

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

**PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO EM 1^{as} SÉRIES:
ESCREVER? PARA QUÊ?**

Wedlany Roberto da Silva

**MACEIÓ
2009**

Wedlany Roberto da Silva

**PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO EM 1^a SÉRIES:
ESCREVER? PARA QUÊ?**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Orientador: Professor Dr. Eduardo Calil

**MACEIÓ
2009**

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

S586e Silva, Wedlany Roberto da.
Práticas de textualização em 1^{as} séries : escrever? para quê? / Wedlany Roberto da Silva, 2009.
101 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 85-90.
Anexos: f. 91-101.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Produção textual. 4. Educadores – Prática. I. Título.

CDU: 37.015.4

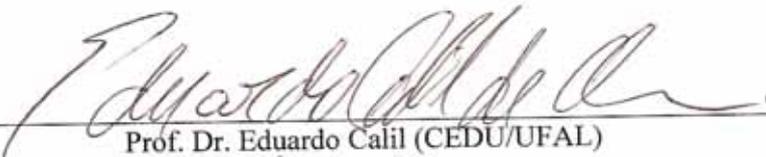
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

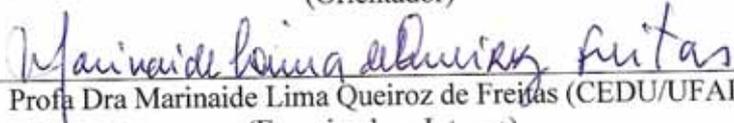
PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO EM 1ª SÉRIES: ESCREVER? PARA QUÊ?

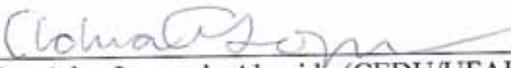
WEDLANY ROBERTO DA SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 18 de março de 2009.

Banca Examinadora:


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


Profa Dra Marinaide Lima Queiroz de Freitas (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)


Profa Dra Adna Lopes de Almeida (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Ao meu esposo, pelo amor, apoio e incentivo nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha existência.

Ao meu pequeno William, que logo virá ao mundo, pela injeção de coragem e vontade de concluir este trabalho.

Ao Elias Jr., pelo amor, credibilidade e apoio nos momentos mais difíceis desta escalada.

Aos meus pais, Lourdes e José Roberto (em memória), que sempre acreditaram e me incentivaram a perseguir meus objetivos.

Aos meus irmãos, que pacientemente ouviram meus desabafos e me incentivaram a prosseguir.

Ao professor Eduardo Calil, pelos significativos diálogos e “puxões de orelha”, minha eterna gratidão.

À Secretaria Municipal de Educação de Maceió, pela colaboração.

Às escolas, de modo especial, pelo acolhimento e contribuição.

Aos sujeitos da pesquisa, pela grande colaboração.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, pela amizade e companheirismo.

À Maria José Houilly, pela disponibilidade em ajudar-me, pela credibilidade, apoio e paciência em nossas inesquecíveis discussões.

À companheira Thatyana, pelo incentivo, apoio, amizade, reflexões e momentos descontraídos.

À Eliene Estácio, pelo incentivo, contribuição e amizade.

À Ana Cristina Souza, pelo incentivo.

À Quitéria Assis, pela contribuição, discussões e apoio.

Aos colegas, orientandos do Prof. Eduardo Calil, Aline, Eliene, Janaína, Eudes, Cyntya Meyriele, pelas palavras de incentivo e apoio.

Não se pode ensinar alguma coisa a alguém,
pode-se apenas auxiliar a descobrir por si mesmo.

Galileu Galilei

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as propostas de produção de textos em cinco salas de aula de 1ª série do Ensino Fundamental de cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Maceió, estado de Alagoas. Para a efetivação dessa análise foram consideradas as propostas de produção sugeridas por cinco livros didáticos de português adotados oficialmente pela instituição e outros materiais didáticos usados pelos professores. O procedimento metodológico utilizado para a coleta dos dados consistiu na abordagem qualitativa, mediante a observação de aulas de ensino de língua, fazendo-se o registro em diário de campo, e o recolhimento e digitalização dos manuscritos escolares encontrados nos cadernos dos alunos. Pudemos constatar que os docentes fazem muito pouco uso do livro didático adotado, e não foi encontrada nenhuma proposta de produção de texto que tenha tido como referência didática as orientações desse material. Também se observou que essa ausência revela que, tanto as professoras quanto as coordenadoras pedagógicas, desconhecem ou não consideram em sua prática as diretrizes curriculares (federal e municipal) sobre o trabalho com produção de texto em sala de aula, ou seja, as duas propostas de produção textual identificadas não respeitaram, minimamente, o processo de escritura e sua dinâmica interacional, comunicativa e social. Além disso, não houve qualquer tipo de planejamento por parte das professoras, que, ao proporem aos alunos aquelas produções, usaram-nas como forma de preenchimento do tempo didático do aluno. Por fim, esse estudo concluiu que praticamente não foram realizadas propostas de produção de texto nessas séries; fator que indicia um hiato profundo entre aquelas propostas de produção sugeridas pelos livros didáticos de português adotados – que, apesar de suas diferenças, são elaborados segundo critérios estabelecidos oficialmente – e o que o professor faz em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Livro didático. Propostas de produção de texto. Prática docente.

ABSTRACT

The present work has the purpose of analyzing textwork propositions in 5 classrooms of the first grade in five different town government supported elementary schools in the city of Maceio, Alagoas State. In order to accomplish the study it were considered proposed themes suggested in five portuguese language textbooks officially adopted by the institutions and other didactical materials used by the teachers. The procedure and methods used for the data gathering, concerning the quality approach, consisted in the observation of language teaching classrooms, remarking in the researcher's diary, and the collection and digitallyzing of manuscripts found in the student's notebooks. We realized that the teachers do very little use of the adopted textbooks, and it wasn't found any textwork propositions which has had reference to the didactical materials. We could also observe that this default reveals itself not only in the teachers but also the school coordinators, they either don't know about or don't regard in their practice the educational policies(federal and local) about classrooms textworks concerns . Which means, the two identified propositions of textworks don't remind, at the least, the writing process and it's interaction appeal, in communication and social concerns. Besides, there weren't any planning by the teachers, that, in proposing to the students those themes, they seemed to do it just for time class fulfillment. By the end, this study comes to realize that almost there weren't textwork propositions in those classes ; which indicates a deep disconcern amongst those suggested textwork propositions found in the adopted Portuguese language textbooks– that, besides their differences, are developed according to oficialmente established criteria – and the ones brought by the teachers to the classroom.

Key words: Portuguese language teaching. Textbooks. Propositions of textwork. Teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

AS – Alegria de Saber

CE – Construindo a Escrita

CEDU – Centro de Educação

LD – Livro Didático

LDA – Livro Didático de Alfabetização

LDP – Livro Didático de Português

LEP – Linguagem, Expressão e Participação

LV – Linguagem e Vivência

MD – Minhas Descobertas

MDT – Montagem e Desmontagem de Textos

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PT – Primeiros Textos

RD – Recomendada com Distinção

REC - Recomendada

RR – Recomendada com Ressalva

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TL – Todas as Letras

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

VA – Viver e Aprender

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O LUGAR DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA	13
2.1 A concepção de alfabetização	13
2.2 A importância do letramento no processo de aquisição da escrita.....	15
2.3 O texto como unidade de ensino na alfabetização: o que dizem os documentos oficiais	17
2.4 Alfabetização e a produção textual: relação possível?.....	23
3 O LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA	29
3.1 A concepção de linguagem	29
3.2 A produção de texto e o livro didático de alfabetização (LDA)	32
3.3 A produção de texto e o livro didático de português (LDP)	36
4 PERCALÇOS DE UMA COLETA DE DADOS	39
4.1. O processo metodológico da pesquisa	39
4.2. O LDA e o LDP: aproximações em sua estrutura	41
4.3. O LDP na 1ª série: resistência ao uso	41
4.4. Os LD adotados pelas escolas selecionadas	44
4.5. As produções nos cadernos dos alunos: para além dos livros didáticos	46
5 OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO E MANUSCRITOS ENCONTRADOS NOS CADERNOS DE ALUNOS	48
5.1 <i>Escola 1 e o LDP Construindo a Escrita</i>	48
5.1.1 <i>LDP CE como lugar de resistência</i>	49
5.1.2 <i>Produções de textos nos cadernos dos alunos</i>	52
<u>5.1.2.1 <i>Manuscrito 1: seqüência de quadrinhos, a produção de texto como “passa-tempo”</i></u>	<u>52</u>
<u>5.1.2.2 <i>Manuscrito 2: “E se eu tivesse um burrinho”</i></u>	<u>57</u>
5.2 <i>Escola 2 – LDP viver e aprender e o LDA Minhas Descobertas</i>	61
5.3 <i>Escola 3 - LDP Montagem e Desmontagem de Textos e o LDA – Alegria de Saber</i>	63
5.3.1 <i>Uma tentativa de efetivação de produção textual?</i>	64
5.3.2 <i>Etapas da produção proposta pelo LDP MDT</i>	67
5.3.3 <i>As atividades realizadas pelos alunos</i>	71
5.4 <i>Escola 4 – LDP Linguagem e Vivência e o LDA Primeiros Textos</i>	75
5.5 <i>Escola 5 – LDA Todas as Letras</i>	76
5.5.1 <i>A cópia</i>	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	91

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva analisar os usos das propostas de produção de texto sugeridas pelos livros didáticos de português (doravante LDP) do Ensino Fundamental. Mais especificamente, pretendemos descrever aquelas situações em que os alunos estão no início do processo de escolarização (1ª séries) e que frequentam as escolas municipais de Maceió.

A busca desse objetivo central é norteada pelas seguintes questões:

1. Como têm sido realizadas as atividades de produção textual pelo professor em salas de aula de 1ª série?
2. Qual tem sido a contribuição dessas atividades para a formação de alunos escritores?
3. Como os professores realizam as atividades de produção de textos presentes nos livros didáticos adotados pela escola?

Essas questões estão, por sua vez, relacionadas ao fato de que nos últimos quinze anos houve um intenso processo de estruturação e busca de melhoria de qualidade para o ensino público. Dentre as muitas ações desencadeadas pelas diferentes instâncias administrativas, podemos citar a consolidação do sistema de avaliação do livro didático¹, a elaboração de orientações e propostas curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e a proposta pedagógica do município de Maceió, embasadas em avanços teóricos e metodológicos significativos, principalmente, naquilo que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Paralelamente a essas ações, encontramos um intenso processo de formação continuada efetivado não só através de parcerias entre a administração federal e municipal², mas também pela própria Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

¹ O Guia de livros didáticos é responsável em divulgar o resultado da avaliação dos Livros Didáticos realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático.

² Dentre os programas de formação continuada desenvolvidos no âmbito municipal, destacamos: Parâmetros em ação, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA e o Proletramento e outros programas de formação aderidos pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED.

Dessa equação, surge nossa hipótese de que as práticas de produção de texto em sala de aula devem refletir essas significativas mudanças encontradas nas políticas públicas que sustentam os diversos materiais e ações de formação.

Objetivando identificar a interferência dessas ações na prática docente, decidimos acompanhar os usos dos LDP adotados pela escola, recortando desses usos, aqueles referentes às propostas de produção de texto que tais materiais oferecem.

Junto à Secretaria de Educação de Maceió, fizemos o levantamento dos cinco LDP mais adotados pelas escolas municipais e, posteriormente, a escolha de cinco dessas escolas.

Nas escolas constatamos quatro situações diferentes:

1. O LDP era muito pouco utilizado pela professora.
2. O LDP não era utilizado nem entregue aos alunos.
3. O LDP era substituído por Livros Didáticos de Alfabetização (doravante LDA)
4. Utilizava-se tanto o LDP como o LDA na sala de aula.

Entretanto o início das observações de classe constatou que, apesar das informações fornecidas pelas coordenadoras pedagógicas e direção, as professoras raramente utilizavam o LD adotado, optando por realizarem propostas mimeografadas ou escritas na lousa, advindas de outros materiais didáticos.

Procurando manter o foco inicial de nossa pesquisa, buscamos descrever e analisar aquelas propostas de produção textual realizadas em classe, sem vinculá-las ao fato de serem ou não propostas pelos LDP ou LDA adotados. Devido ao fato de praticamente não ter sido realizada proposta de produção durante nossas observações, decidimos ainda coletar aquelas que estavam registradas nos cadernos dos alunos, mesmo que não tivéssemos presenciado sua execução.

Esta pesquisa considerou pesquisadores como Calil (2004); Abaurre, Mayrink-Sabinson, e Fiad, (2005); Leal (2005); Goulart (2005); Bakhtin, (2004); Geraldi (1997, 1998, 2004); entre outros; que têm contribuído para a reflexão do ensino da língua nas escolas do país, como também alguns documentos oficiais.

O que segue em nosso texto está organizado da seguinte forma:

No **1º capítulo** apresentamos uma discussão sobre a produção textual a partir dos documentos oficiais e em alguns estudos que apontam a importância da

escola em proporcionar atividades de produção escrita desde o início da escolarização, pois, segundo esses documentos, não é necessário que alguém esteja alfabetizado para escrever, por ser considerado produtor de texto aquele que cria o discurso, independentemente de ser ele quem o tenha grafado.

Dedicamos o **2º capítulo** à pontuação dos critérios utilizados pelo Guia de Livro Didático de Português e de Alfabetização (BRASIL, 2004), destacando as condições de produção que esses critérios valorizam para a eleição de boas propostas de produção de texto e os elementos que contribuem para a reflexão do professor diante da necessidade de se garantir instrumentos didáticos que auxiliem a formação de seus alunos.

No **3º capítulo**, reservado à descrição metodológica de nosso estudo, relatamos os percalços que nos obrigaram a alterar alguns pontos estabelecidos inicialmente para esse estudo.

Por fim, o **4º capítulo** analisa os aspectos pertinentes às efetivações das propostas de produção textual através dos manuscritos encontrados nos cadernos dos alunos. Também apontaremos alguns dos fatores que podem ter contribuído para a realização pouco sistemática dessas propostas.

2 O LUGAR DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

2.1. A concepção de alfabetização

O ensino da escrita representa uma das maiores prioridades da escola atual e, igualmente, tem sido um dos seus maiores desafios. Os resultados negativos das avaliações oficiais³ realizadas indicam graves problemas na formação dos alunos. No entanto essa necessidade não é um objeto inovador, pois desde a instauração do ensino da língua materna em nossas escolas busca-se formar um sujeito capaz de lidar com as situações sociais que envolvem a escrita.

Na década de 1980, Barthes, citado por Diertzsch (1991, p. 31), afirmou que “trata-se de um problema de civilização: mas nunca será possível libertar a leitura se, num mesmo movimento, não libertarmos a escrita”. A concepção do desenvolvimento de atividades não só de leitura, mas também de escrita, apontava para a visão de leitor/escritor que temos atualmente, ou seja, já se sentia a necessidade de uma outra concepção de leitura e de escrita em nossas escolas.

O grande avanço da concepção de alfabetização desenvolveu-se através dos estudos e publicações realizados na década de 1980 e 1990. As cartilhas começaram a ser substituídas por Livros Didáticos de Alfabetização - LDA que tentavam inserir em suas atividades a concepção construtivista de aprendizagem da linguagem escrita tida como “moderna”, abolindo, desse modo, a cartilha “tradicional”.

Assim, na década de 1980, o foco dos debates sobre alfabetização sofreu grande mudança, numa tentativa de a “desmetodizar”⁴. Foi então questionado não só “como se ensina”, como anteriormente se pensava; mas também, “como se aprende”, pensando na aprendizagem do aluno como sujeito cognoscente, surgindo uma “revolução conceitual” de alfabetização.

³ Avaliações como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que em 2007 foi de 4,2 quando o índice de países desenvolvidos é 6,0. Outra avaliação negativa das séries iniciais é a Provinha Brasil, em que apenas 32% das crianças do segundo ano de escolarização dominam o sistema da escrita. (Dados do site: www.portal.mec.gov.br)

⁴ Termo utilizado por Mortatti (2006) no texto: “História dos métodos de alfabetização no Brasil.”

