trabalho com a produção de texto.

Essas conclusões, entretanto, admitem algumas (in)conclusões. A principal delas diz respeito à presença dos elementos advindos do universo simbólico da professora e os valores constituídos através dos operadores metafóricos e metonímicos e, a possibilidade desses elementos interferirem nas produções nos manuscritos produzidos pelos alunos. Como decorrência dessa principal (in)conclusão, surge a necessidade de se analisar de que

maneira essa interferência se dá e através de quais elementos emergem nos manuscritos dos escreventes.

Abordamos brevemente o que julgamos importante para uma reflexão sobre as relações entre uma professora e as propostas de atividades de produção de textos inseridas em um livro de português. Deixamos, entretanto, a ressalva que este texto apresenta reflexões que não se esgotam. Também não são esgotadas as questões acerca do LD, do trabalho com a formação de professores, da produção de textos em contexto escolar tomando como base as propostas do LD e, principalmente, das relações entre a professora e as propostas inseridas nesse material. Assim, concluir esse texto significa apenas rematar a reflexão iniciada nestas escassas páginas, uma vez que, muitos outros aspectos poderiam ser discutidos e/ou aprofundados.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G.; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: CEALE ; Autêntica, 2005. p. 13 – 45.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. SEF. – Brasília: 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Guia do Livro Didático 2007 : Língua Portuguesa : séries iniciais do ensino fundamental*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* : Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BUZEN, Clecio; ROJO, Roxane. *Livro didático de língua portuguesa com gênero do discurso: autoria e estilo*. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília : Ministério da Educação, 2006, p. 73 – 117.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina : Eduel, 2004.

_____. *A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série*. In: Rita Zozzoli e Maria Bernadete de Oliveira (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. 1ª ed. Maceió : Editora da UFAL/PPGLL-UFAL/PPGEL-UFRN, 2008a. v. p. 11-36.

_____. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. – São Paulo : Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008b.

CALIL, Eduardo. Poema de cada dia. 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/poema/POEMA.PDF>. Acesso em 13 de maio de 2009.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. 2ª ed. São Paulo : Ática, 1991.

DUBOIS, Jean et. al. (1973) *Dicionário de Linguística*. São Paulo : Cultrix

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

EDITORA MODERNA (org.) Projeto Pitangua: português 3ª série. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

FELIPETO, Cristina. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. Revista intercâmbio, Volume XV. São Paulo : LAEL, 2006.

_____. *Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula*. Londrina: EDUEL, 2008, 156 p.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. Cascavel : Assoeste. Campinas: Unicamp, 1984.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOUAISS, Antonio *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, novembro de 2002

JAKOBSON, R. *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo : Ática, 2002. Série Fundamentos.

LEMOS, Claudia de. *A poética e o significante*. Revista Traço 2. Maceió, 1998.

_____. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. (Trabalho apresentado no Treton Lectures and Workshop on Metaphora and Analogy, organizada pelo instituto per la Richerca Scientifica e Tecnologica italiana em Povo, Trenton, 1997.

_____. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre : PUC, nº 4, p. 9-28, dez. 1995.

_____. *Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança*. In: *Substratum*, Porto Alegre : Artes Médicas, v. nº 3, 1992.

MARCUSCHI, Elizabeth. *Os Destinos da Avaliação no Manual do professor*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005, p.139 - 150.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª Ed. São Paulo : Cortez, 2001.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, E.P. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: P Pontes, 1990.

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, 2005, p.13-20.

_____. *Material adequado, escolha qualificada, uso crítico*. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília : Ministério da Educação, 2006, p. 102 – 107.

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, 2005, p.89 -101.

RIOLFI, C. R. *Quebras na escrita, surpresas para quem escreve: o percurso subjetivo na formação do professor de Língua Portuguesa*. In: Calil, Eduardo (Org). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino – São Paulo : Cortez, 2007, p. 33-64.*

ROJO, Roxane. *Livros em sala de aula: modos de usar*. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília : Ministério da Educação, 2006, p. 96 – 101.

SANTOS, Eliene Estácio. *Livro Didático de Português: análise das práticas de textualização efetivadas pelos professores em salas de aula de 2as Séries do Ensino Fundamental* Dissertação de mestrado, PPGE/UFAL, Maceió, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 20 ed. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1988.

SILVA, Ceres Ribas. *Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?* In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa:*

letramento, inclusão e cidadania. Belo Horizonte: CEALE ; Autêntica, 2005. p. 184 – 203.

SILVA, Thatyana Angélica dos Santos. Práticas de textualização na escola: limites ou possibilidades? Dissertação de mestrado, PPGE/UFAL, Maceió, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix. 1995.