As pesquisas psicogenéticas, coordenadas pela pesquisadora Emília Ferreiro, tendo como foco a língua escrita, passaram a ser publicadas no Brasil e propagadas pelos documentos oficiais⁵, visando compreender a apropriação da linguagem escrita pela criança e sua maneira de compreender a leitura e a escrita, antes mesmo de se tornar usuária convencional. Essas pesquisas tendem a desestruturar a escrita como um sistema codificado e fechado, como se propagava anteriormente, indicando que não existe um método de alfabetização que consiga resolver todas as dificuldades do ensino da escrita, dessa maneira, compreendem a escrita como um sistema de representação, refletindo como a criança aprende e sobre as hipóteses construídas no percurso do processo de aquisição da linguagem escrita.

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial **não** se resolvem com um novo método de ensino, **nem** com novos testes de prontidão **nem** com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura).

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida de língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite os sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2001, p. 40, grifos da autora).

Há uma complexidade no processo de aquisição escrita que só pode ser percebido por meio da compreensão do sujeito cognoscente atuante em sua aprendizagem, capaz de pensar sobre o sistema de escrita, fazendo-se usuário desta, não sendo mero receptor.

O aprendiz deve alcançar conquistas frente ao sistema notacional, no entanto, mais ainda, ele precisa alcançá-las para obter as habilidades de ler e escrever competentemente, pois o sistema alfabético é um meio de representação e não basta apenas conceituá-lo e conquistar certa autonomia quanto à codificação e decodificação para tornar-se usuário competente da língua escrita. Neste sentido, é importante que os alunos adquiram essa via de interlocução, apropriando-se das

⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, Programa de Professores Alfabetizadores - PROFA, Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD, dentre outros.

possibilidades comunicativas e aprimorando seus conhecimentos em meio às múltiplas situações em que a escrita é utilizada socialmente.

Ao entrar no âmbito escolar, a psicogênese da língua escrita, mesmo que muitas vezes de maneira equivocada e fragmentada, levou os educadores a perceber a aquisição da escrita como um processo de construção conceitual, tentando inovar esse processo, desprendendo-se, em parte, das práticas tradicionais que a compreendiam apenas como uma habilidade a ser adquirida.

No entanto, quanto à escrita, não houve na prática de sala de aula mudanças perceptíveis. Continuou propondo-se que os alunos se apropriassem do sistema de códigos da língua escrita para, então, possibilitar a escrita de textos. Para muitos educadores, compreender a criança como capaz de produzir textos antes de grafar convencionalmente era algo impossível. Apesar de compreender, através da psicogênese da língua escrita, que a criança levanta hipóteses acerca da grafia das palavras, poucos admitiam que seria possível a sua comunicação através de textos escritos.

Diante da necessidade de fazer o aluno comunicar-se por meio da escrita e se tornar um usuário competente dessa modalidade da língua, ficava explícita a complexidade do problema da alfabetização. Assim, na década de 90, compreendendo a necessidade de se ampliar o que se entendia por alfabetização, tiveram início novas investigações no Brasil, considerando outra face da competência da leitura e da escrita, seu uso: o letramento.

2.2 A importância do letramento no processo de aquisição da escrita

Nos últimos anos, os estudos sobre letramento implicam em mudanças políticas, econômicas, sociais e cognitivas relacionadas ao uso da escrita, podendo-se considerar a sociedade atual como uma sociedade de cultura escrita. Exigindo que o indivíduo utilize as diversas práticas da linguagem escrita, esta dependerá das experiências vivenciadas através do letramento adquirido em seu meio.

Entre os estudiosos que marcaram as discussões acerca do letramento, pode-se destacar KATO (2002), KLEIMAM (1995), ROJO (1998), SOARES (2007), dentre outros, que desenvolvem no cerne dessas discussões a

idéia de letrar os alunos desde o início da escolarização, reconhecendo que não se pode alfabetizar os alunos considerando unicamente a decifração, pois esta é insuficiente. Além disso, confirmam a necessidade de que eles compreendam o que foi lido e utilizem ativamente a linguagem, sendo considerada a alfabetização mais que a junção das letras e sons, pois,

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = Ba”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonema e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto. Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder engajar em práticas sociais letradas respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. (COLELLO, 2006, p. 02).

Atualmente, compreende-se que apenas codificar e decodificar o código escrito não é suficiente para engajar o indivíduo nas práticas sociais escritas evocadas socialmente, pois é necessário que este conheça não só o funcionamento do sistema de escrita, mas que seja capaz de produzir textos escritos, interagindo com o outro.

A aquisição da linguagem escrita deve desenvolver-se em meio a situações em que os alunos adquiram o prazer pela escrita, imergindo em práticas sociais de uso da leitura e da escrita, não abandonando suas convenções e o desenvolvimento sistemático do código, já que o letramento e a alfabetização devem andar juntos, completando-se.

A este respeito, Soares (2007, p.18), ao retratar as muitas facetas da alfabetização, afirma que

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Assim, a apropriação do sistema de escrita e as habilidades de produção de textos escritos são as duas faces de uma mesma moeda: alfabetização

e letramento são indissociáveis. Aprender a escrever não é um processo de etapas sucessivas, em que o aluno assimila o sistema de escrita, e numa outra etapa desenvolve-se o uso da escrita.

A autora considera que a alfabetização é o processo em que o aluno adquire o domínio do código escrito e das habilidades do seu uso para ler e escrever, já o letramento refere-se ao exercício efetivo da tecnologia da escrita, que implica em utilizar a leitura e a escrita para atingir diversos objetivos e a competência para interpretar e produzir textos de diferentes gêneros, sendo capazes de inserir-se efetivamente no mundo da escrita. (SOARES, 2007, p.18).

É importante que o docente em sala de aula, de fato, compreenda que se deve alfabetizar e letrar para que exista uma crescente participação do aluno nas práticas sociais, e não fazer a distinção entre um e outro, já que ambos são processos fundamentais, que, apesar de terem suas especificidades distintas, se complementam.

A língua escrita está presente cotidianamente de forma marcante, pois os alunos entram em contato com textos escritos diariamente e buscam elaborar hipóteses sobre a sua utilização. Cabe então ao professor desenvolver práticas de escrita presentes na sociedade, mediando as atividades de sala de aula e a utilização real da escrita fora da escola, para que o aluno possa compreender a função da linguagem escrita para sua vida.

2.3 O texto como unidade de ensino na alfabetização: o que dizem os documentos oficiais

Para que o aluno torne-se um “usuário competente” da linguagem escrita precisa vivenciar situações de escrita significativas nas atividades desenvolvidas em sala de aula, desde o início de sua escolarização. Ainda é um desafio formar indivíduos usuários de língua escrita, dotada de consciência da pertinência e da importância de emitir mensagens através da escrita nos momentos em que forem evocados socialmente.

Nesse sentido, podemos perceber nos documentos oficiais a reprodução de discussões promovidas nas últimas décadas, abrangendo as novas

concepções para o ensino da Língua Portuguesa, reconhecendo a necessidade de se ensinar a escrever, considerando a escrita como um sistema de representação com função comunicativa desde o início da escolarização. Assim,

[...] É preciso que se coloquem questões centrais da produção desde o início como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (BRASIL, 2001, p.66).

A produção textual alcançará seu objetivo quando o interlocutor compreender a mensagem do texto escrito. Nesta perspectiva é que a escola deve desenvolver o ensino da produção de texto desde o início da vida escolar dos alunos, para que aprendam a utilizar a linguagem escrita em situações reais.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil – RECNEI (BRASIL, 1998, p. 128) neste mesmo sentido, compreende que as crianças aprendem a produzir textos antes mesmo de saber grafá-los de forma convencional, podendo-se ter o professor como escriba, propondo a escrita de um texto aos alunos o qual seja ditado por outro, ou ainda, que já os tenham decorado, demonstrando que as habilidades de ler e escrever de maneira autônoma podem desenvolver-se significativamente com a ajuda de outro.

Assim, a produção de textos é defendida neste documento como uma atividade que não depende da alfabetização para que possa se desenvolver, pois parte de questões discursivas da escrita e não são da ordem apenas de aspectos notacionais, como se pregava anteriormente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de Língua Portuguesa referenciam o objetivo do ensino desta disciplina no Ensino Fundamental, apontando os conteúdos a serem desenvolvidos em sala. Sugerem formas de abordá-los, integrando-os a sua base teórica de natureza da linguagem, tentando responder positivamente aos inúmeros questionamentos do que se deve propor no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, na busca de diretrizes para o ensino.

Mediante a temática abordada neste trabalho, faz-se necessário tomar como referência apenas a parte deste material oficial que considera o

desenvolvimento da produção de texto nas séries iniciais. Assim, tal qual o RECNEI, os PCN consideram que “[...] é preciso que o aluno tão logo chegue à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los, a escrever como lhe for possível, mesmo que não o faça convencionalmente” (BRASIL, 2001, p. 68). É explícita a visão dos documentos oficiais no sentido de introduzir a produção textual desde a educação infantil, reconhecendo a sua importância para que as crianças compreendam, apropriem-se e experimentem várias propriedades da escrita.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do be-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (BRASIL, 2001, p. 33).

O objetivo é que o aluno seja capaz de produzir e interpretar textos. Não se faz necessário tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem ainda a frase, que, fora do contexto pouco se aproxima das competências discursivas, que é a questão central, quando se tem como a unidade básica de ensino o texto (BRASIL, 2001, p. 35). Ao considerar o texto como unidade básica de ensino, a escola precisa oferecer eficientes situações de aprendizagem, de forma que o aprendiz reflita sobre a escrita e compreenda a estrutura do gênero utilizado, além de reconhecer a situação em que determinado gênero é evocado socialmente, fazendo uso eficiente deste.

É quase certo que muitos dos problemas enfrentados na construção de um texto pelas pessoas, na sua vida escolar ou fora dela[...] tenham na alfabetização suas raízes, por causa da concepção equivocada de texto escrito que se passa aos alunos.

Sendo assim ter bem claro o que é a linguagem escrita, suas semelhanças e diferenças em relação à fala, facilita muito a vida escolar aos alunos (de todos os níveis). E, se isto ocorrer desde a alfabetização, certamente evitará que as pessoas tenham maiores problemas, no decorrer de sua vida na hora de construir um texto. (CAGLIARI, 2004, p. 83).

O aluno precisa compreender o que é texto escrito, para então ter autonomia na efetivação da prática da escrita, tão presente em nossa sociedade. Se

desde o período da alfabetização o aprendiz compreender a relação da linguagem escrita com a oral e suas especificidades, provavelmente não terá problema em usar a escrita, reconhecendo o gênero a ser utilizado em determinada circunstância.

Desse modo, formar escritores competentes significa empreender uma prática seqüenciada de produção de textos, que considerem as funções e o funcionamento desta atividade discursiva e as suas condições de produção: para quê, para quem, onde e como se escreve. Propondo, nesse contexto, uma grande variedade de produção de texto, em diferentes contextos, pois os diferentes objetivos evocam diferentes gêneros com suas características específicas da utilização social, que precisam ser assimiladas. (BRASIL, 2001, p. 68)

Estão listados abaixo alguns procedimentos didáticos que podem implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, apresentada pelos PCN (BRASIL, 2001, p. 69-77):

1. Oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática freqüente);
2. Solicitar dos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já sabe escrever ou para ser gravado é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
3. Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar;
4. O diálogo entre professor e alunos é, também, uma importante didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências. Sendo assim, é fundamental que os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém;
5. A revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção de texto. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais,

assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar suficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto;

6. Reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura, transformar um gênero em outro, produzir textos a partir de outros, dar o começo de um texto para os alunos continuarem;
7. Planejar coletivamente o texto, oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador, para que como aprendizes tomem consciência das questões envolvidas no processo de produção de texto.
8. Proporcionar uma prática continuada de leitura e produção de texto que dê sentido às atividades de escrita.

Essas atividades poderão ser desenvolvidas pelos professores, ou ainda, eles poderão elaborar outras voltadas para a produção textual, visando alcançar seu objetivo final: “formar escritores competentes”. Para tanto, o professor precisa conhecer o que o aluno já sabe e a partir daí desenvolver atividades significativas, que correspondam à intencionalidade do autor, aproximando o que se quis dizer do que se disse e do que foi compreendido.

Isso, uma vez que

O outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentido na leitura. O outro insere-se já na produção como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto não é fechado em si mesmo seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção um sentido construído a dois. (GERALDI, 1997, p.102).

No processo de produção textual, o autor já considera o seu leitor/interlocutor, o *outro* é evocado no momento em que o autor tenta determinar a mensagem a ser expressa através da escrita. O professor precisa estar consciente deste processo, para que, sempre, ao ser proposta uma atividade de produção

textual, o jovem escritor tenha claro o seu destinatário, para que o *outro*, condição necessária para que o texto exista, seja presente em seu texto, e esta escrita tenha um objetivo e o aluno entenda o real processo de produção.

Os PCN de Língua Portuguesa compreendem o ensino da escrita neste mesmo sentido, através de uma visão sócio-interacionista de origem discursiva, aponta para a utilização de um novo paradigma no ensino de produção textual, para que seja possível perceber a preocupação com a construção de representações, pelo produtor aprendiz, quanto ao que será compreendido numa determinada situação comunicativa e a utilização do gênero textual para alcançar o objetivo de sua mensagem (REINALDO, 2005, p. 96).

O Programa de Formação continuada de Professores Alfabetizadores, doravante PROFA, também afirma que para escrever textos de qualidade é preciso entrar em contato com uma diversidade textual escrita, para confrontar questões reais de escrita, imergindo os alunos em situações desafiadoras, produzindo textos antes de saber grafá-los convencionalmente (BRASIL, 2002, p.145).

No entanto, não basta apenas propor atividades de produção de texto, existe uma necessidade constante de que sejam postas condições favoráveis à produção. Neste sentido, o material do PROFA apresenta sugestões de boas produções escritas, como referência à realização destas atividades e considera a leitura como condição para a escrita de textos. Assim, aponta para a necessidade de se propor, em sala, a leitura de diferentes tipos de textos, que devem ser contextualizados, funcionais e significativos, servindo de suporte para as propostas de produção de textos. Essas propostas devem ser planejadas de maneira que envolvam os alunos com a aprendizagem, aproximando suas condições de produção daquelas utilizadas socialmente.

O Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-letramento), atual programa de formação continuada desenvolvido pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, também apresenta o mesmo viés em seus documentos de orientação docente.

Uma palavra qualquer, um nome próprio podem ser um texto, se forem usados numa determinada situação para produzir um sentido. Assim, as crianças que iniciam sua escolarização podem produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Tudo depende de os exercícios de escrita estarem

vinculados a situações de uso em que eles façam sentido, tenham razão de ser e obedeçam a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos (convenções gráficas, regras ortográficas, por exemplo) (BRASIL, 2007, p. 41).

Os documentos oficiais consideram o texto como unidade de ensino da instituição escolar desde as séries iniciais, entendendo que texto é a manifestação de sentido, seja ela uma palavra, um desenho ou um texto extenso, basta transmitir uma mensagem para que seja um texto. Assim, a produção de textos deve ser proposta logo ao aluno entrar na escola, de forma que faça sentido para o aluno, utilizando-se de situações reais, sendo esta atividade primordial no desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita, já que o texto só tem sentido em meio ao seu uso.

2.4 Alfabetização e a produção textual: relação possível?

Pesquisas realizadas por diversos teóricos têm se voltado para a produção textual de crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, dentre as quais podem-se destacar as desenvolvidas por Calil (2004); Abaurre, Mayrink-Sabinson, e Fiad, (2005); Leal (2005); Goulart (2005); Costa Val e Barros(2005), dentre outros.

Calil (2004) apresenta atividades de produção textual em sala de aula realizadas por crianças em processo de aquisição da linguagem escrita. O pesquisador considera a noção de autor, que é mobilizado pela posição de sujeito em meio às coerções sociais e às condições de produção dadas. Na pesquisa⁶ são analisadas produções textuais de histórias inventadas por uma dupla de crianças da Educação Infantil, numa sala de aula de escola da rede privada em que existe a prática de produção textual. A pesquisa comprova que as produções textuais provêm das relações entre os textos e das articulações discursivas, desde a escrita iniciante, apontando os movimentos que constituem a posição de autor na sua

⁶ Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas.

relação com a linguagem que atravessa as práticas de produção em sala de aula, inserindo-se nas tensões entre sujeito e sentido.

Nesta área, foi também realizada por Costa Val e Barros (2005) uma pesquisa com crianças que estavam em processo de alfabetização, tendo como objetivo geral “compreender como no processo de aprendizagem da escrita, os sujeitos foram construindo uma teoria sobre o funcionamento e a configuração dos textos escritos” (COSTA VAL E BARROS, 2005, p. 135). Parte desta pesquisa foi realizada com 10 crianças que ainda não estavam alfabetizadas convencionalmente, em uma escola pública de Belo Horizonte, analisando-se para isso as produções de textos injuntivos, especificamente receitas e regras de jogos. Estas produções foram coletadas através de gravações em áudio de situações de entrevistas, em que os alunos faziam de conta que liam ou ditavam o texto para que a pesquisadora registrasse por escrito. As pesquisadoras pretenderam evidenciar a necessidade de olhar para a produção mediante a riqueza no processo de construção desse novo conhecimento, sendo o detector de dificuldades e avanços dos alunos, para, a partir daí, determinar a intervenção a ser realizada.

Pode-se ainda citar outra pesquisa que propõe a produção de texto no início da escolarização, a de Abaurre, Mayrink-Sabinson, e Fiad (2005), através do Projeto Integrado “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”. As autoras apresentam textos produzidos por crianças alfabetizadas convencionalmente e outras ainda no início deste processo, em diferentes estágios da escrita (pré-silábico, silábico e silábico-alfabético), em situações de escrita diferenciadas (escolares e não escolares) discutindo questões que dizem respeito à relação entre estilo e aquisição da escrita.

Nemirovski (2003) aponta para a necessidade contínua de os professores das séries iniciais proporem atividades não apenas de leitura, mas também de escrita, já que elas possuem características distintas nas hipóteses formuladas pelas crianças. Ela chama a atenção para que se proponham textos de diferentes extensões e de variedades lingüísticas, aniquilando a sequenciação de critérios antigos “do fácil para o difícil”, para que não se ensine a “decodificar”, mas ensine-se a “produzir textos”.

A escola, assumindo que a escrita é revestida por diversas facetas no meio social, deve propor uma escrita nessa mesma perspectiva, considerando-a como é utilizada fora da escola. É necessário que os professores tenham a

compreensão da escrita e de seu papel na sociedade atual, sendo capazes de ampliar a inserção do aluno à cultura letrada, para que este se aproprie da linguagem em sua totalidade, visto que já fala ao entrar na escola, mas não lê nem escreve.

Faz-se necessário que a escola proponha um processo de aquisição da escrita em meio a atividades que tenham por prioridade sua função social, reconhecendo a escrita não apenas como um sistema de representação, mas também uma linguagem sócio-comunicativa que, associada a um fazer pedagógico, faz uso simultâneo da aprendizagem dessa modalidade da língua.

A escrita é um importante instrumento social, histórico e científico de comunicação. As diferentes maneiras de discurso permitem que os mais diversos textos transmitam mensagens de naturezas distintas (carta, jornal, recado, informação pesquisada), numa interação entre sujeitos produtores/leitores. Nessa perspectiva os professores necessitam compreender a língua escrita da maneira como é compreendida fora da instituição escolar.

Quando o sistema de representação da escrita é visto em sua totalidade, os trabalhos com textos surgem como conhecimentos coordenadores e organizadores desse sistema. Ao se propor a leitura e a produção significativa de textos, as crianças estarão sendo instigadas a confrontar os problemas que a comunicação lhes impõe, bem como a refletir sobre o sistema de escrita utilizado..

Destarte, todo texto é produto de uma atividade discursiva, em que “alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 1997, p. 102). Com a intenção de o indivíduo fazer-se compreender através de um texto escrito, efetivando uma mensagem escrita ao outro, é que a escola busca desenvolver cidadãos capazes de escrever, ou seja, que utilizem a escrita como um meio de interação social comunicativa desde as séries iniciais.

Assim,

O trabalho com linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leitura, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos. (GERALDI, 1997, p. 105).

Para tanto, Sercundes (1998, p. 94) afirma que os professores devem ser bem e continuamente formados para que estejam preparados para trabalhar com as variedades lingüísticas dos alunos, com as diversas informações e linguagens, assegurando-se de que a linguagem não é apenas um processo da fala, mas também constitutivo do próprio sujeito e da linguagem, sendo autor e leitor de textos.

Deve-se ter a “produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino aprendizagem da língua”.(GERALDI, 1997, p. 135). Logo, quando a escola compreender a importância da produção textual priorizará o desenvolvimento da escrita do aluno, sendo fundamental ao professor a ampliação de conhecimentos sobre as novas concepções de produção e linguagem, para que seja capaz de desenvolver atividades significativas de produção de texto.

Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1997, p.165).

Deste modo, o ensino de língua deve buscar intervir na valorização do uso da língua nas mais distintas situações sociais, reconhecendo sua diversidade de funções. A aula deve abranger de maneira organizada e sistemática o seu uso, privilegiando um estudo reflexivo das múltiplas maneiras de se empregar a língua.

Sabe-se que a produção de textos é um dos aspectos do ensino da língua que deve ser desenvolvida na escola; assim, o aluno conseguirá alcançar esse objetivo ao apropriar-se da competência de escritor que efetivará, entrando em contato com diversos tipos de textos, sendo nesse contexto considerado o termo “texto” em seu sentido mais abrangente e que retrata toda e qualquer ação de linguagem do ser humano.

Pensar o ensino de produção de texto requer pensar, em primeiro lugar, que um texto produzido por um aprendiz manifesta-se como o produto de um sujeito que, a seu modo, através das diversas possibilidades e formas de linguagem, busca estabelecer um determinado tipo de relação com seu interlocutor.(LEAL, 2005, p. 54).

O aluno escreve para ser compreendido, para que sua mensagem alcance o interlocutor, esperando que haja uma interação entre ele (autor) e o outro (interlocutor). Neste contexto, o aluno deve perceber-se enquanto autor, posicionando-se como aquele que produz o texto. Ao professor, cabe proporcionar a interação dos textos produzidos e pôr-se enquanto leitor e não apenas corretor. “Compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas. Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, mas a *situação* de escritor.” (LEAL, 2005, p. 65, grifo da autora).

Consideraremos, neste trabalho, a visão de autor numa perspectiva lingüístico-discursiva, compreendendo a relação desse sujeito com a linguagem, mediante outros textos, socio-historicamente assimilados, capaz de elaborar seu texto discursivamente, sem se prender unicamente aos aspectos notacionais da escrita, preocupando-se com o que dizer.

Se dentro de uma perspectiva lingüístico-discursiva o processo de produção de texto só pode se entender na relação do sujeito com a linguagem, a posição de autor e suas vinculações às determinações institucionais ou às exigências de “responsabilidade”, “unidade”, “não contradição”, “progressão”, “duração”, “clareza”, “originalidade”, só podem ser consideradas se se tomar os efeitos dessa relação sobre aquele que assume esse “lugar social” de produtor de linguagem. Assim, a forma-sujeito mobilizada na “posição autor” produz um efeito de visibilidade que o responsabiliza pelo que diz e legitima o seu dizer. (CALIL, 2004, p.14, grifos do autor).

No processo de produção o autor dá significado ao que escreve mediante a sua experiência frente ao discurso que está elaborando. Assim, ele busca empreender uma relação equilibrada da significação do que está escrito por meio das palavras e a interpretação que se pode aferir mediante as posições discursivas históricas.

A criança precisa posicionar-se enquanto aquele que é capaz de usar a língua escrita nas relações em que forem evocadas, fazendo-se necessário que a escola permita que a criança experimente o uso significativo da escrita, numa atividade comunicativa.

Atividades de produção textual com crianças no processo de aquisição da escrita permitem perceber os sujeitos da linguagem na busca de recursos expressivos que possam constituir o discurso escrito, pois as crianças articulam os

modos de pensar sobre os temas propostos, organizam os diversos tipos de textos e deixam indícios dos caminhos trilhados no processo de produção textual. (GOULART, 2005, p. 85)

Atualmente, considera-se esta percepção da criança como escritora capaz de pensar sobre a escrita em seus aspectos discursivos. No entanto essa compreensão teve forte propagação na década de 1980, como vimos anteriormente. Antes desse período, a escrita era tratada apenas como um código que devia ser aprendido pelos alunos, um a um, até que aprendessem a decodificar todo o alfabeto, sendo então considerados alfabetizados.

Nesse sentido, os autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa, sabedores da concepção defendida nos documentos oficiais, assumem-se como militantes na defesa da escrita significativa desde o início da escolarização. É sobre o ensino da linguagem, no período de aquisição da escrita, conforme abordado no livro didático, que trataremos no próximo capítulo.

3 LIVRO DIDÁTICO E O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

3.1 A concepção de linguagem

A linguagem, segundo Bakhtin (2004), é essencialmente dialógica, e se constitui na produção contextualizada e interlocutiva da fala e da escrita. Assim, a palavra é usada para alcançar o efeito de sentido desejado na enunciação, que ganha sentido particular ao arregar por seus emissores e receptores ativos. Os enunciados são entendidos como unidades reais da comunicação discursiva, que se constituem na relação entre si. O interlocutor é o responsável por materializar a compreensão, pois aquele que fala ou escreve, que mantém relação com aquele que escuta ou lê, fundam ambos uma parceria no ato comunicativo. Todo enunciado pode ser considerado como um diálogo que responde a outros enunciados, constituindo o produtor e o receptor o mesmo caráter e a mesma responsabilidade no movimento comunicativo, o seu caráter dialógico. Falar e escrever são essenciais para o homem em face da necessidade de comunicação, o que torna a interação social inerente à própria linguagem.

A linguagem faz parte da vida humana desde o seu nascimento, caracterizando a espécie, e é através da língua, falada ou escrita, que o homem se comunica, expressa os seus pensamentos, interage com o outro, ou seja, torna possível o convívio numa sociedade. Desta maneira,

A expressão *linguagem* designa também uma faculdade humana, isto é, a faculdade de usar signos com objetivos. A linguagem é um dispositivo que caracteriza a espécie humana como *homo sapiens*, ou seja, como um sujeito reflexivo, pois pela linguagem conseguimos nos tornar seres sociais racionais. Assim, a linguagem é um fenômeno humano, hoje tido como inato e geneticamente transmitido pela espécie. A expressão *língua* refere uma das tantas formas de manifestação concreta dos sistemas de comunicação humanos desenvolvidos socialmente por comunidades lingüísticas se manifesta como atividades sócio-cognitivas para a comunicação interpessoal. (MARCUSCHI, 2005b, p. 22, grifo do autor).

Compreende-se, assim, que a linguagem é uma atividade humana, que ultrapassa a noção apenas de código comunicativo, por tratar-se de uma atividade

comunicativa, um acontecimento social, advinda de uma “interação verbal” entre os indivíduos, o locutor e o interlocutor ou produtor e o receptor. A linguagem parte do seu funcionamento discursivo e se constitui em meio às interações humanas, pois é por meio dela que os seres humanos compreendem os outros e se fazem compreender.

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada de formas lingüísticas, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123).

A língua se concretiza enquanto interação, pois se compreende em meio ao seu uso numa perspectiva dialógica, na relação do sujeito com o outro e de um enunciado com outro; ou seja, em meio à relação com os diversos discursos existentes e socialmente localizados, já que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Nesta perspectiva, não se pode considerar a aquisição da linguagem escrita como a aprendizagem de mero código, pois se assim o fosse não haveria reflexão. É preciso partir do pressuposto reflexivo de que existe uma singularidade em cada interação, compreendendo as palavras como carregadas de significado, que têm sentido em meio ao contexto e a interação com outros discursos orais ou escritos que se cruzam. É através da linguagem que o homem consegue compreender o mundo e nele agir, como afirma Geraldi (1997, p. 5):

A questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar a linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. (grifo do autor).

Para esse autor, é através da linguagem representada como interlocução que se compreende o espaço de produção e constituição dos sujeitos. Assim, o ensino de língua portuguesa deve abordar atividades de natureza reflexiva,

ênfatizando a linguagem enquanto aspecto fundamental para a constituiçãõ do sujeito, por externar os pensamentos e atitudes, criando e recriando os conhecimentos através da interação com o outro.

As ações praticadas com a linguagem são direcionadas pelos objetivos pretendidos, o que pode fazer um locutor retratar de maneiras diferentes uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige a sua fala ou em função da ação que se quer alcançar, pois é através das ações praticadas que a fala incide sobre o outro, a quem nos dirigimos (GERALDI, 1997, p. 28).

Os PCN reconhecem como deve ser tratada a linguagem, numa educação que seja comprometida:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidade desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1997, p. 30).

Neste contexto, é sobre a escola que recai a responsabilidade de propor ao aluno o acesso à diversidade textual de qualidade e à realização de atividades que viabilizem a formação do sujeito letrado, para que o indivíduo possa participar plenamente da sociedade, sendo capaz de refletir criticamente sobre os diversos discursos, orais ou escritos, que circulam socialmente e produzir textos nos momentos em que forem evocados, fazendo uso da linguagem de maneira eficaz.

A análise linguística constitui-se em reflexões sobre a língua e pode ser classificada em atividades metalingüísticas e epilinguísticas. Geraldi (1997) descreve as atividades metalingüísticas como as que tomam a linguagem como objeto, construindo análises desta linguagem, ou seja, conceitos e classificações, constantes em parâmetros mais ou menos estáveis. As epilinguísticas são definidas como aquelas atividades que estão presentes nos processos interativos, resultados de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.

As reflexões sobre a língua, na escola, principalmente nas séries iniciais, precisam centrar-se em atividades epilinguísticas, já que estas abrangem o

objetivo principal do ensino da língua: fazer com que o aluno seja capaz de utilizar significativamente a linguagem, para produzir e interpretar textos. Esses textos devem considerar a interação leitor/produtor, uma vez que é no diálogo que se constitui de fato o ensino da linguagem escrita.

3.2 A produção de texto e o livro didático de alfabetização (LDA)

A pretensão do ensino da Língua Portuguesa é formar leitores e escritores proficientes, capazes de atuar na sociedade letrada em que vivem. A escola deve propiciar atividades que assegurem a compreensão das características lingüístico-discursivas e da função social dos textos lidos e escritos. No entanto, ao se conhecerem os dados avaliativos dos alunos, principalmente das séries iniciais, percebe-se que a dificuldade de se ensinar a ler e escrever trata-se de um problema histórico. Assim, no início do modelo de escola republicana, começou-se a adotar os LD, inicialmente as cartilhas, para auxiliar o professor em sala de aula, na tentativa de contribuir para a alfabetização dos alunos.

Desde 1930, o Brasil distribui livros didáticos para as escolas públicas. No entanto esta distribuição era limitada e de maneira assistemática até 1995. Hoje, o MEC disponibiliza cerca de 842 milhões de reais, o que corresponde a 2% do seu orçamento⁷, para a aquisição e de distribuição de LD para todas as escolas do país de maneira sistemática. Assim, o PNLD garante o livro didático desde a 1ª série para as disciplinas: Português, Matemática, Ciências, Geografia e História, para aquisição deste material. Sobre isso, é importante acrescentar que

Por apresentar tanto uma seleção de conteúdos quanto uma proposta de transposição didática, os livros didáticos passaram a ser, a partir do momento em que o Estado, progressivamente, ao longo do século XIX, se ocupa da instrução, construindo seus sistemas de ensino, um objeto de especial atenção, dotado de mecanismos para o controle de sua produção, escolha e uso, para controle, portanto, daquilo que se ensina e do modo pelo qual se ensina. (BATISTA; VAL, 2004, p. 17)

⁷ Dados do site: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/103-milhoes-livros-didaticos-431016.shtml>

Desde 1996, foi instituída a avaliação do Livro didático pelo Estado, que os avalia na busca de exercer o controle do currículo, utilizando três instrumentos: a) as principais dimensões do currículo: critérios de natureza conceitual e política e sobre os critérios de natureza metodológica; b) necessidade de legitimar a avaliação não só em razões políticas, mas também técnica, nesse sentido, o estado, em 1996, recrutou especialistas entre os docentes universitários, nas respectivas áreas, para amparar tecnicamente a avaliação; c) atuação direta com o professor, responsável pela escolha do livro, instituiu como instrumento básico para esta escolha o “Guia de Livros Didáticos”, com resenhas dos livros recomendados (BATISTA; VAL, 2004, p.17).

O LDA e LDP tiveram uma melhora significativa, nos últimos anos, quanto às atividades propostas para o desenvolvimento da linguagem escrita. Um dos maiores impulsos para esta melhoria foi a iniciativa do Estado em avaliar sistematicamente os LD.