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice A

TABELA 1: Unidade/tema, seção/subseção, gênero/tipo de texto, orientações para o professor

Unidade/ Tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
01 – Astros	01	Estudo da língua	12	<i>Escreva em seu caderno o resumo da história [o mito da criação da noite], empregando as palavras e expressões do quadro:</i> <i>[no início depois então]</i> <i>Associe cada uma das expressões a um momento da narrativa.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	02	Produção de texto/hora de escrever	14	<i>Em 25 de dezembro de 2003, a sonda europeia Mars Express foi lançada para coletar dados sobre o planeta Marte. Imagine que Marte seja habitado e que os marcianos tenham criado uma lenda para explicar o aparecimento e as atividades da sonda no solo do planeta.</i>	<i>Explicar ao [sic] alunos que sonda é um equipamento lançado no espaço com o objetivo de colher informações científicas e transmiti-las à Terra.</i>
	03	Texto expositivo/hora de escrever	27	<i>Pesquise sobre essa profissão [aquela que um colega acha interessante] e escreva um artigo a respeito do dia-a-dia do profissional dessa especialidade.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	04	Projeto em equipe/ Organizar uma gincana	30	<i>Montar um diagrama do tipo caça-palavra com palavras relativas aos astros.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	05	Projeto em equipe/ Organizar uma gincana	30	<i>Montar um joguinho de palavras cruzadas, só com palavras relativas a astros.</i>	<i>Além do nome dos astros, podem constar palavras como astronauta, astronave, foguete, espaço, etc.</i>

Unidade/ Tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
02 – Alimentos	06	Projeto em equipe/ Organizar uma gincana	30	<i>Escrever uma lista de perguntas (mais ou menos cinco) de caráter científico sobre os astros.</i>	<i>As perguntas podem se referir a conhecimentos obtidos nas aulas de Ciências; se os alunos não tiveram ainda esse assunto, aproveite os conhecimentos obtidos nesta unidade com perguntas do tipo: O que o excesso de sol provoca? Que tipo de astro é o Sol? E a Terra?</i>
	07	Produção de texto/hora de escrever	43	<i>Escreva um resumo para o conto “Sopa de pedras”.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	08	Oficina de criação	46	<i>Vocês agora vão criar um poema em dupla. Imaginem um diálogo entre as coisas representadas por essas palavras [nomes de alimentos], no estilo do poema lido [saladinha de queixas – Tatiana Belinky]. Se quiserem, façam o texto em versos, com rimas.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	09	Hora de escrever	56	<i>A seguir, serão dadas informações sobre as vitaminas dos alimentos. Você deverá organizar os dados numa tabela, mostrando onde cada vitamina é encontrada e o que sua falta pode provocar.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	10	Hora de escrever	56	<i>Escreva um parágrafo para introduzir a tabela.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.

Unidade/ Tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
02 – Alimentos	11	Projeto em equipe/Organizar um livro de receitas	58	Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita: Receitas preferidas pelos alunos – receitas de sanduíches, pizzas, doces e outras guloseimas que vocês adoram.	Os alunos deverão inventar as duas últimas categorias. As outras, eles poderão pesquisar em casa, em revistas, livros, internet, etc.
	11	Projeto em equipe/Organizar um livro de receitas	58	Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita: Receitas preferidas pelos mais velhos – receitas recolhidas entre as pessoas mais velhas da família, não necessariamente avós, mas adultos amigos, vizinhos, etc.	
	11	Projeto em equipe/Organizar um livro de receitas	58	Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita: Receitas regionais – receitas que sejam típicas da sua região, ou que tragam, entre seus ingredientes, produtos típicos.	
	11	Projeto em equipe/Organizar um livro de receitas	58	Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita: [...] Receitas do mundo das bruxas – receitas que poderiam entrar no cardápio de bruxas e monstros. Podem ser culinárias (de comer) ou não (por exemplo, receita para transformar príncipes em sapos).	

Unidade/ tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
02 – Alimentos	11	Projeto em equipe/Organizar um livro de receitas	58	<i>Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita:</i> Receitas preferidas pelos alunos – receitas de sanduíches, pizzas, doces e outras guloseimas que vocês adoram.	
	11	Projeto em equipe/Organizar um livro de receitas	58	<i>Cada equipe se encarregará de registrar um tipo de receita:</i> Receitas de faz-de-conta – receitas poéticas, como a que você leu na página anterior.	
	12	Projeto em equipe/Organizar um livro de receitas	59	<i>Escrevam um texto coletivo que sirva de apresentação do livro [de receitas de diversos tipos: preferidas pelos alunos, preferidas pelos mais velhos, receitas regionais, receitas do mundo das bruxas e receitas de faz-de-conta] contando um pouco sobre como as receitas foram conseguidas. As equipes contribuem com suas “histórias” e um ou dois alunos escolhidos redigem a apresentação final.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	13	Produção de texto/hora de escrever.	70	<i>Escreva uma história para o seu professor, tendo como base o texto “O sonho de Ismar”.</i>	Se achar necessário, dar o “esqueleto” da história para que o preencham como quiserem: [...] Em seguida, apresenta uma sugestão de “esqueleto”