Os autores atuais do LDA procuram desenvolver atividades que atendam as novas concepções de alfabetização em busca de sintonia com a pauta avaliativa do PNL, elaboradas a partir das propostas presentes nos documentos oficiais, que consideram o texto como unidade de ensino. Assim, já se encontram nesses livros propostas significativas de produção textual, rompendo com a ideia errônea de que só pode produzir escrita o aluno que está alfabetizado convencionalmente.

O resultado desta avaliação é descrita no Guia de Livros Didáticos através das resenhas dos livros, mediante as classificações, até 2004: Recomendados com Distinção, Recomendados e Recomendados com Ressalvas. No processo de avaliação são utilizadas fichas que consideram os seguintes componentes:

1. Processo de alfabetização;
2. Apropriação do sistema alfabético e das convenções da escrita;
3. Natureza do material textual;
4. Leitura e compreensão de textos;
5. Oralidade;
6. Produção de textos escritos;

7. Atividades;
8. Manual do professor;
9. Aspectos gráfico-editoriais;
10. Critérios eliminatórios

É apresentado na ficha avaliativa o desenvolvimento dos tópicos acima. Consideraremos neste contexto os relativos à produção de texto, que é o foco do desenvolvimento deste estudo, são eles:

1. Tipologia;
2. Condições de produção;
3. Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno;
4. Avaliação dos textos produzidos.

Ceris Silva (2004) realizou uma pesquisa sobre as escolhas e as formas de uso de livros de alfabetização, em algumas escolas do país, procurando responder por que os professores optaram por substituir os LDA que possuíam a mais alta avaliação do PNLD, escolhidos em 1998, por livros com a mais baixa classificação que pouco se distanciavam de práticas tradicionais, em 2001. Para responder a esta questão, a pesquisadora analisou algumas características das propostas de ensino e aprendizagem contidas nos LDA participantes do PNLD de 1998 e 2000/2001, de modo a identificar as mudanças do que surge de novo e o que permanece na tradição escolar para o ensino da língua materna. Foram levantados alguns elementos explicativos para a preferência na escolha dos livros com mais baixa classificação por algumas escolas de nosso país. A autora aponta diversos motivos para a atitude dos professores: a falta de domínio dos professores em lidar com as teorias cognitivas da aprendizagem ao explicar a construção do conhecimento pelo aluno; o lugar e o papel do professor na relação pedagógica que estrutura o planejamento a partir da aprendizagem do aluno, dando maiores responsabilidades ao professor; “a necessidade de aprender a lidar com a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos”.

Neste contexto, os livros avaliados pelo PNLD com melhores classificações trazem mais intensamente as concepções cognitivas e exigem maior

atenção e acompanhamento personalizado pelo professor, acompanhando o avanço de cada aluno, tornando mais difícil uma administração da aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, as práticas tradicionais de alfabetização, baseadas em métodos, lidam com a aprendizagem da escrita como unívoca pelos alunos, o que tornaria mais simples o desenvolvimento das aulas, partindo do mais fácil para o mais difícil e seguindo uma mesma sequência para todos, aprendida ilusoriamente ao mesmo tempo por todos.

Lerner (2004), em sua pesquisa a respeito da escolha do livro para o ensino da língua, afirma que os professores escolhem os livros que já conhecem, aqueles que já utilizaram. Segundo os dados coletados, na decisão acerca do livro a ser adotado não é considerado o que diz o guia, mas “os professores escolhem livros que lhes garantem certa segurança, porque confirmam o seu *saber fazer*, e estão de acordo com uma lógica escolar estabelecida” (LERNER, 2004, p.117, grifos da autora).

Não basta dispor de livros que rompem com os métodos de alfabetização, precisamos tê-los nas salas de aula para serem suporte do professor em suas aulas, pois,

Os chamados “livros de alfabetização” ou “propostas de alfabetização construtivistas”, lançados no mercado a partir do início da década de 1990, representam uma ruptura com tradicional modelo dos manuais didáticos voltados para o ensino-aprendizado inicial da língua escrita, como os tradicionais “pré-livros” e “cartilhas”. Dentre outros aspectos, esses novos livros didáticos renovaram a tradição desse gênero de língua escrita baseada em dimensões discursivas dessa modalidade de língua, na variedade de gêneros e tipos de texto e nos resultados das investigações científicas em torno dos processos sociais e cognitivos com base nos quais a criança compreende o funcionamento da escrita (MONTEIRO, 2004, p. 201).

Muitos dos LDA's atuais desconsideram a concepção de linguagem escrita adotada pela cartilha, avançando significativamente para o desenvolvimento da alfabetização, considerando aspectos importantes como as variedades de gêneros e tipos textuais e as concepções cognitivas da aprendizagem. Assim, consideram que a linguagem é mais que um código, necessitando de reflexão que se desenvolve em meio ao uso concreto, na interação, oral ou escrita, percebendo as novas concepções de linguagem que devem ser adotadas pelo LDA.

3.3 A produção textual e o livro didático de português (LDP)

Os LDPs também tiveram, como foi afirmado anteriormente, uma melhora significativa quanto ao seu conteúdo e ao tratamento dado à linguagem. No que se refere à avaliação feita pelo Guia de Livros Didáticos, alguns pontos da ficha avaliativa do LDP coincidem com os do LDA, como será visto a seguir:

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

Quanto às atividades de produção de texto do LDP, o Guia toma como critérios:

1. Tipologia;
2. Condições de produção;
3. Contribuição para a construção da textualidade do aluno;
4. Formulação das propostas;
5. Avaliação dos textos produzidos.

Com esses requisitos avaliativos, o Guia tenta aproximar o LD da configuração necessária, estreitando os conteúdos presentes neste material com as práticas sociais, na tentativa de atender às perspectivas da escola. Batista (2003, p. 44) comenta como deve ser o LD:

É necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para

ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectivas, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar.

O livro didático deve fazer parte do cotidiano escolar com o objetivo de contribuir para a reflexão dos alunos em compreender a realidade, auxiliando o professor, que precisa compreender que este material é um instrumento que foi instituído na escola e que tende a favorecer a aprendizagem, assim, cabe a ele fazer uso significativo desse material.

Uma pessoa escreve para ser lida e compreendida; toda escrita objetiva um leitor; é pensando no receptor/interlocutor que o emissor/locutor faz uso da linguagem, quem escreve espera um retorno do que foi produzido.

O ensino da produção de texto exige se pensar primeiramente que o texto produzido por um aluno se manifesta como o produto de um sujeito, que de sua maneira, por meio de diversas possibilidades e formas de linguagem, tenta estabelecer certa relação com o seu interlocutor. (LEAL, 2005, p. 54).

No entanto, o desenvolvimento da escrita ocorre de maneira individual, mas é vivenciada no âmbito social. Assim, essa compreensão ultrapassa a questão da assimilação das regras do sistema de representação da escrita. É importante que a escola desenvolva atividades de escrita como interlocução num ato comunicativo, em que “alguém diz algo a alguém”, mesmo que o aluno não domine a escrita convencional, pois o ensino da linguagem se desenvolve em situações reais de escrita. Apenas enquanto sujeitos que fazem uso da escrita é que os alunos poderão refletir os aspectos pertinentes ao ato de escrever em que se almeja a transmissão de uma mensagem. É através da tentativa de resolver eventualidades entre leitor/produtor que os alunos deverão apropriar-se da escrita, efetiva e gradativamente. Assim,

Compreender os determinantes da interação não é suficiente para gerar produtores de textos, mas é fundamental para construir respostas. Essa é uma das condições que poderão levar o aluno a entender não apenas a escrita, a *situação* do escritor. Escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem. Assim, as atividades mecânicas ou de elaboração duvidosa precisam ser substituídas por outras que desvelem e, ao mesmo tempo, permitam a incorporação e

assimilação de como funciona um texto escrito (LEAL, 2005, p. 65, grifos do autor).

Desse modo, não se pode deixar de levantar a importância de se instaurar no aprendiz a consciência dialógica, que só será possível se o aluno encontrar interlocutores em sua escrita, dialogicamente, encontrando espaços para o seu dizer, direcionando o seu texto aos interesses pela necessidade de práticas sociais.

Ora, se o desenvolvimento da escrita deve se dar frente à “dialogia”, desta mesma forma os LDP necessitam apresentar atividades de produção de texto em que o aluno encontre o interlocutor em sua situação de escritor, que se concretiza no uso da linguagem escrita interagindo continuamente com o outro, em situações de comunicação real.

Ao professor cabe a seleção das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, incluindo a diversidade de gêneros, e a orientação metodológica necessária para o desenvolvimento das atividades de produção de textos, já que nem sempre são propostas essas orientações pelo LDP.

Assim, no próximo capítulo, serão apresentados os passos da pesquisa de campo para a coleta de dados a partir das observações das aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas em 1^{as} séries de cinco escolas públicas municipais de Maceió, em que procuramos identificar os usos do LDP e LDA.

4 PERCALÇOS DE UMA COLETA DE DADOS

Considerando a atividade de produção textual como necessária e possível desde as séries iniciais, como já foi apresentado neste trabalho, sendo esta uma defesa dos documentos oficiais e de estudiosos, buscaremos apresentar, neste capítulo, a organização da pesquisa de campo, que foi realizada no 2º semestre de 2006. Expondo as práticas de produção de texto proposta pelo LDP e LDA utilizados e a efetivação destas atividades em salas de aula em 1ªs séries de cinco escolas públicas municipais de Maceió.

Antes, porém, apresentaremos a metodologia utilizada na coleta de dados desta pesquisa, para melhor compreensão deste trabalho investigativo.

4.1 O processo metodológico da pesquisa

As rápidas mudanças sociais e a pluralização das esferas da vida instigam os pesquisadores sociais a considerarem a relevância específica para a abordagem qualitativa para este estudo, como o que se propõe aqui, pois ela “...está mais preocupada com a compreensão e interpretação do fenômeno social”. (SANTOS FILHO, 1995. p. 25)

Os estudos qualitativos são diversificados e flexíveis, seu planejamento não precisa ser apriorístico no sentido mais estrito, pois a coleta sistemática de dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto que será estudado, ou seja, não é uma “camisa-de-força”, sendo apenas uma orientação que aponta aonde o pesquisador quer chegar e os caminhos que pretende tomar. (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 149).

Nesse contexto, a abordagem qualitativa é tomada nesta pesquisa por descrever as práticas de textualização de salas de aula e a utilização dos LD. Os registros das práticas desenvolvidas para a efetivação dessas atividades serão descritas em notas de campo.

Conforme Flick (2004), é através das notas de campo que se dá a produção da realidade nos textos, que são marcados essencialmente pela

percepção e pela apresentação seletiva do pesquisador, pois a notação consegue destacar um acontecimento em seu curso, transitoriedade e cotidiano transformando-a em um evento através do qual o pesquisador, o intérprete e o leitor possam voltar sua atenção várias vezes, abrindo as possibilidades de que visões subjetivas sejam inclusas nos dados, tornando-se acessível para a análise.

Após o término das atividades realizadas em sala, o material foi xerocopiado e arquivado, com o intuito de serem usados para a análise das práticas de textualização.

Assim, a pesquisa caracteriza-se como de cunho qualitativo por trabalhar, “sobretudo, com textos. Os métodos para coleta de informações – como entrevistas e observações – produzem dados que são transformados em textos por gravação e transcrição. Os métodos de interpretação partem desses textos...” (FLICK, 2004, p. 35), lidando diretamente com dados da observação.

A coleta de dados foi feita considerando-se as observações e analisando-se as atividades efetivadas em sala de aula, para identificar a pertinência das questões propostas na vida escolar e social dos alunos no início da escolarização.

Alves-Mazzotti, Gewandsznajder (2002, p. 151) apontam algumas vantagens atribuídas à observação na pesquisa:

1. Independe do nível de conhecimento e da capacidade verbal dos sujeitos;
2. Permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são só para “causar boa impressão”;
3. Permite identificar comportamentos não intencionais ou inconscientes, e explorar tópicos cujos informantes não se sentem à vontade para discutir;
4. Permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial.

Diante da importância do aspecto qualitativo, a pesquisa apresentará o registro das observações realizadas em sala, quanto às aulas de Língua Portuguesa, para que se possa conhecer esta realidade e analisar as práticas de textualizações existentes.

4.2 LDA E LDP: aproximações em sua estrutura

Antes de descrevermos a pesquisa, é importante enfatizar, como já foi descrito no capítulo anterior, que muitos aspectos da ficha avaliativa proposta pelo Guia de Livros Didáticos, que tendem a estruturá-los, coincidem com os LDP e LDA. Podem-se destacar dois itens considerados na ficha avaliativa do LDA que se distinguem da ficha avaliativa do LDP presentes no Guia: processo de alfabetização, apropriação do sistema alfabético e das convenções da escrita.

Esses itens demonstram que o LDA tem uma preocupação específica para com o processo de aquisição da linguagem escrita, sendo o aspecto principal deste material. Assim, o LDA traz em seu bojo atividades de base alfabética, apresentando, em sua maioria, variedade de textos, para serem lidos pelos alunos em letra bastão, já que este tipo de letra tem o traçado mais simples e tem sido a mais utilizada no período de alfabetização.

Os atuais LDP, de 1ª série especificamente, apresentam um número significativo de textos, diversidade de gêneros, atividades de leitura e interpretação, produção de textos orais e escritos, subtendendo que o aluno desta série já está alfabetizado. No entanto, com relação à produção textual, a ficha avaliativa aponta basicamente os mesmos aspectos para LDA e LDP, fato facilmente perceptível ao verificar as sugestões de produção textual presentes nestes materiais, por apresentarem semelhanças em sua estrutura.

4.3 O LDP na 1ª série: resistências ao uso

Inicialmente, foi feito um levantamento junto à coordenação do Livro Didático da Secretária Municipal de Educação – SEMED, identificando as cinco coleções de LDP de 1ª série mais solicitadas pelas escolas locais, no ano de 2003, para o triênio subsequente (2004 – 2006). Veja tabela I⁸, a seguir:

⁸ Os dados contidos na tabela nos foram fornecidos pela SEMED, em 2005, no momento em que foi registrada a escolha do livro. É importante ressaltar que muitas escolas foram inauguradas e

LIVROS DIDÁTICOS	Construindo a Escrita	Viver e Aprender	Montagem e Desmontagem do texto	Linguagem e Vivência	Leitura Expressão - Participação
Nº DE ESCOLAS QUE ADOTARAM	20	09	06	05	04

Tabela: I

De posse deste levantamento, foram visitadas onze escolas municipais que adotaram oficialmente esses livros. O objetivo, nesse momento, era selecionar cinco escolas que utilizassem um desses livros e obter autorização para acompanhar as aulas de Língua Portuguesa em salas de 1ª séries. No entanto em nenhuma das escolas visitadas o LDP era usado sistematicamente. Três situações foram distintas com relação ao uso do LD nas onze escolas:

- 1) Em cinco escolas, cerca de 45% das escolas visitadas, não se usava livro algum na 1ª série. Eram realizadas atividades diversas que favoreciam a construção da base alfabética. O material para essas atividades era fotocopiado ou mimeografado (cruzadinhas, parlendas, alfabeto móvel, caça-palavras) ou proposto no quadro negro.
- 2) Em quatro escolas, ou seja, 35% das escolas visitadas, usava-se o LDP de 1ª série, esporadicamente, intercalado ao uso do LDA, assim os alunos tinham acesso aos dois livros.
- 3) Em duas escolas, apenas 20% das escolas visitadas, usava-se também, esporadicamente, apenas o LDP de 1ª série.

Com respeito ao item 1, a não utilização deste material foi opção das professoras de 1ª série, pois, segundo elas, através do trabalho sistematizado da base alfabética, independente do LDA ou LDP, as crianças teriam maior rendimento na aprendizagem da linguagem escrita. Essas escolas, não foram consideradas no processo de seleção, já que assumiram não fazer uso de nenhum LD.