Unidade/ tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
03- Árvores	14	Oficina de criação	72	<i>Agora você vai criar um poema para um varal de poesias que será visto por seus colegas e pais. Que outros nomes você acha bonitos?</i>	<i>Podem ser nomes de pessoas, de rios, de qualidades, de brincadeiras e diversões, de estrelas, etc.</i>
	15	Hora de escrever	80	<i>Tomando como referência o artigo "Pé de chocolate", escreva um outro artigo sobre a jabuticabeira.</i>	<i>Explicar que o leitor deve sempre ser levado em consideração quando redigimos um texto.</i> <i>(Orientação dada no tópico relativo ao interlocutor)</i>
	16	Projeto em equipe/Painel de árvores	82	<i>Para cada árvore, as equipes deverão fazer um pequeno texto com o nome dela e suas principais características. Por exemplo:</i> <i>Ipê Roxo</i> <i>Floresce de maio a agosto, quando seus ramos perdem todas as folhas. Atinge uma altura de 20 a 35 metros.</i>	Se possível, levar os alunos para visitarem um viveiro de plantas. As prefeituras costumam cultivar viveiros onde os alunos poderão conhecer algumas espécies adequadas à cidade onde vivem. Se puder, agendem uma entrevista com o responsável pelo local ou com algum jardineiro. Se forem realizar a entrevista, prepare as perguntas antes, com os alunos.

Unidade/ tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta escrita) (consigna	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
04 - Medos	17	Hora de escrever	94	<i>Escolham um dos trechos [Caipora, o pai-do-mato; Os dois caçadores e a Saiona; e O Lobisomem] e completem a história, como vocês a imaginarem.</i>	<i>Explicar que esse início [do conto] tem de respeitar as idéias que já estão no trecho. Por exemplo, no trecho 2, a frase “– Não fale de mulheres, compadre.” mostra que há pelo menos dois compadres como personagens da história.</i>
	18	Oficina de criação	95	<i>Agora, escreva sobre o medo, descrevendo, por meio de comparações, as sensações que você experimenta quando tem medo.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	19	Hora de escrever	104	<i>Você vai escrever uma pequena reportagem com um colega. A reportagem deve tratar dos principais medos de alguns alunos da classe.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	20	Projeto em equipe/Antologia de lendas da cidade	106	<i>O bicho gritador é uma criatura que assusta os viajantes do Piauí. E na sua região, que criaturas existem, ou dizem que existem? Vocês vão recolher [através de entrevistas que poderão ser registradas através de anotações ou gravações] histórias de assombração, as lendas ou os chamados “causos” contados na sua cidade.</i>	Explicar aos alunos que os colegas serão os leitores dos “causos” que irão produzir. Orientá-los a utilizar a linguagem adequada aos leitores a que se destinam.

Unidade/ tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
05- Convivência	21	Desafio	10 9	<p><i>Escolha o cardápio do almoço e do jantar de acordo com o que você acha que ele [um colega que irá passar o dia na casa de outro] gosta de comer;</i></p> <p><i>Selecione três programas de televisão de que ele possa gostar;</i></p> <p><i>Invente ou escolha três jogos ou brincadeiras que ele possa achar divertidos.</i></p>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	22	Vamos explorar o texto	11 7	<i>Suponha que Paulinho tenha ido à aula de Educação Física e não voltaria antes da mãe, que havia saído. Por isso, ele resolveu deixar um bilhete para passar o recado do pai. Escreva o bilhete que ele deixou.</i>	O objetivo desta atividade é trabalhar tanto o texto oral quanto o texto escrito. [...] Lembrar os alunos da relação entre linguagem e níveis de formalidade.
	23	Produção de texto/Hora de escrever	11 7	<i>Imagine que um recado misterioso é gravado em uma secretária eletrônica. A pessoa que o gravou espera um bilhete com uma resposta (...). Um elemento da dupla criará uma mensagem para a secretária eletrônica. O outro criará o bilhete em resposta a essa mensagem.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	24	Projeto em equipe/Elaboração de uma campanha	13 0	<i>A classe deve dividir-se para elaborar os elementos da campanha: quatro equipes elaboram cartazes (um por equipe, já que eles podem ser colocados em vários lugares da escola) e um folheto, que pode ser reproduzido.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.

Unidade/ Tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
06 - Folclore	25	Produção de texto/Hora de escrever	14 3	<i>Agora, junto com um colega, imagine um tangolomango e escrevam os versos.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	26	Hora de escrever	15 4	<i>Em grupo, troquem idéias e escrevam um texto com os argumentos que defendam seu ponto de vista [contra ou a favor de substituir o Halloween pelo Dia do Saci].</i>	Orientar os alunos a tomarem como modelo o texto de Joana [texto argumentativo a favor de experimentar mudanças relacionadas a costumes brasileiros e americanos].
	27	Projeto em equipe/Painel sobre folclore	15 9	<i>Escrevam o texto [sobre um tema do folclore anteriormente selecionado e pesquisado] e desenhem as ilustrações com capricho, de forma que elas fiquem atraentes, bonitas.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
07 – Mentiras e birutices	28	Produção de texto/Hora de escrever	16 8	<i>Você vai escrever para alguém de sua casa, contando a história que você imaginou. [a história deverá ser imaginada a partir de um quadro pintado em 1594 por Marcus Gheeraerts e mostra um cavaleiro inglês sem as calças].</i>	[...] Professor, não orientar a resposta. [...] [para o que o aluno imaginou a respeito do cavaleiro e do que teria acontecido com ele].

Unidade/ Tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
	29	Oficina de criação	170	<i>Agora, você cria alguns disparates.</i>	Lembrar os alunos que verso é cada linha do poema, e estrofe o agrupamento de versos separados de outros agrupamentos por um espaço em branco.
	30	Hora de escrever	180	<i>Cada equipe inventa um código para passar mensagens secretas a seus colegas de grupo.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	31	Projeto em equipe/Criação e montagem de uma peça de teatro.	182	<i>Equipe 1 - Escreve a peça e a lê para a classe, que pode sugerir mudanças até que a história fique do agrado de todos.</i>	Professor, se necessário, reportar-se a unidade 7 da 2ª série. Os alunos também podem escrever uma história para ser dramatizada. Nesse caso, orientá-los a escreverem os textos em forma de diálogos, a descreverem o cenário e a indicarem os sons da(s) cena(s). [...]
08 – Outras cidades, outros países	32	Produção de texto/hora de escrever	194	<i>No livro [O Mário que não é de Andrade: o menino da cidade lambida pelo igarapé Tiête, de Luciana Sandoni], Mario, que tem dez anos, decide visitar o pai na Alemanha após ler a carta. Imagine que você seja o Mário e escreva uma carta aceitando o convite.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.

Unidade/ Tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
	33	Oficina de criação	196	<i>Escreva os versos correspondentes às cidades e às cargas que você escreveu nos dois exercícios anteriores [Nos quais os alunos deveriam escrever, rimando, o que um burrinho poderia carregar se fosse para as cidades de Jundiá, Bebedouro, Rio de Janeiro, São Luís e Teresina e, para quais cidades ele poderia ir se estivesse carregando bacalhau, licor e caju].</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	34	Hora de escrever	205	<i>Com sua equipe, escreva uma página de um guia turístico sobre sua cidade. Você pode seguir a mesma estrutura do texto que você leu [extraído de um guia turístico sobre duas cidades na região da Floresta Amazônica].</i>	[...] Seria importante que os dados do guia fossem discutidos previamente, em conjunto. É uma forma de trocar informações, pois é possível que um aluno conheça um lugar bonito para se visitar, outro conheça um lugar para se divertir, etc.
	35	Projeto em Equipe/Feira das Nações	209	<i>Decididos os detalhes, é hora de escrever o material da divulgação da feira, se for aberta à comunidade: convites, folhetos, anúncios.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
09 – Mar	36	Produção de texto/Hora de escrever	224	<i>Imagine que você tenha navegado até a Terra do Fogo. Escreva um diário de viagem contando como foi ir até lá.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.

Unidade/ Tema	Nº da proposta	Seção/subseção	Pg	Proposta (consigna escrita)	Orientações para o professor (no LDP ou no GRD)
09 – Mar	37	Oficina de criação	226	<i>Você vai criar um poema para expor no mural da classe. [o poema deverá associar palavras e imagens]</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.
	38	Hora de escrever	235	<i>Você vai escrever um texto enciclopédico, para ser lido por outros alunos da escola.</i>	Seria interessante que, entre a leitura da proposta e a produção de texto, os alunos tivessem tempo para buscar outras informações. Por isso sugerimos que a produção seja feita em casa ou em uma aula depois da dedicada à leitura.
	39	Projeto em equipe/Um catálogo de piratas	238	<i>Você e seus colegas vão montar um catálogo com fichas de piratas, personagens que vocês vão inventar. Essas fichas devem registrar várias informações detalhadas sobre cada pirata e servir de base para uma “disputa” da classe.</i>	Não há orientação específica sobre a produção para a professora.

Apêndice B

Transcrição da filmagem da realização da proposta de atividade Resumo do texto “Sopa de Pedras” (1º momento):

RESUMO DO TEXTO SOPA DE PEDRAS

*BANCO DE DADOS
PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA
PROJETO: EQUÍVOCO, CRIAÇÃO E ERRO
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES*

Ficha da filmagem Nº05

[...]