Um ponto interessante e comum entre as escolas que afirmaram não usar livro didático é que os profissionais que foram contatados, coordenadores e

provavelmente também utilizam algum LD, mas destas a SEMED não tem o registro, já que os livros enviados para essas novas escolas fazem parte da reserva técnica e não constam nessa tabela.

diretores, justificaram a não utilização do LDP pela inviabilidade de entregar o LDP de 1ª série para alunos não alfabetizados, pois este material não possui textos pequenos para se alfabetizar. Os LDP teriam textos longos e histórias completas, que eram próprios para alunos de 1ª série já alfabetizados, e não para aqueles de suas escolas, que ainda não estavam alfabetizados. A “fala” de uma das diretoras com quem conversamos indica com clareza esse ponto, ao justificar (19/04/06) o porquê não utiliza o LDP “Construindo a Escrita”, na 1ª série, adotado e recebido pela escola:

Esse livro adotado é muito bom, mas não é pra nossa realidade não... é livro pra escola particular. Aqui os meninos são muito carentes, vivem na beira da lagoa, a maioria vem de casa, nunca estudaram, não leem, eles não acompanham não... esse livro é muito difícil, até nas outras séries tem professor que não usa, a gente tá fazendo agora assim: o (LDP) da 1ª usa na 2ª, o da 2ª na 3ª série, e o da 3ª na 4ª série.

Essa afirmação é representativa de outras falas, que incorporam um discurso semelhante, e parece indicar que o LDP tornou-se um obstáculo para o trabalho do professor. Está explícita ainda nesta justificativa a subestimação da capacidade dos alunos: “eles não acompanham o LDP de sua série”, isso como desculpa para o uso do LDP da série anterior, tido como mais apropriado.

Em outras pesquisas também é evidente a busca pelos professores por LD “fáceis”, como retrata Costa Val *et al* (2004, p. 88):

Por outro lado, chama atenção a depreciação das competências cognitivas e lingüísticas dos alunos: as respostas dos professores tendem a subestimar a capacidade de aprendizagem das crianças, pretendendo para elas, insistentemente, “livros fáceis”, “linguagem fácil”, “textos fáceis”, “ilustrações fáceis”, “letras grandes”, “textos curtos”. Ainda presos à teoria do *déficit cultural* de alunos de baixo nível socioeconômico, os docentes alegam que “os livros de muitas estrelas podem ser bons em si, mas não para esses alunos tão pobres que chegam às escolas sem saber nada de alfabetização” (grifos dos autores).

A facilidade alegada como necessária pelos professores, talvez seja relativa à própria resistência do professor para com o novo, e ao que envolve dificuldades desconhecidas por meio de concepções teóricas que ele não domina. As causas dessa resistência podem referir-se também à formação deste professor

que, por vezes, é desatualizada e pouco consistente, ou, ainda, presente nas condições historicamente desfavoráveis do exercício profissional, conseqüente das contradições próprias do fazer pedagógico. (COSTA VAL, *et al*, 2004, p. 88).

A constatação dos pesquisadores corresponde ao que se encontra em algumas escolas municipais: existe uma grande dificuldade em se entender o trabalho de alfabetização a partir das concepções de ensino da Língua Portuguesa atual. Assim, é perceptível a visão de que se deve ensinar a linguagem escrita como se fazia, através dos métodos⁹ de alfabetização, buscando ensinar “do mais fácil ao mais difícil”, esquecendo-se de que a linguagem é caracterizada pelo uso de textos reais, completos e presentes socialmente, e não a partir de textos pequenos e voltados exclusivamente para a sala de aula de alfabetização, contendo sílabas simples, para depois de assimilada, propor as sílabas complexas, e assim por diante.

A situação exposta no item 2, descrita anteriormente, caracteriza-se pelo uso do LDA intercalado ao LDP. O que nos levou a optar pela ampliação do foco de nosso estudo, abrangendo também as propostas de produção textual dos LDA utilizados. Desta maneira, buscamos identificar as atividades de produção textual realizadas pelas professoras, presentes nos livros didáticos em uso, independentemente de ser este o LDA ou o LDP.

A situação apresentada no item 3, em que as escolas usam apenas esporadicamente o LDP de 1ª série, não foi considerada na pesquisa, uma vez que já havíamos escolhido as cinco escolas participantes.

4.4 Os LD adotados pelas escolas selecionadas

Foram selecionadas, então, as cinco escolas para observação e acompanhamento da atividade de produção de textos, dentre as onze visitadas, tomando como critério para a delimitação das escolas não só o que se tinha no início da pesquisa, ou seja, aquelas que adotaram as cinco coleções de LDP mais

⁹ Os métodos de alfabetização aqui referidos são os apresentados por Mortatti (2006): método sintético, analítico e misto ou eclético. Em que todos se baseavam no incentivo ao mecanismo da repetição para se memorizar.

solicitados pelas escolas previamente selecionadas, como também aquelas que usassem¹⁰ o LDA, e que, de fato, distribuía esse material aos alunos.

É importante ressaltar que não delimitamos nenhum critério para a escolha do professor que seria observado, deixamos a critério da escola direcionar-nos para uma sala de 1ª série que fizesse uso do LD e aceitasse ser observado.

Assim, foram observadas cinco escolas, sendo que duas adotaram o LDP de 1ª série, mas não usaram nem os entregaram aos alunos (escolas 2 e 5), que distribuía apenas o LDA. Outras duas escolas usavam tanto o LDP adotado, quanto o LDA (escola 3 e 4) e uma das escolas usava apenas o LDP (escola 1), como indicado na tabela abaixo:

ESCOLA	PROFESSORA	LDP ADOTADO	LDA USADO
Escola 1	Professora I	Construindo a Escrita	Não adotou
Escola 2	Professora II	Viver e Aprender (não é usado na 1ª série, não sendo entregue aos alunos)	Minhas Descobertas
Escola 3	Professora III	Montagem e Desmontagem de Textos	Alegria de Saber
Escola 4	Professora IV	Linguagem e Vivência	Primeiros Textos
Escola 5	Professora V	Linguagem, Expressão e Participação (não é usado na 1ª série, não sendo entregue aos alunos)	Todas as Letras- TL

Tabela II

No início dessa pesquisa, em abril/2006, as escolas municipais entraram em uma greve que durou quase dois meses, o que prejudicou o andamento do trabalho de coleta de dados, obrigando-nos a suspendê-lo até o início do 2º semestre de 2006.

Como registro da observação, foi utilizado um diário de campo em que foram anotados os encaminhamentos dados pelas professoras e a participação dos alunos nas aulas. Como foi dito, a intenção inicial era registrar os encaminhamentos

¹⁰ A Preferência de uso da expressão “usado” em vez de “adotado” visto que nem sempre os mais adotados são os mais utilizados em sala.

dados às propostas de produção de texto dos LDP ou LDA, fato que não foi possível porque em algumas escolas não foi encontrada nenhuma atividade de produção textual durante o período de observação. Esse fato fica explícito ao se verificar que, nas 22 aulas de Língua Portuguesa observadas nas cinco escolas, apenas uma aula de produção textual foi presenciada.

4.5 As produções nos cadernos dos alunos: para além dos livros didáticos

Por ser raro o uso das propostas de produção de texto dos LDP ou LDA durante as observações, foi ampliado um pouco mais o leque da coleta de dados, incorporando os manuscritos encontrados nos cadernos dos alunos, independentemente de constar no LD ou de terem sido realizadas durante a nossa observação. Para isso, foram coletados 23 cadernos dos alunos e digitalizados os manuscritos encontrados.

Não serão discutidas as atividades observadas que envolvem a leitura e o trabalho com a base alfabética¹¹, a não ser que elas possam contribuir para a análise das produções efetivadas.

Serão consideradas também, no contexto de nossa análise, as orientações dadas pelos PCN para uma boa prática de produção de textos escritos, na 1ª série do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, p. 115 e 116):

- ◆ Considerar o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero;
- ◆ Introduzir progressivamente os seguintes aspectos notacionais:
 - O conhecimento sobre o sistema de escrita em Português (correspondência fonográfica);
 - A separação entre palavras;
 - A divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação;

¹¹ Essas seriam aquelas atividades que levam o aluno a refletir sobre a letra, a sílaba, a palavra, envolvendo aspectos fortemente marcados pela relação fonema-grafema.

- A separação entre discurso direto e indireto, e entre os turnos do diálogo;
 - Indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações;
 - Estabelecimento das regularidades e irregularidades ortográficas.
- ◆ Introduzir progressivamente aspectos discursivos:
 - A organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - A introdução da utilização de recursos coesivos adequados à linguagem escrita;
 - ◆ Utilizar estratégias de escrita, planejar o texto, redigir rascunho, revisar e cuidar da apresentação, sob orientação.

A partir dessas considerações, faz-se necessário discorrer sobre o ambiente escolar das crianças, especificamente sobre o trabalho realizado na área do ensino da Língua Portuguesa, por meio da intervenção do professor nas atividades de produção textual realizadas pelos alunos.

As reflexões do próximo capítulo destinam-se à apresentação e à análise das produções de textos das crianças.

5 OBSERVAÇÕES DAS PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO E MANUSCRITOS ENCONTRADOS NOS CADERNOS DE ALUNOS

Através das observações em sala de aula, dos registros realizados no diário de campo, e de posse das cópias das atividades desenvolvidas pelos alunos nas aulas observadas, detectamos diversas formas de encaminhamentos nas práticas de sala de aula desenvolvidas pelo professor regente da turma.

Essas formas de encaminhamento serão expostas, por escola, considerando a ordem das escolas que usam os livros mais solicitados, de acordo com o que foi apresentado na tabela II, no capítulo anterior.

5.1 Escola 1 e o LDP Construindo a Escrita

A escola 1 foi selecionada como uma das que seriam observadas por ter adotado o LDP “Construindo a Escrita”, doravante CE. A professora I, que leciona nesta sala, é formada em Pedagogia e está fazendo Especialização. Leciona na escola há quatro anos. A sala de aula é ampla e ventilada; as atividades que são realizadas pelos alunos ficam expostas num varal dentro da sala; e acima do quadro fica exposto o alfabeto.

Foi a última escola escolhida, pois procurávamos uma entidade de ensino que tivesse adotado o LDP acima indicado e que fizesse uso do LDA, simultaneamente. Como não foi possível detectar uma escola com essas características, optou-se pela observação desta, após informação da coordenadora, em entrevista inicial, que afirmou ser utilizado em sala de aula o LDP CE.

A professora desta turma já estava acostumada a receber estagiários do curso de Pedagogia, fato que lhe permitiu ficar à vontade, apesar da nossa presença em suas aulas.

Em relação ao LDP adotado, pudemos constatar que todos os alunos o possuíam, mas esse material ficava guardado na estante da sala, pois, segundo a docente, eles o esqueciam muito em casa, além de não darem o cuidado devido à sua conservação; assim, ela preferiu que os alunos o deixassem na escola.

5.1.1 LDP CE como lugar de resistência

Para surpresa, ao contrário do que a coordenadora informou, o LDP CE praticamente não foi usado pela professora, o que demonstra ausência da coordenação no planejamento das aulas. Apenas na primeira observação, datada do dia 19/10/2006, é que se pôde observar uma atividade de leitura e interpretação de texto: “Maria-vai-com-as-outras” (CARVALHO, *et al*, 1ª série, 2001, p. 36). Em seguida, a realização de uma atividade de ortografia do mesmo LDP (p.167). No final da aula, a professora confidenciou-nos que usou o LDP porque a coordenadora havia dito que nosso objetivo era observar o uso do livro didático, mas, se não fosse isso, não teria feito uso desse material.

Segundo a professora, esse livro quase não foi usado porque “a turma é muito fraca e não acompanha o LDP CE, a maioria não lê, não está alfabetizada”. Ao dizer-lhe que não era o objetivo da pesquisa intervir na sua prática cotidiana e que ela poderia manter seu planejamento, pois observaríamos as aulas de Língua Portuguesa, não sendo uma obrigatoriedade o uso do LDP CE, pudemos perceber uma certa satisfação em não ter que utilizar este material.

Em seguida, explicou que o livro adotado era de boa qualidade e havia sido utilizado no ano anterior, mas a turma deste ano letivo era muito fraca e não acompanhava o livro. Por isso ela resolveu fazer o uso deste material com pouca frequência, ação confirmada nas observações.

Ao verificar a resistência desta professora em utilizar o LDP, tivemos a constatação de que havia um problema relacionado à formação docente¹², o que gerava sua insegurança em usar esse material didático e ajustá-lo à realidade pela adaptação das atividades, para o melhor desenvolvimento das competências linguísticas de seu grupo de alunos, fato complexo, no entanto possível e necessário.

A pesquisa sobre os padrões de escolha e os condicionantes dos LDA e LDP, realizada por Costa Val, *et al* (2004, p. 110), também constata certa resistência quanto ao uso deste material didático e afirma:

¹² É importante lembrar, contudo, que essa professora é formada em pedagogia e, no momento da coleta, estava cursando uma especialização.

Avaliando a constatada resistência do profissional da educação no que se refere à escolha e ao uso de livros didáticos, consideramos prudente e adequado não adotar a atitude simplista, redutora, de caracterizá-la negativamente, resultante de “incompetência”, “despreparo”, ou “má vontade”, como costuma expressar a voz do senso comum. Antes, é preciso buscar compreender suas raízes históricas e sociais, a repercussão dessa resistência no processo histórico de mudança do sistema de ensino no País, interpretando-a como reivindicação do legítimo direito de utilizar material didático adequado à própria formação, ao conhecimento operatório desenvolvido e ao estilo pessoal, e ponderando o que revela em termos de insatisfação com as condições de trabalho e de escolha de livro didático e, além disso, em termos de auto-imagem e de representação do corpo docente.

Os autores ressaltam que existem diversos motivos para a não utilização do LD, não sendo correto considerar apenas negativamente a opção de não utilizá-lo. Na pesquisa acima referida, o professor demonstrou ser proficiente e criativo no desenvolvimento do trabalho docente, capaz de perceber as limitações e as lacunas deixadas pelo livro didático, o que lhe possibilitou investir em produções alternativas para que as atividades fossem mais compatíveis com a realidade de sua turma.

No entanto ao considerar a decisão da professora I em não utilizar o LD adotado pela escola, sem que houvesse comum acordo entre os professores, percebe-se falta de articulação e gerenciamento didático-pedagógico da instituição de ensino, de maneira que não se instaura um trabalho de responsabilidade coletiva, por ter sido uma decisão isolada.

Faz-se necessário o respeito pelo acesso do aluno ao LD, pois ainda que o livro possa trazer problemas de diferentes ordens, ele não deixa de ser um objeto sócio-histórico que porta tanto riqueza gráfico-visual, quanto características próprias de um livro, podendo ser uma ponte para o aluno alcançar o universo letrado.

Os LDP e LDA atuais demonstram certa preocupação com o zelo pela formação cidadã dos alunos, apresentando uma rígida correção de conceitos, textos de qualidade e de variedade de gênero textual. Dessa forma, esses materiais didáticos apresentam uma coletânea de textos autênticos, fidedignos, coerentes, consistentes, de temática diversificada, potencializando a ampliação do acesso aos alunos a uma maior variedade e diversidade de textos, incluindo textos complementares e a indicação de livros de histórias, revistas e *sites* da internet.

No tocante à produção textual, destaca-se como melhora o aumento significativo de obras que incorporam a diversificação de gênero e tipo em suas propostas de atividades de escrita. Pode-se afirmar que através da incorporação da diversidade textual, na leitura e na escrita, proporciona-se às crianças a interação com os textos que circulam socialmente, de tal maneira que favorecem a formação de cidadãos, oportunizando-lhes maior participação nas práticas sociais letradas. (VAL; CASTANHEIRA, 2005, p. 180).

Outro ponto interessante a destacar, mas que não será desenvolvido nesse momento, relaciona-se à suspeita de que esses mesmos professores, que impedem o acesso de seus alunos da escola pública ao LD, não procedem do mesmo modo quando estão lecionando em uma escola particular, porque os pais compram e cobram o uso dos livros didáticos e a escola, visando ao cumprimento de sua proposta curricular, exige sua utilização.

Isso coloca em suspeita inúmeras afirmações referentes às representações dos professores sobre o que se deve ou não ensinar, como a que faz Lerner ao afirmar que essas atitudes estariam relacionadas às *"concepções teóricas das quais o professor não está convicto e às práticas que ele não domina."* (2004, p. 129). Assim, esse fato indica que a opção de o professor não usar o LD não responde, necessariamente, a um problema de formação ou de compromisso docente. Talvez seja justamente o contrário.

Não houve efetivação de propostas de produção de texto retiradas do LDP CE, nem de outro material didático, realizada em sala por esta professora nas aulas observadas. Nos oito cadernos coletados, havia apenas o registro de dois manuscritos, encontrados em dois cadernos distintos.

Ao perguntar à professora por que apenas alguns alunos tinham feito a atividade de produção textual e quais os encaminhamentos didáticos dados para o seu desenvolvimento, ela explicou que a proposta foi feita para os alunos que já estavam alfabetizados.

Em relação ao encaminhamento didático proposto por ela para cada uma das propostas de produção de texto, informou também que foi o mesmo, isto é, quando o aluno acabava a atividade que a turma estava desenvolvendo, ela entregava uma imagem para que o aluno a colasse no caderno e, em seguida, "inventasse uma história" a partir dessa imagem.

Como essas foram as únicas propostas de produção de texto encontradas nos cadernos dos alunos ao final do ano letivo, procurou-se analisá-las de acordo com o encaminhamento dado pela professora frente ao que efetivamente foi escrito por esses dois alunos.

5.1.2 Produções de textos nos cadernos dos alunos

5.1.2.1 Manuscrito 1: Sequência de quadrinhos, a produção de texto como “passa tempo”

No caderno de um dos alunos encontramos o manuscrito abaixo:

Figura 1: manuscrito “a historia do gato cão”

Observe a seqüência dos desenhos e escreva uma história bem bonita. Não se esqueça de dar um título.



The image shows three sequential drawings in a row, each enclosed in a rectangular frame. The first drawing shows a boy wearing a cap and shorts, holding a fishing rod with a fish on the line. The second drawing shows a boy and a girl standing together, with a dog on the ground between them. The third drawing shows the boy fishing again, with the girl and the dog nearby.

a historia do gato cão

Uma vez um homem foi Per. Um
 dia tinha um gato que chamava
 requis. O gato quando o seu
 dono ia pescar o gato pegava
 todos os peixes. Uma vez
 o gato chegou a dar Michel
 e Michelle. T.M.

Nesta produção consta a data de 13/11/2006. Pelas características que esse manuscrito escolar apresenta, deve ter acontecido exatamente o que disse a professora. O aluno colou em uma página do caderno uma folha xerocada com a imagem de três quadinhos em sequência e abaixo a indicação de linhas pontilhadas, para se colocar um título e se escrever a história, conforme já solicitava a consigna acima da imagem:

“Observe a sequência dos desenhos e escreva uma história bem bonita. Não se esqueça de dar um título.”

O modo como a imagem está organizada indica claramente que a professora retirou a proposta de algum livro didático com pressupostos teóricos e metodológicos bastante diferentes do LDP CE, que não entende ser a escrita de texto a partir de imagens uma boa situação de produção. Como já apontamos, não houve qualquer trabalho de interpretação das imagens por parte da professora, que parece ter dado a proposta somente para preencher o tempo do aluno, sem que pudesse ser observada nesse manuscrito qualquer intenção didática referente ao processo de escritura.

Acrescenta-se a isso o fato de o manuscrito não apresentar nenhuma forma de interferência por parte da professora. Todos esses aspectos contribuem para uma significação do processo escritural que banaliza o próprio ato de escrever. Um grave problema se considerarmos que essa prática pode estar se repetindo ao longo da vida escolar desses alunos.

A má qualidade da imagem é notória, dificultando sua leitura e uma possível interpretação para as seqüências dos quadinhos. Lembramos ainda que essa “seqüência de quadinhos” está longe de ser uma “história em quadinhos”, tanto no que se refere à qualidade dos traços, desenhos e ausência de cores, quanto na contextualização do que acontece. Uma possível interpretação seria:

- **1º quadrinho:** um homem (ou um menino?) está caminhando sozinho, descalço, com uma vara de pescar e com três peixes.
- **2º quadrinho:** o homem (ou menino?) conversa com outro menino e um gato fica olhando os peixes que estão na vara de pescar.

- **3º quadrinho:** o homem (ou o menino?) está olhando a vara sem os peixes, o outro menino está sentado olhando para o gato e o gato olhando para a frente.

Diante dessa sequência de quadrinhos, o aluno escreveu¹³:

A historia do gato cão

Uma vez um homem foi pescar.
Ele tinha um gato que chamava
Requis. O gato quando o seu
dono ia pescar o gato pegava
todos os peixes. Uma vez
o gato se afogo e disse miau
e morreu. FIM

Talvez um dos maiores problemas em se oferecer uma imagem como suporte para a produção de texto esteja no “poder” da própria imagem que não faz elo com o que é da ordem linguística. Em outras palavras, a imagem não parece permitir, para quem não detém alguma forma de inscrição significativa no universo da escrita, a construção de relações semânticas, textuais e discursivas necessárias para que a história seja “bem bonita”, como pretende o que está enunciado na consigna.

A configuração da prática de textualização que se estabeleceu não parece contribuir em absoluto para a formação do aluno enquanto um “bom produtor de texto”. Para se concluir isso, parece ser suficiente que seja observado o modo como a professora fez a proposta, a ausência de orientação e preparação para a produção de texto, a falta de objetividade e a desconsideração tanto da função social quanto do caráter comunicativo que o ato de escritura deve supor. Esses

¹³ Apresentamos a “transcrição normativa” (CALIL, 2008) do texto do aluno para facilitar sua leitura.

aspectos impedem que se considere essa situação de produção de texto como adequada e significativa para o aluno. Ela rompe com os critérios advogados pelos estudos atuais sobre ensino de Língua Portuguesa e pelos documentos oficiais que orientam e estabelecem parâmetros sobre o que seriam, didaticamente, boas propostas de produção de texto.

Para ilustrar o que foi afirmado de forma mais clara, pode-se citar o que trazem os PCN sobre a formação do “escritor competente”: um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta.

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões. (BRASIL, 1997, p. 47 e 48)

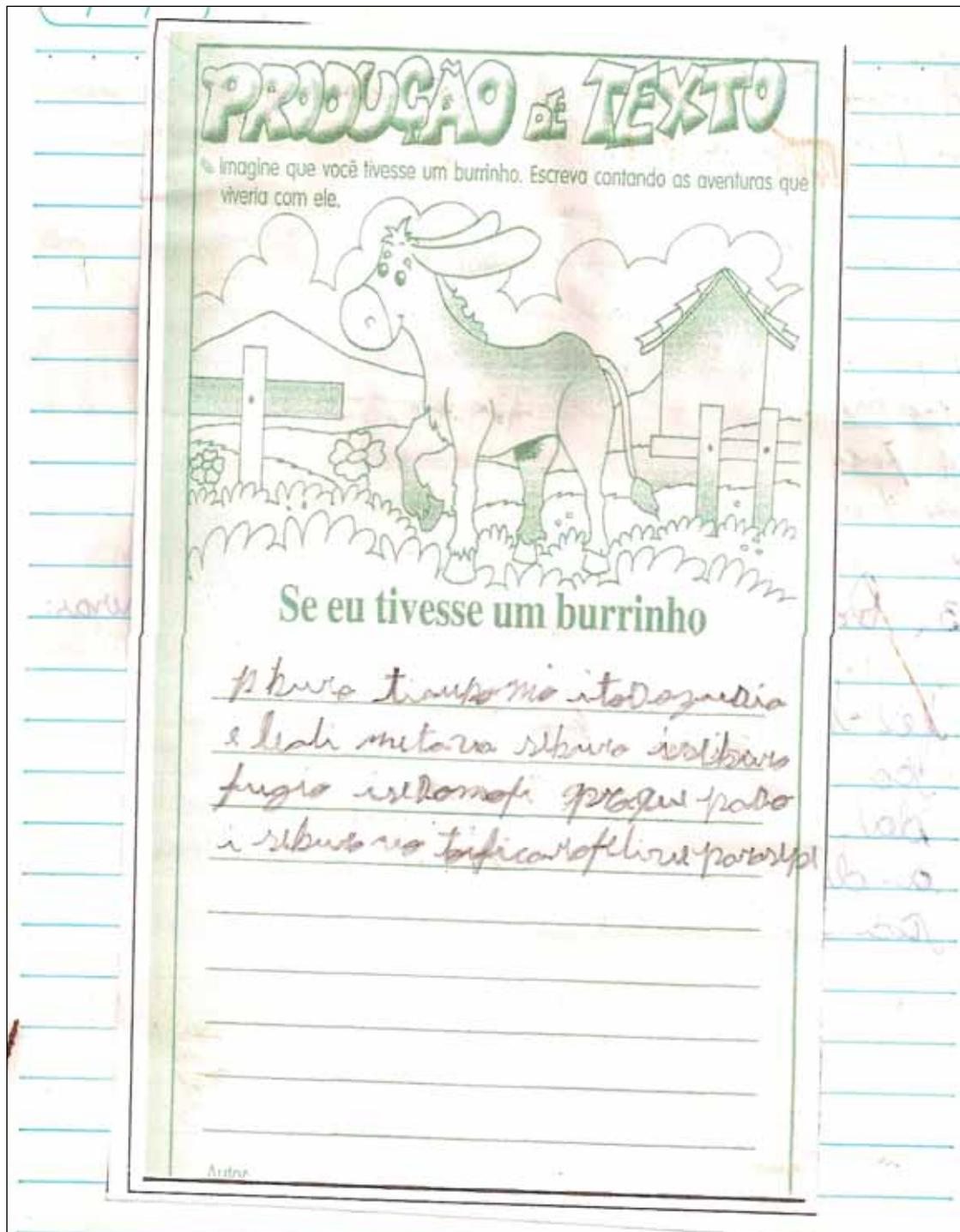
Certamente, essa transposição didática na prática de sala de aula não é algo simples e direto, pois supõe que os professores sejam escritores competentes e tenham algum conhecimento sobre os processos de escritura. O fato de o procedimento da professora não indicar nenhuma preocupação didática, talvez não fosse tão grave se houvesse, em outros momentos, alguma forma de trabalho mais cuidadosa frente a essas propostas de produção. Entregar uma folha fotocopiada com imagens como apoio para se escrever uma “bonita história”, justificando essa proposta porque o aluno terminou uma tarefa antes dos colegas, dá à proposta de produção de texto um caráter banal, fugaz, ficando a impressão de que a professora queria “matar o tempo” do aluno. Isso se depreende da ação da professora que nem sequer leu o texto final do aluno. Aí está um bom exemplo de como a escola pode

banalizar o ensino da Língua Portuguesa, particularmente naquilo que se refere à produção de texto.

5.1.2.2 Manuscrito 2: “E se eu tivesse um burrinho...”

No manuscrito apresentado, a seguir, a configuração da prática de textualização foi semelhante à anterior. A professora entregou uma folha com a imagem xerocada de um burrinho e a consigna proposta logo abaixo:

Figura 2: manuscrito “Se eu tivesse um burrinho”



oi
pe
did
o à
alu
na
qu
e
col
ass
e a
fol
ha
em
se
u
ca
der
no
e,

em seguida, escrevesse o texto previamente intitulado “Se eu tivesse um burrinho”.

Essa proposta, possivelmente, também foi retirada de algum livro didático. A professora, talvez sem o saber, reitera sua falta de compromisso com a qualidade do que oferece ao aluno. Não há qualquer preocupação em validar o processo de escrita em uma prática de textualização significativa, na qual haja

uma razão para a produção de texto; do mesmo modo, que não parece ter claro em que contexto aquela proposta de produção de texto estava inserida no LDP do qual a retirou, descontextualizando o que poderia ter algum sentido naquele material didático.

A aluna, por sua vez, respondeu ao pedido da professora escrevendo um texto de difícil legibilidade, cuja grafia não permite recuperar facilmente o que foi escrito:

Se eu tivesse um burrinho

O burro tinha um dono e todos os dias
ele alimentava seu burro. E seu burro
fugiu. E seu dono ficou preocupado.
E seu burro voltou. E ficaram felizes para sempre.

Assim, como na proposta anterior, a professora não leu o que a aluna escreveu, até porque, se o objetivo era “matar o tempo” daquele aluno que terminou uma atividade antes dos colegas, não haveria por que dar continuidade à proposta feita. Desse modo, tanto faz dar “qualquer coisa” para ele fazer, quanto esperar que ele faça “qualquer coisa”.

Justificar a ausência de propostas de produção de texto ou sua qualidade duvidosa pela “dificuldade do aluno” não parece ser minimamente sustentável. Apesar de o texto “se eu tivesse um burrinho...” não ter qualquer relação com o título proposto (a aluna narra com extrema simplicidade a história de um burrinho que vai embora e volta), os escassos recursos linguísticos, discursivos e textuais aí presentes indicam mais um reflexo da configuração dessa prática de textualização do que uma dificuldade do(s) aluno(s). Vale lembrar que o modo como o professor instaura essas práticas é fundamental para que haja efeitos significativos sobre os alunos.

Por fim, é preciso marcar ainda que o “matar o tempo” suposto na proposta feita pela professora acaba não só por banalizar o processo de produção

de texto na sala de aula, mas também funciona quase como uma forma de “punição” por ter terminado a atividade antes de seus colegas.

As limitações que trazem essas duas ocasionais práticas de textualização refletem o modo como o professor parece entender a atividade de produção de texto na escola, desconsiderando por completo o que está sugerido pelo LDP adotado, mas não utilizado por ela, além do que defendem os documentos oficiais.

O fato de se buscar em outros LDP propostas de produção de texto nem garante um bom processo de escritura – que poderia, do ponto de vista da professora, ser mais adequado aos seus alunos, já que eles “não sabem escrever” – nem permite um melhor desenvolvimento de seu ensino, ficando apenas a suspeita de que não há qualquer relação entre “não usar o LDP adotado” e a dificuldade dos alunos, alegada como justificativa para não usá-lo.

Em sua pesquisa SILVA (2008, p. 96), ao analisar as práticas de produção efetivadas afirma:

Pudemos observar que produzir textos na escola não é prioridade nem tampouco uma tarefa simples, pois o professor não considera os critérios que estabelecem uma boa situação de produção. Por isso, os alunos não conseguem avançar em seus escritos, visto que o professor conta com uma prática fragmentada que interdita o processo de escritura, de forma que não lhe garante uma reflexão epilinguística da língua. Por isso os textos dos alunos acabam sofrendo drasticamente com o tratamento didático dado pelo professor às atividades.

Não existe uma sequência de atividades de produção textual, elas são esporádicas e realizadas sem intervenções, sendo, muitas vezes, como no exemplo acima, usadas apenas para “matar o tempo”. O professor desconsidera as orientações dadas pelos documentos oficiais e estudos recentes de que a criança precisa, desde o início da escolarização, ser levada a produzir seus próprios textos, mesmo que ainda não domine a escrita convencional, como se viu no primeiro capítulo deste trabalho.

É importante referenciar neste contexto a possibilidade de realizar atividades de produção textual com sucesso, através de experiências de crianças de qualquer classe social, como foi exposto anteriormente, desde que sejam propostas

atividades sequenciadas e bem elaboradas, dando condições favoráveis à produção textual.

Geraldi (1997, p. 160) indica as condições necessárias à produção de um texto:

- a) Que se tenha o que dizer;
- b) Que se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Que se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) Que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas)
- e) Que se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

No entanto parece que o descaso para com as atividades de produção textual é uma prática recorrente ao longo dos anos de escolarização dos alunos das escolas públicas municipais, como foi confirmado também nos estudos de SANTOS (2006), OLIVEIRA (2008) e de SILVA (2008)¹⁴, podemos acertar que o futuro desses alunos não será muito promissor em relação à sua condição de produtor de texto e, em boa parte, o sistema escolar parece ser o grande responsável por isso, pela não intervenção.

5.2 Escola 2 – LDP Viver e Aprender e o LDA Minhas Descobertas

Esta escola adotou o LDP Viver e aprender, doravante VA, mas não o utilizou na 1ª série, não sendo entregue aos alunos, que receberam apenas o LDA Minhas Descobertas, doravante MD. As três primeiras aulas observadas foram dadas pela professora II A, que é formada em pedagogia, leciona na escola há 4 anos, e possui mais de 20 anos de sala de aula, e que, posteriormente, assumiu a coordenação da escola. Passando a lecionar nesta turma a professora II B que

¹⁴ Pesquisas sobre produção textual em escolas públicas municipais das primeiras séries do ensino fundamental, que comprovam práticas de textualização que desconsideram os aspectos fundamentais para a produção textual.

ministrou a quarta e a última aula observadas. Ela cursa pedagogia a distância, tendo chegado à escola há poucos dias.