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

1. Material: Papel pautado e caneta preta

2. Consigna:

Consigna 1: PROFª: (FALANDO UM POUCO MAIS BAIXO E SOLICITANDO QUE OS ALUNOS ESCREVAM O RESUMO DO TEXTO “SOPA DE PEDRS”) Olha só... Vocês irão fazer o resumo desse, dessa estória Sopa de pedras e vão abordar justamente tudo o que vocês comentaram aqui. Vocês vão aborda... (APONTANDO PARA CADA UM DOS TÓPICOS QUE ESTAVAM ESCRITOS NO QUADRO E EM SEGUIDA PARA OS ALUNOS) ...Qual é a fama da velha? Qual foi a aposta? Qual foi o plano ? Qual foi o engano? Obede... E como foi a decepção da velha? E a cobrança de quem? Quem...quem...quem foi que fez essa cobrança?

3 . Procedimento: (Depois de haver orientado a classe para a atividade, a professora entrega o material para que os alunos escrevam. A classe está parcialmente organizada em duplas. Enquanto isso os alunos que não estão com a dupla formada procuram formar).

1º Momento:

No quadro, inicialmente, está escrito:

- A FAMA DA VELHA AVARENTA

- A APOSTA
- O PLANO
- O ENGANO
- A DECEPÇÃO DA VELHA
- A COBRANÇA DA APOSTA

No decorrer da atividade, a professora acrescenta no quadro a data e o nome da atividade:

18.05.2007 RESUMO DO TEXTO SOPA DE PEDRAS

- A FAMA DA VELHA AVARENTA
- A APOSTA
- O PLANO
- O ENGANO
- A DECEPÇÃO DA VELHA
- A COBRANÇA DA APOSTA

A professora antes de solicitar que os alunos escrevam o resumo, solicita que eles façam o reconto do texto "Sopa de Pedras". A filmagem inicia no momento em que a professora diz:

24. PROFª: ...esse plano...como é que esse plano foi bolado?
25. ALUNOS: (FALANDO AO MESMO TEMPO)... ele...com ajudas...
26. ANDRESSA: Ele botou o fogão lá de frente da casa dela...
27. ALUNO 1: ...botou panela... acendeu o fogo e botou...
28. ANDRESSA: ... e botou água...
29. ALUNO 1: ...água e a pedra...
30. PROFª: Hein!?
31. ANDRESSA: ...ela ficou muito ansiosa...
32. ALUNO 1: ... botou água e a pedra...
33. PROFª: ...e aí o que foi que fez?
34. ANDRESSA: ...ela ficou muito curiosa...
35. ALUNOS: (FALANDO AO MESMO TEMPO)
36. ALUNO 2: ...água de sopa de pedras
37. PROFª: ...agora...qual foi o engano que houve nes... nessa estória?
38. LUCAS: ...ele jogou a sopa... porque...porque ele já ia comer...
39. PROFª: Ele jogou a sopa?
40. ALUNO 3 : Mentira...
41. ALUNOS: ...ele jogou as pedras... (PROFESSORA LEVANTA OS BRAÇOS PARA A FRENTE E BALANÇA, FAZENDO UM SINAL PARA QUE OS ALUNOS DIMINUAM O BARULHO, RINDO)
42. Hélio: (SE LEVANTANDO E ANDANDO EM DIREÇÃO A LUCAS) Jogou as pedras, tia, ele...
43. LUCAS: ...ele jogou a sopa...ele num tava dizendo que era sopa...
44. HÉLIO: Foi as pedra...
45. Lucas: ...mas ele disse... ele tava dizendo que era sopa... ele jogou a sopa...
46. PROFª: Jogou a sopa ou as pedras?
47. ALUNOS: (FALANDO AO MESMO TEMPO) As pedras... jogou as pedras
48. LUCAS: Após pronto... após pronto...ele jogou, meu fio, ele jogou...ôche... (A PROFESSORA CHEGA UM POUCO MAIS PERTO DOS ALUNOS LUCAS E