Nas atividades desenvolvidas pela professora II A, não houve o uso do LDA; foram desenvolvidas atividades em folhas mimeografadas ou escritas no quadro negro. Nas três aulas observadas, dadas por esta professora, não houve nenhuma proposta de produção textual. As atividades restringiram-se à leitura e interpretação, cruzadinha, texto lacunado e atividades ortográficas.

Na 4ª aula, ministrada pela professora II B, utilizou como apoio didático o LDA MD, nas páginas 127, 128 e 129 (anexo 01: a, b e c) que propõe o estudo do dígrafo QU. Estas atividades atribuem o desenvolvimento da alfabetização a uma prática tradicional, que propõe o estudo de palavras gerativas, rompendo com os estudos atuais para a aquisição da linguagem escrita que consideram como objeto de estudo o texto como unidade básica.

No entanto, este LDA possui atividades de produção textual, na sessão intitulada "Produzindo Textos", as quais se tinham como objeto de estudo, mas não foi detectada a efetivação dessas atividades, nem as sugeridas pelo LDA ou por outro material.

Com relação à observação realizada nesta instituição escolar, tem-se um dado peculiar: o ano letivo de 2006 deu-se início tardiamente devido a uma ameaça de reforma que, na verdade, não chegou a ser realizada; e foi concluído com um mês de antecedência da data prevista, pois no retorno para as últimas observações, os alunos já estavam de férias¹⁵.

Mesmo após o término do ano letivo, foi possível resgatar quatro cadernos dos alunos, na ânsia de se detectar alguma atividade de produção textual, já que nas aulas observadas não foi possível. No entanto não havia nenhuma atividade de produção textual. Concernente a isso não tivemos a oportunidade de questionar a professora sobre a ausência destas atividades.

Essa ausência demonstra a pouca importância dada pelas docentes a esta atividade que é essencial no ensino da língua desde o início da escolarização do aluno. Diante deste fato, faz-se necessária a incorporação de uma política de gestão da rede de ensino que venha garantir condições básicas para o bom funcionamento do ensino público.

¹⁵ Infelizmente, temos identificado com alguma frequência esse tipo de situação no ensino público de Maceió.

Sabe-se que só é possível formar escritores se aos alunos forem propostas atividades de produção textual. Nesse sentido, os documentos oficiais deixam claro, como, dito anteriormente, que a criança deve produzir textos desde o início da escolarização, ou seja, assim que ela ingressar numa instituição escolar.

Mas, como se percebeu, isso não aconteceu nesta escola durante o ano letivo de 2006. Concordamos com Santos (2006, p. 38) no ponto em que diz que a não realização de atividades de produção textual é um dos fatores que corroboram o baixo desempenho dos alunos nos índices das avaliações nacionais.

5.3 Escola 3 – LDP Montagem e Desmontagem de Textos e o LDA Alegria de Saber

A professora III cursa Pedagogia numa faculdade privada e é estagiária da escola há dois anos. Não tivemos acesso à Coordenação desta escola, os professores trabalham de forma independente. Esta professora oscila em suas aulas entre o uso do LDP Montagem e Desmontagem de Textos, doravante MDT, e do LDA Alegria de Saber, doravante AS, utilizando os dois no mesmo dia.

Uma particularidade desta turma, em relação às demais observadas, é a disciplina, pois a professora consegue ter um bom domínio de turma, fazendo com que os alunos participem da aula sem que haja tumulto, aspecto positivo para a aprendizagem.

Todas as aulas observadas foram desenvolvidas a partir de algum LD, se não dos que os alunos utilizavam, mas de outro, sendo copiada a atividade no quadro. Dentre essas atividades, tem-se o recorte abaixo da terceira aula observada, desenvolvida a partir do LDP MDT, descrita neste manual como de Produção Textual¹⁶. Antes de iniciar, a professora folheou o LDP durante alguns minutos, procurando uma atividade, o que indica que não houve um planejamento desta aula.

¹⁶ Apesar da atividade ser do LDP de 1ª série e estar indicada pelo livro como atividade de produção textual, sua etapa de desenvolvimento não segue para este fim e não existem orientações no manual do professor para o seu desenvolvimento, o que contribuiu significativamente para que a prática didática da professora tenha se ofuscado enquanto atividade de produção textual.

5.3.1 Uma tentativa de efetivação de produção textual?

Ao iniciar a aula, no dia 06/11/2006, a professora pediu que os alunos abrissem o livro “Montagem e Desmontagem de Texto” – 1ª série (SARGENTIN, 2001), na página 112, (anexo 02), em seguida, copiou no quadro a frase abaixo que é a primeira parte da atividade intitulada “Montagem do texto”:

O Zé **pegou** no seu pé.

Esmeralda **trocou** a sua fralda.

A professora leu o que havia escrito no quadro e pediu que os alunos dissessem as palavras em destaque. Sem se delongar, disse que essas palavras simbolizavam ações e que eles iriam produzir um texto. A seguir, passou para a página posterior, ignorando o segundo quesito da atividade, que seria o complemento do exercício introdutório para a proposta de produção textual. Desta maneira, a professora deixa de explorar um pouco mais sobre as rimas, já que se este quesito fosse bem desenvolvido poderia ajudar os alunos a relembrem a conceitualização da rima e o efeito de musicalidade que ela dá ao texto, o que poderia contribuir positivamente para a produção da poesia a ser solicitada na atividade posterior.

Veja-se a etapa que foi ignorada:

2 Complete o texto com uma das palavras de ação.

TEXTO	PALAVRAS DE AÇÃO
Altos preparativos João _____ pão, Maria _____ angu, Teresa _____ a mesa, Tião _____ chão,	limpa gela tira lava

Lia _____ a pia, Hugo _____ tudo, Cida _____ bebida, Das dores _____ as flores, Fia _____ a fotografia e um batalhão completa a ação, Tudo no jeito, prontinho e perfeito pra posse do prefeito.	<p style="text-align: right;"> pica mexe tempera põe acerta </p> <p style="text-align: right;"> Elias José, <i>Segredinhos de amor</i>. 4 ed., São Paulo, Moderna, 1991. </p>
--	--

No entanto, percebe-se que apesar de o texto proposto na atividade possuir muitas rimas e produzir o efeito de musicalidade, o objetivo central não é a rima, pois se debruça sobre questões gramaticais, relacionadas ao verbo. Pondo a rima em segundo plano, pois como vimos na consigna o aluno deve completar o texto com uma palavra de ação, não é feita nenhuma menção à rima ou ainda ao texto que será escrito posteriormente. Podemos considerar que esta proposta não se caracteriza como uma má atividade se tem como objetivo trabalhar o verbo, mas se considerarmos como uma atividade que contribuirá para a “montagem de texto”, ou seja, como subsidio para a produção de texto que virá na próxima atividade, como propõe o LDP, esta terá pouca contribuição.

Fazendo uma leitura do MP, quanto a esta atividade, verifica-se que não traz orientações para a exploração do portador de texto poético, detendo-se na gramática contextualizada. Não há uma preparação introdutória adequada para produção textual e as atividades do livro que precedem a produção priorizam o estudo gramatical: as palavras de ação.

Posteriormente, na primeira etapa da produção textual o LD retrata nomes de pessoas e nomes comuns, ou seja, substantivos (anexo 03) que rimem e só depois é chamada a atenção para a escrita do texto. O aluno passa a preocupar-se não somente com as rimas, a escrita da poesia, mas se uma palavra é nome próprio ou comum. Existe uma atenção desnecessária neste momento para a classificação dos substantivos, tampouco os alunos precisariam do conhecimento do que seria um substantivo para produzir uma poesia. Sobre isto é importante salientar que

A gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos.

[...]saber falar e escrever uma língua supõe também saber gramática dessa língua. Em desdobramento, supõe saber produzir e interpretar diferentes gêneros de textos. Conseqüentemente, é apenas no domínio do texto que

as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade (ANTUNES, 2003, p. 92).

A atenção dada às questões metalinguísticas nas atividades que antecipam a produção de texto são dispensáveis, pois, não será através da revisão dos conteúdos gramaticais que os alunos conseguirão desenvolver uma escrita poética almejável. O autor do LD poderia ter apresentado atividades mais pertinentes à estrutura do texto poético do que sobre as questões gramaticais, pois é em função da compreensão e produção textual que a gramática existe, não o inverso.

Importa considerar a prática da reflexão sobre a língua no desenvolvimento da competência de produzir e interpretar textos. Assim:

“[...]faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos - sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre estas questões (BRASIL, 1997, p. 38).

Leal (2005, p. 64) comenta que existe uma grande preocupação em assinalar os problemas linguísticos, entendidos neste contexto como gramática, ortografia e estrutura, para a autora, “O que precisamos deixar claro, no entanto, é que o “querer-dizer” do aluno não pode ser suplantado pelos “quereres” escolares que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz de sua condição de sujeito que produz textos, inserindo-o muito mais na condição de um sujeito que produz uma “língua”” (LEAL, 2005, p. 64, grifos da autora).

Se o objetivo principal do ensino da Língua Portuguesa é fazer com que o aluno seja capaz de utilizar a linguagem escrita nos momentos em que ela for evocada socialmente, então, se devem priorizar as atividades epilinguísticas, para que o aluno reflita sobre a língua. Isso será possível a partir do trabalho com atividades que priorizem as funções sociais da escrita.

5.3.2 Etapas da produção proposta pelo LDP MDT

A atividade de produção de textos proposta pelo LDP MDT se subdivide em quatro etapas: primeira etapa – PREPARAÇÃO:

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Vamos escrever uma poesia brincando com as palavras do mesmo jeito que fez Elias José.

Primeira etapa - preparação

Nomes de pessoas	Nomes comuns
<i>Luciano</i>	<i>Piano, soprano, fulano</i>

O foco principal da atividade, que seria a escrita de uma poesia, é ofuscado desde o início da atividade, quando o aluno é induzido a classificar a palavra como nomes de pessoas e nomes comuns, antes de preocupar-se com a rima, que é tão presente no texto de Elias José, “Perguntas e Respostas Cretinas”, tido como base para esta produção (anexo 04).

Não é dada nenhuma orientação para o desenvolvimento desta atividade no manual do professor – MP, fato considerado negativo por não dar o suporte necessário ao professor. Sobre esta falta de orientação, Reinaldo (2005, p. 92) afirma que “Embora os autores dos LDP estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos tipos de gênero como objetivo de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos.”

A professora realizou coletivamente a primeira etapa da atividade, pedindo aos alunos que dissessem nomes de pessoas e nomes comuns que rimem, escrevendo no quadro negro, ressaltando que os nomes próprios são escritos com letra maiúscula e os nomes comuns com letra minúscula.

No entanto, o desenvolvimento desta etapa da atividade parece ser marcada por certa insegurança da professora e pela falta de conhecimento dos alunos com relação ao que seja rima. Em dado momento da atividade, a professora não consegue dominar a questão da rima ou apenas desiste de tentar fazer com que os alunos digam palavras que rimem e aceita palavras que não rimam, concluindo a primeira etapa de qualquer jeito¹⁷. Por mais que a professora solicitasse aos alunos que falassem palavras com rima, eles não respondiam satisfatoriamente.

A próxima etapa da atividade tem-se:

A segunda etapa - ESCRITA DO TEXTO (anexo 05):

Para cada nome de pessoa escolha um nome comum que rime e escreva o verso.

Atenção: Você pode escrever do mesmo jeito que Elias José:

Você conhece _____

Aquele (ou aquela) que _____

Invente um título para sua poesia.

A docente pediu que os alunos escrevessem a poesia, sem se preocupar em interagir com eles, pedindo apenas que usassem as palavras da questão da etapa anterior (a preparação). Mas não obteve sucesso, tendo em vista a não exploração dos traços característicos do texto a ser produzido.

Pode-se considerar que essa falta não se limita ao desenvolvimento da atividade pela professora, mas também à proposta do LDP que não chama a atenção necessária para a característica do gênero poético. Segundo Alves (2005, p. 62) “Os autores de LDP e os professores precisariam propor uma experiência de

¹⁷ Rimas como: Paulo-paulada, Leandro-leão, Wellington-lutador, foram aceitas

leitura significativa para tentar convencer o leitor jovem do valor da poesia”. Fato que não pôde ser percebido nesta sala de aula.

É possível encontrar no LDP MDT outras atividades que antecedem esta produção, que tratam da aprendizagem da rima. No entanto, por não ser trabalhado de maneira sistemática o LDP nesta sala de aula, essas atividades não foram desenvolvidas, nem tampouco outras que retratam esta questão, demonstrando na efetivação da primeira etapa desta atividade a falta de conhecimento do gênero “poesia” pelos alunos.

Para Reinaldo (2005, p. 92), “Embora os autores dos LDP estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos.” Esta atividade de produção textual apresentada não aponta orientações para a boa efetivação da atividade, não obtendo suportes suficientes, nem tampouco alguma orientação no Manual do Professor.

A professora não considerou a 3ª etapa da atividade, ignorando-a.

A terceira etapa (anexo 05) - INTERCÂMBIO DE TEXTOS

“Leia, em voz alta, a poesia para os colegas. Anote as sugestões que eles podem fazer para você melhorar o texto.”

Considerando que os alunos não conseguiram realizar a produção com sucesso, mesmo esta sendo realizada coletivamente, seria quase impossível que eles conseguissem, depois da leitura feita pelo colega em voz alta, sugerir melhoramentos para o texto em questão, já que a professora não tem a prática de revisão de textos. Desse modo, os alunos não conhecem os passos de uma revisão e reescrita, que são etapas inerentes à produção textual. Compreendemos que “cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeita cada uma destas funções”. (ANTUNES, 2003, p. 54). O não respeito por estas etapas não permite uma boa produção textual.

Vê-se assim que a produção de textos é concebida nesta abordagem como uma 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. Portanto, duas contribuições são importantes nessa abordagem para o ensino da escrita: a primeira é a reflexão sobre a

necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto (REINALDO, 2005, p. 94).

Na efetivação desta atividade, podemos encontrar algumas falhas que inviabilizam o ensino da escrita: o desenvolvimento não favoreceu as potencialidades cognitivas dos aprendizes, pois não dominavam o gênero poesia, não conhecendo, por isso, a estrutura do texto. A docente não considerou o processo de monitoração dos textos que envolviam as diversas revisões.

Quanto à revisão, é importante que esta seja também proposta, mas ela só “é produtiva quando o autor do LDP fornece parâmetros para a revisão, o que não tem acontecido com os manuais que incluem esta etapa da escritura em suas orientações” (REINALDO, 2005, p.95).

Verificou-se que a revisão proposta nesta atividade não traz parâmetro algum para a revisão do texto, não havendo nenhuma orientação no Manual do Professor, como apresenta Reinaldo (2005).

Quarta etapa (anexo 05) – PUBLICAÇÃO, a consigna desta etapa dada pelo LDP MDT:

“Depois da revisão, publique seu texto no jornal mural”.

A última etapa desta atividade, em que é solicitada a publicação desta produção no jornal mural da escola, é também totalmente desconsiderada pela professora.

Para que o aluno possa vivenciar situações significativas de escrita, é preciso que o docente encaminhe as atividades de produção textual, de tal forma que sejam propostas condições para uma boa produção, pois estas interferem significativamente nos resultados destas produções.

“... Se desejamos que os estudantes se tornem profundamente investidos em sua escrita, se desejamos que esbocem e revisem, compartilhando seus textos com os outros, enquanto escrevem, estas crianças necessitam de tempo...” (CALKINS 1989, p. 36).

Dessa maneira, não dá para apenas fazer de conta que se fez uma produção textual, precisa-se considerar todas as etapas desta produção, e reservar tempo para o seu desenvolvimento, já que não é possível produzir bons textos, sem que haja uma boa preparação da atividade e uma seqüência desta, para que o aluno apreenda essas etapas.

5.3.3 As atividades realizadas pelos alunos

As produções ficaram bem parecidas, visto que a professora ao encaminhar a atividade delimitou junto com a turma as palavras que seriam usadas na poesia e, conforme a consigna do livro sugeria, avisou à turma que poderia fazer como Elias José em seu poema (texto base da unidade) “Perguntas e Respostas Cretinas” (anexo 04). Assim, todos os versos ficaram similares.

Dentre essas produções, chamou a atenção a atividade de um aluno:

próprio Wellington para Wellinctor para então rimar com a palavra lutador, pois possivelmente estava consciente de que, para rimar, a palavra tem que ter a mesma terminação. Apenas este aluno ousou diferenciar as palavras propostas, os demais fizeram exatamente igual.