- HÉLIO E LEVANTA UM DOS BRAÇOS, NOVAMENTE SOLICITANDO MENOS BARULHO ATRAVÉS DESSE GESTO).
49. ANDRESSA: *Aí ela perguntou pra ele...*
50. ANDRESSA: *Aí ele disse...*
51. HÉLIO: *Aí ela perguntou pra ele se ele não ia comer as pedras... ele disse que não, que não tem dente de ferro*
52. PROFª: (RINDO) *...agora...e a velha ficou decepcionada com essa história...e o que que Pedro Malasarte fez?*
53. HÉLIO: *Ele correu...*
54. Andressa: *Ele ganhou a apostas dos matutos...*
55. PROFª: *...Ah!...*
56. ANDRESSA: *...ele foi correndo pegar...*
57. PROFª: *Ele foi cor... fazer o que?*
58. ALUNO 4: *Cobrar o dinheiro...*
59. PROFª: *Cobrar o dinheiro...*
60. PROFª: *Ó, palmas pra vocês...assim... (A PROFESSORA COMEÇA A APLAUDIR, OS ALUNOS APLAUDEM TAMBÉM. A PROFESSORA PARA DE APLAUDIR E RI).*
61. PROFª: (GESTICULANDO) *...vocês conseguiram...conseguiram é... compreender esse texto... eu fico muito feliz porque assim... já tem algum tempo que a gente não lê esse história, mas como foi discutido muito legal vocês também conseguiram fazer essas pontuações...*
62. PROFª: (CONTINUA GESTICULANDO) *...e, ó... (FALANDO MAIS DEVAGAR) ...e baseaaaado nas discussões que vocês fizeram...que nós fizemos... Ó... vocês irãõ... fazer... um resumo é... do texto...desse texto So...Sopa de pedras...*
63. PROFª: (CHAMANDO A ATENÇÃO DE UM ALUNO QUE ESTAVA CONVERSANDO COM UMA COLEGA) *Licença Hélio...*
64. PROFª: (FALANDO UM POUCO MAIS BAIXO E SOLICITANDO QUE OS ALUNOS ESCREVAM O RESUMO DO TEXTO "SOPA DE PEDRS") *Olha só... Vocês irão fazer o resumo desse, dessa estória Sopa de pedras e vão abordar justamente tudo o que vocês comentaram aqui. Vocês vão abord... (APONTANDO PARA CADA UM DOS TÓPICOS QUE ESTAVAM ESCRITOS NO QUADRO E EM SEGUIDA PARA OS ALUNOS) ...Qual é a fama da velha? Qual foi a aposta? Qual foi o plano ? Qual foi o engano? Obede... E como foi a decepção da velha? E a cobrança de quem? Quem...quem...quem foi que fez essa cobrança?*
65. ANDRESSA: *As matutos...*
66. HÉLIO: *Pedro Malasarte...*
67. PROFª: *Então... Malasarte... Pedro Malasarte... então, Pedro Malasarte... vocês vão fazer o resumo, porém não podem esquecer de ir abordando (APONTANDO PARA O QUADRO NOVAMENTE) esses tópicos, ta certo?*
68. JOÃO VICTOR: *Ó tia, hoje é 16?*
69. PROFª: *Hoje são 18.*
70. PROFª: *Posso contar com vocês? (ANDANDO ENTRE UMA FILEIRA DE BANCAS E GESTICULANDO) ...Quero ver o resumo mais legal que vai ficar e depois a gente vai... é... ver aqui quem é que vem na frente ou todos, aos poucos, vem ler pra gente o resumo que fez...Ok?*
71. ANDRESSA: *Ok.*
72. PROFª: *Pronto... (SE DIRIGINDO AO BIRÔ E PEGANDO O MATERIAL PARA ENTREGAR AOS ALUNOS) Vocês vão receber papel e caneta... papéis e canetas... (AS DUPLAS COMEÇAM A SE ORGANIZAR PARA SABER QUEM VAI ESCREVER OU QUEM VAI "FALAR"). (A CÂMERA VAI PROCURANDO A*

- DUPLA QUE TERÁ A PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO FILMADA: NATÁLIA E ANDRESSA)
73. JOÃO VICTOR: *Eu falo, ele escreve, vum?...*
74. ALUNO 4: *tia, tia, tia...*
75. JOÃO VICTOR: *Tia... ele fala e eu escrevo. Ou ele?...*
76. NATÁLIA: (FALANDO ALTO, PEDINDO A COR DA MARGEM DO PAPEL) *Tia, folha rosa...*
77. HÉLIO: (PEDINDO TAMBÉM A COR QUE QUER) *Tia, eu quero vermelha... eu quero vermelha.*
78. LUCAS: *Só filmando a Natália... (NATÁLIA FAZ POSES, MANDA BEIJOS EM DIREÇÃO À CÂMERA E RI)*
79. ALUNO 5: (A IMAGEM CONTINUA EM NATÁLIA E ANDRESSA) *Você fala, eu escrevo e eu olho se tá certo...*
80. ALUNO 6: (A IMAGEM CONTINUA EM NATÁLIA E ANDRESSA) (CONVIDANDO O COLEGA PARA FORMAR DUPLA COM ELE) *Ei, Lucas, senta aqui...*
81. ANDERSON: (A IMAGEM CONTINUA EM NATÁLIA E ANDRESSA) (PERGUNTANDO À PROFESSORA) *É de dupla? ... É de dupla, professora?* (CONVIDANDO O COLEGA PARA FORMAR DUPLA COM ELE) *...Ô Roberto, pra cá, Roberto...*
82. PROFª: (HÁ UM CORTE NA IMAGEM. VOLTA COM A PROFESSORA QUE SE ENCONTRA NA FRENTE DO QUADRO, APONTANDO PARA O QUE ESTÁ ESCRITO E DIZENDO PARA OS ALUNOS) *Ah! ... a velha...tinha uma velha avarenta e ai tereteté... e houve uma aposta entre quem? Ah!...Isso e ah! Qual é o plano dele? Ai, is...isso são tópicos pra vocês se nortearem, certo? Ah! Eu vou fazer abordando isso aqui... (APONTANDO A PRÓPRIA CABEÇA)Ah! Eu vou lembrar... porque... e o plano... Que plano? Entendeu? (A PROFESSORA ANDA EM DIREÇÃO AOS ALUNOS E CONTINUA ENTREGANDO O MATERIAL) (A CÂMERA PROCURA FOCAR EM NATÁLIA E ANDRESSA NOVAMENTE)*

Apêndice C

Transcrição da filmagem da realização da proposta de atividade “Receita de um feitiço” (1º momento)

RECEITA DE UM FEITIÇO

BANCO DE DADOS
PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO NA ESCOLA
PROJETO: EQUÍVOCO, CRIAÇÃO E ERRO
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Ficha da filmagem Nº10

[...]

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

1. *Material: Papel pautado e caneta preta*

2. *Consignas:*

Consigna 1: (PROFESSORA SOLICITANDO AOS ALUNOS QUE ESCREVAM UMA RECEITA DE FEITIÇO, MAS QUE A RECEITA “...ficasse uma receita de feitiço, mas... Ficasse uma receita de feitiço, mas uma receita de feitiço apaixonante...”

Consigna 2: Vocês vão fazer uma receita para conquistar o príncipe ou princesa! Então, pensem em suas “habilidices” e façam uma bela receita, tá certo?

3. *Procedimento: (Depois de haver orientado a classe para a atividade, a professora forma as duplas e entrega o material para que os alunos escrevam.*

1º MOMENTO

Na lousa está escrito “Receita de um feitiço – em dupla. 30/05/2007

- 1 *PROFª: (SOLICITANDO AOS ALUNOS QUE ESCREVAM UMA RECEITA DE FEITIÇO) ...ficasse uma receita de feitiço, mas... ficasse uma receita de feitiço, maaas... uma receita de feitiço... (COM ENFASE) a-pai-xo-nan-te! (FAZENDO GESTOS COM OS BRAÇOS, “ABRAÇANDO-SE”) Eu vou conquistar o meu príncipe... (MUITOS ALUNOS FALAM AO MESMO TEMPO) ...eu vou conquistar a minha princesa...*
- 2 *ALUNOS: Eu também!*
- 3 *PROFª: Só é possível a gente... (CHAMANDO A ATENÇÃO DOS ALUNOS PARA O BARULHO)*

- 4 ALUNA: (DIZENDO COM QUEM IRIA ESCREVER) *Eu e ela!*
- 5 PROFª: *É possível? (PERGUNTANDO SE É POSSÍVEL REALIZAR A ATIVIDADE COM O BARULHO QUE ALGUNS ALUNOS ESTÃO FAZENDO)*
- 6 PROFª: *Obrigada, viu? (AGRADECENDO PORQUE OS ALUNOS DIMINUIRAM O BARULHO)*
- 7 PROFª: *Oh, oh! Psiu! (DIRIGINDO-SE A ALGUM ALUNO SENTADO NO FINAL DA SALA)*
- 8 PROFª: *Garotas, olhe! (CHAMANDO A ATENÇÃO DE ALGUMAS ALUNAS)*
- 9 PROFª: *Todo mundo entendeu qual a receita? (PERGUNTANDO SE OS ALUNOS HAVIAM ENTENDIDO AS ORIENTAÇÕES DADAS ANTERIORMENTE)*
- 10 ALUNOS: *Não!!!!*
- 11 PROFª: (APONTANDO PARA O QUE ESTÁ ESCRITO NA LOUSA) - *Vocês vão fazer uma receita... para conquistar o príncipe ou a princesa! Então, pensem em suas... (BRINCANDO) “habilidices” e façam uma bela receita, tá certo?*
- 12 PROFª: (DIRIGINDO-SE AO BIRÔ E PEGANDO UM BLOCO DE FOLHAS COM AS BORDAS COLORIDAS PARA OS ALUNOS REGISTRAREM AS RECEITAS) - *Oh, perai*
- 13 PROFª: *Alessandra...(PEDINDO COM GESTOS PARA A ALUNA SENTAR E TOCANDO EM OUTRO ALUNO QUE SE VIROU PARA PEGAR ALGO EM SUA MOCHILA COLOCADA ÀS COSTAS DA CADEIRA).*
- 14 PROFª: *Quem for se dirigir a um outro local, não precisa arrastar a cadeira não, viu? Oh, as duplas que estiverem aqui...*
- 15 ALLAN – *Tia, tia, me dá uma laranja. (PEDINDO UMA FOLHA COM MARGEM LARANJA)*
- 16 PROFª: *É complicado... (DESTACANDO AS FOLHAS DO BLOCO E AO MESMO TEMPO RESPONDENDO AO ALUNO QUE PEDIU A FOLHA)*
- 17 PROFª: (CHAMANDO A ATENÇÃO DOS ALUNOS) – *Gente!...*
- 18 ALUNA: (CHAMANDO A ATENÇÃO PARA QUE NATÁLIA PERCEBA QUE ESTÁ SENDO FILMADA) – *Natália...*
- 19 PROFª: (DISTRIBUINDO AS FOLHAS E AS CANETAS) – *Vocês se lembram... Vocês se recordam quando Quitéria iniciou o trabalho conosco, Quitéria tinha no mínimo, no mínimo... (PERDA DO SOM POR ALGUNS SEGUNDOS. NATÁLIA SE ABAIXA E OLHA O MICROFONE FIXADO NA ARMAÇÃO DA CARTEIRA) E hoje... Olha a quantidade de canetas que Quitéria tem.*
- 20 ALUNO 2: *Seis caneta*
- 21 ALUNO 3: *Vou copiar com minha caneta, viu?*
- 22 PROFª: *Olhe a quantidade que a gente... Que Quitéria tem...*
- 23 PROFª: (RESPONDENDO AO ALUNO 2) – *Azul não vale!*
- 24 PROFª: *...Quitéria só tem seis canetas.*
- 25 ALUNO 4: *Por quê? (QUERENDO SABER POR QUE NÃO PODE USAR A CANETA AZUL).(ANDRESSA PARECE MEXER NO MICROFONE. PERDA DO SOM NOVAMENTE)*
- 26 ANDRESSA: *Para de fazer isso! (PEDINDO PARA NATÁLIA PARAR DE CONVERSAR E DE PASSAR UMA GARRAFA PLÁSTICA COM AGUA PARA O COLEGA DA DUPLA DE TRÁS)*
- 27 NATALIA: (TENTANDO SE ARRUMAR NA CADEIRA) *Tá apertado. (FAZENDO GESTOS COM AS MÃOS COMO SE ESTIVESSE BATENDO PALMAS)*
- 28 PROFª: (ENTREGANDO A FOLHA E A CANETA À DUPLA). – *Emanuel! (CHAMANDO A ATENÇÃO)*
- 29 ANDRESSA: *Faz Natália! (MANDANDO NATÁLIA, QUE ESTÁ COM O PAPEL E A CANETA, COMEÇAR A ESCREVER)*

- 30 NATALIA: Quero uma coisa pra colocar em cima (DIZENDO QUE QUER UM LIVRO PARA COLOCAR A FOLHA EM CIMA)
- 31 ANDRESSA: (RESPONDENDO) Deixa assim mesmo...

ANEXOS

ANEXOS

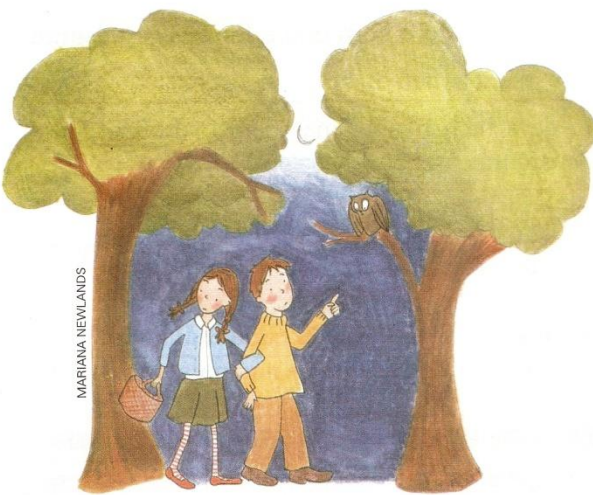
Anexo

Figuras 1 e 2: Resumo para leitura do conto “João e Maria”, apresentado na unidade 2 do LDPPP (p. 42, 43).

Figura 1:

Leitura

Bruxa é comilona



MARIANA NEWLANDS

42

A história de João e Maria começa de um jeito muito triste. As duas crianças são irmão e irmã e vivem perto da floresta. O pai delas é um lenhador muito pobre. Ele não consegue ganhar dinheiro para comprar comida. E as crianças sentem fome.

Um dia, depois de a mãe brigar com João e Maria, eles saem pela floresta para colher morangos. Mas os dois se perdem, anoitece, e eles, muito cansados e de barriga vazia, adormecem entre as árvores.

Figura 2:

Quando amanhece, as crianças enxergam uma casa bonita de onde sai um cheirinho bom de comida. Lá mora a bruxa que gosta de comer criancinhas. Mas João e Maria conseguem prender a bruxa no forno e voltar para casa. [...]

Folha de S. Paulo,
São Paulo, 1º jun. 2002.
Folhinha. p. 5.