Percebe-se, em geral, que os professores pretendem trabalhar alguns gêneros do discurso, procurando seguir o documento oficial que elegeram como referência. Mas, para tal, é necessário que se tenha um conjunto de atividades.

O professor precisa compreender que escrever um texto é uma atividade que requer passos, e que o aluno, ainda que inconscientemente, passa por essas etapas não sequencialmente, visto que cada indivíduo possui a sua singularidade podendo pular algumas dessas etapas. Contudo, antes de produzir um texto o aluno tem que estar imerso no “contexto da tarefa”, certa preparação feita pelo professor

Ao se analisar a proposta de produção do LDP, foram constatados problemas referentes à condição de produção textual inerentes à atividade:

1. Considera noções gramaticais na 1ª etapa da atividade;
2. Possui encaminhamento pouco pertinente na etapa da escrita do texto propriamente dita;
3. Não oferece parâmetros para a revisão;
4. Nenhuma orientação é dada no Manual do Professor para o melhor desenvolvimento desta atividade.

Quanto ao encaminhamento dado pela docente na efetivação da atividade, observou-se:

1. Falta de planejamento para a aula;
2. Desconsideração das etapas da proposta do livro para o desenvolvimento da atividade;
3. Insegurança quanto ao gênero no processo de produção textual;
4. Ausência da intervenção no texto do aluno;
5. Falta de encaminhamento à produção realizada pelo aluno;
6. Ausência da prática de produção de texto.

No entanto o desenvolvimento desta atividade tornou-se muito mais complexo porque os alunos não dominam o gênero solicitado, “a poesia”, já que é impossível produzir um texto de determinado gênero se não há o domínio deste.

Conclui-se que esta atividade, apesar de estar classificada como atividade de produção textual, não se caracteriza como tal pela forma como foi efetivada, pois foi desprovida dos mecanismos inerentes ao processo de escritura: planejamento, reescrita/revisão.

Dessa forma, a professora apresenta uma proposta de produção textual para os alunos sem perceber a complexidade nela contida; logo, não conseguiu alcançar o objetivo da atividade e não compreendeu as causas dos resultados negativos.

O professor faria bem se conseguisse criar, já nos primeiros anos da vida escolar, o hábito de o aluno planejar seu texto, fazer seu esboço, fazer a primeira versão e, depois, revisar o que escreveu, naturalmente, sem culpa, sem achar que ficou tudo errado, aceitando a reformulação como algo perfeitamente normal e previsível. Aprendendo, inclusive, a lidar com o provisório, com o incompleto, com a tentativa de encontrar uma forma melhor. (ANTUNES, 2003, p. 116)

A prática de reformular o texto é fundamental para que o aluno possa posicionar-se enquanto autor, alcançando a compreensão do que quis dizer ao outro por meio da escrita. Já que a escrita é sempre provisória e inacabada e o jovem escritor deve perceber a revisão do texto como uma prática comum, que é parte natural para o desenvolvimento da escrita.

É pertinente a reflexão de Santos (2008) sobre o fato de que muitos professores não valorizam em suas aulas atividades de produção textual e quando o fazem desvalorizam os critérios indispensáveis a uma boa produção. “Desse modo encaminha atividades que não contribuem para o desenvolvimento de habilidades com a escrita”.

É importante ressaltar que esta foi a única atividade de produção de texto proposta nesta sala, não sendo encontrado nenhum manuscrito nos cadernos dos alunos.

5.4 Escola 4 – LDP Linguagem e Vivência e o LDA Primeiros Textos

A professora IV cursou Geografia, leciona há mais de dez anos nas séries iniciais e nesta escola está lecionando há 2 anos. Nesta turma não foram realizadas, em nenhuma das aulas observadas, atividades de produção textual. Tentou-se também nesta instituição escolar, constatar a possível presença dessas atividades nos cadernos dos alunos, mas não foram encontradas.

As atividades que foram desenvolvidas caracterizavam-se como de base alfabética e gramatical. O LDP Linguagem e Vivência, doravante LV, não foi utilizado em nenhuma das aulas observadas. A professora informou que é raro o uso deste material e que usa mais o LDA “Primeiros Textos”, doravante PT. Houve uma atividade que se aproximou de uma produção de texto por se tratar de uma lista, proposta do LD PT (não se encontra entre as atividades de produção), pedindo que os alunos listem palavras iniciadas com vogais. No entanto, a atividade prioriza apenas os aspectos notacionais da escrita, não existe referência ao campo semântico da lista, bastando apenas que tenham a mesma letra inicial. Por isto, não se trata de uma produção textual.

Nas aulas 1 e 2, em que foram realizadas atividades de caça-palavras, ambas foram escritas no quadro para que os alunos copiassem, o que leva um tempo significativo para que os alunos tracem todo o quadriculado com as letras, atividade que sugere “matar o tempo” da aula. No entanto, esta atividade parece ser uma prática da professora, pois os alunos não demonstraram dificuldade em copiá-la.

Ao se verificar as atividades realizadas pela professora IV, questionou-se: como poderemos formar escritores competentes sem realizar atividades de produção textual? Mais uma escola que não realiza atividades de produção textual, fato que emperra o processo de escrita pelo aluno, pois lhe é negada esta atividade no início da escolarização.

5.5 Escola 5 – LDA Todas as Letras

O LDA utilizado nesta escola é o “Todas as Letras”, doravante TL, não sendo distribuídos os LDP de 1ª série aos alunos. A professora V é formada em Arte, por uma faculdade privada, leciona nesta instituição escolar há 6 anos. Ela possui a prática da realização de uma atividade específica, o que chamou-nos a atenção: a cópia. Em três das quatro aulas observadas, ela propôs a atividade de **cópia**, como se vê na tabela III:

Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4
Quebra cabeça (pintura) elaboração para casa. Construção de palavras a partir de sílabas e separação de sílabas. Cópia do texto: A casa (Vinícius de Moraes)	Escrever a família do s, separar sílabas, juntar as sílabas, escrever o nome dos desenhos, escrever o alfabeto minúsculo. Cópia do texto: O pequeno polegar (LDA-TL p. 162 e 163). Circular todas as palavras que possuam s, ss, r, rr.	Leitura individual e cópia do texto Menino e Menina(LDA-TL p. 71)	Avaliação de Matemática. Escrever um pequeno texto no quadro sobre o natal e pedir que os alunos façam um desenho que represente o natal.

Tabela III

Na primeira aula os alunos copiaram o texto “A casa”, de Vinícius de Moraes, após terem cantado duas vezes, não sendo realizado mais nenhum encaminhamento. Na segunda aula os alunos fizeram a cópia do texto “O Pequeno Polegar” (anexo 06), enquanto a professora chama os alunos um a um para corrigir a atividade anterior. Na terceira aula (anexo 07), a professora manda que eles façam a cópia do texto “Menino e Menina”, enquanto ela faz um cartaz para pôr no pátio da escola, ao mesmo tempo em que lhes toma a leitura. Além disso, a professora põe os alunos para copiarem enquanto ela se ocupa em outra atividade, o que sugere a atividade como desprovida de qualquer função para a aprendizagem, utilizando-a apenas para ocupar o tempo dos alunos. Com exceção da primeira aula, em que os

alunos apenas cantaram a música que copiaram, “A casa”, nenhum encaminhamento foi dado às atividades da cópia, o que confirma a suspeita inicial de que esta atividade é apenas para “matar o tempo”.

5.5.1 A Cópia

A cópia pode ser usada como atividade significativa de aprendizagem, sendo interessante para o aluno desde que esteja relacionada ao seu interesse, fazendo sentido para ele. Assim, quando copiam letras de músicas ou poesias de sua preferência, receitas, endereços, nomes e telefones de amigos, entre outros, os alunos podem aprender o significado da cópia. (BRASIL, 2002, p. 01)

É importante que os alunos ao copiarem tenham a compreensão desta atividade, sabendo que função haverá para a aquela cópia, em que momento aquele registro poderá ser utilizado. Constantemente, no dia a dia, o sujeito é levado a copiar, ou seja, a fazer um registro para que não se esqueça de um endereço, nomes, e-mails, poesias, pensamentos considerados interessantes, e em muitas outras situações. Desta forma, seria comum que a escola também fizesse uso desta atividade desde que atendessem a perspectiva de interesse dos alunos.

Vale salientar que a cópia pode ser utilizada para favorecer algumas convenções da escrita, como escrever da esquerda para a direita e respeitar os espaços necessários de parágrafo e margem. Esta atividade exige atenção, concentração e alguns cuidados, em sua transcrição, respeitando todas as referências para que seja garantida a preservação do texto original. (BRASIL, 2002, p. 01)

Outro ponto que pode ser considerado como positivo é que “Atividades de transcrição¹⁸ exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita. O que dizer e como dizer já estão determinados pelo texto original.” (BRASIL, 2001, p. 76)

No entanto, o que acontece com a prática da cópia nesta sala de aula, muito se distancia da cópia como atividade significativa para a aprendizagem, pois os

¹⁸ Transcrição neste contexto é usado como sinônimo de cópia, já que se refere à escrita de um texto tal qual o original.

alunos copiam qualquer texto, sem nenhum encaminhamento da professora, revelando que esta atividade é utilizada apenas para “matar o tempo”.

A cópia muitas vezes é destinada ao treino ortográfico, com a finalidade de memorização da escrita correta das palavras. **Em outros casos, é revestida de um caráter disciplinar: preencher o tempo e manter os alunos ocupados, impedindo a conversa e a desordem**, acalmar os alunos agitados, punir os indisciplinados pela bagunça que fizeram, transmitir ensinamentos por meio da repetição reiterada etc. nada disso faz sentido, pois dessa forma a cópia se constitui numa atividade mecânica, o que acaba não favorecendo nem os objetivos relacionados ao aprendizado do que se pretende garantir com ela nem o aprendizado dos procedimentos necessários para copiar de forma adequada. (BRASIL, 2002, p. 03, grifo nosso)

Assim, as atividades de cópia que foram desenvolvidas nesta sala de aula não contribuem para a formação do sujeito, não sendo pertinente a formação do leitor/escritor exigido pela sociedade atual.

É importante enfatizar que o LDA PT utilizado possui uma sessão intitulada “Eu escrevo textos”, com atividades de produção textuais, as quais poderiam ser desenvolvidas na sala de aula e, certamente, seriam mais produtivas que as atividades de cópias desenvolvidas pela docente sem função alguma para a aprendizagem.

Nas aulas de Língua Portuguesa observadas, o LDA, só foi utilizado como suporte para cópias, desconsiderando-se os textos nele propostos, os quais contribuiriam para o desenvolvimento do letramento do indivíduo.

Nesta sala de aula, tivemos acesso a seis cadernos, coletados ao término do ano letivo, os quais não apresentaram nenhuma atividade de produção textual. Logo, não será possível formar alunos produtores de textos, sem que a estes sejam propostas atividades dessa natureza.

Delia Lerner (2001, p. 28) afirma que

O desafio é conseguir que os alunos cheguem a ser *produtores* de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas” que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros...(grifos autora)

A importância da escrita deve estar bem clara para os professores, devido à sua utilização na vida social do aluno, pois atividades que promovem a construção de um escritor competente precisam ser uma prática na rotina semanal das escolas desde o início da escolarização¹⁹.

Antunes (2003, p. 113-115) sugere atividades que oportunizem aos alunos o desenvolvimento da competência de escrever:

- ◆ Listas (de materiais, de livros, de assuntos estudados, de eventos realizados etc.);
- ◆ Pequenas informações aos pais e a outras pessoas da comunidade escolar;
- ◆ Programações de atividades curriculares e extracurriculares;
- ◆ Convites;
- ◆ Avisos;
- ◆ Cartas uns aos outros, aos professores, às pessoas da escola, do bairro, da cidade, a um jornal, a alguém que veio à escola prestar algum serviço, a autoridades locais e nacionais etc. (cartas que, eventualmente, até deveriam chegar, de fato, às mãos de seus destinatários);
- ◆ Pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas ou ouvidas);
- ◆ Conclusões de debates;
- ◆ Informações sobre a cidade, o bairro, a escola, lugares visitados, eventos;
- ◆ Cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários);
- ◆ Instruções diversas (por exemplo, aquelas que indicam como se deve usar um determinado instrumento ou aparelho);
- ◆ Projetos de pesquisa;
- ◆ Resultados de consultas bibliográficas, de pesquisas de campo;
- ◆ Esquemas, resumos, sínteses, resenhas (de muita utilidade na vida acadêmica!);

¹⁹ Como defendem também os documentos oficiais esse aspecto, o aluno deve ser levado a produzir textos antes de estar alfabetizado convencionalmente.

- ◆ Relatórios de experiências ou de atividades realizadas;
- ◆ Solicitações, requerimentos;
- ◆ Saudações;
- ◆ Atas;
- ◆ Poemas;
- ◆ Mensagens eletrônicas;
- ◆ E outros textos em uso no momento.

Ao desenvolver de maneira sistemática atividades como as propostas acima, os professores contribuiriam para uma escrita significativa, que remeteriam o aluno ao mundo da escrita, para que este pudesse compreender a linguagem que faz sentido, aquela que é usada para transmitir uma mensagem.

O importante é abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia dos alunos. A linguagem até para os pequenos também “significa agir, fazer interferir no mundo, relacionar-se com as pessoas” (Marcedo, 1985: 53) Por sinal, a única linguagem que faz sentido, para qualquer pessoa, é aquela que expressa o que queremos dizer, por algum motivo, de nós, dos outros e das coisas, do mundo. Não estando aí, não estamos na órbita da linguagem (ANTUNES, 2003, 115).

Desde o início da escolarização, as crianças apreendem que a escrita tem como função interagir com o outro, dizer algo, expressar o que estamos pensando ou sentindo. Mas, muitas vezes, como foi relatado, o desenvolvimento desta escrita é negado pela escola às crianças em aquisição da linguagem escrita. O professor não considera as atividades de produção textual e quando as considera não é na perspectiva adequada para uma escrita real, não tendo como princípio o fato de que “a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer, do dizer-se, para fins do intercâmbio necessário à sobrevivência e à convivência humana” (ANTUNES, 2003, p. 116).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos a investigar o desenvolvimento das práticas de textualização no início da escolarização do aluno, em escolas públicas municipais de Maceió e sua relação com o LDP ou LDA utilizado. No entanto, de acordo com os dados desta investigação, as professores das salas observadas desconsideram, em sua maioria, as atividades de produção textual, não tornando essas atividades como permanentes em sala, para que os alunos possam aprender a escrever por meio de atividades significativas de escrita. Apesar de os documentos oficiais e de estudos apontarem a produção de texto como necessária e possível desde o início da escolarização dos alunos.

Assim, nas observações de sala de aula, constatamos que as propostas de produção textual são quase inexistentes nas turmas de 1ª série. Das 22 aulas de Língua Portuguesa observadas, apenas em uma foi realizada a produção de um texto. Entretanto, ela não atendeu aos aspectos essenciais de uma escrita significativa, não manifestando as características de uma proposta adequada ao processo de escritura.

No que concerne ao uso do LDP e do LDA, não estão sendo utilizados como deveriam em salas de aula de 1ª série, já que muitas vezes esses chegam às escolas e não são utilizados, ficam guardados em almoxarifados, como constatamos que, em cerca de 45% das escolas visitadas, os alunos não fazem uso de nenhum LD. Isso por opção dos professores, ao julgarem que sem este material encaminhase um trabalho de alfabetização mais sequenciado. Mas o que se tem implementado nessa objeção está mais próximo de uma negação ao aluno de que o aluno tenha acesso a mais um livro, com textos de diversos gêneros, com boa qualidade gráfico-visual, podendo, nesse contexto, ser um objeto para a ampliação do letramento. O que se faz, na realidade, é excluir o direito de o aluno ter um livro, que, como somos sabedores, em geral, é material escasso entre as crianças das escolas públicas.

A relação entre os professores e os livros didáticos, nas escolas que dizem fazer uso desse material, reflete o abandono do livro adotado: os professores pouco o utilizam; quando o fazem é sem planejamento, sendo usado de modo improvisado. A fala dos professores de que não usam esse material porque os

alunos ainda “não sabem ler, nem escrever” indica, de fato, uma dificuldade do próprio professor em utilizá-lo.

As práticas do uso do LDP e LDA nas escolas visitadas mostraram que não existe um encaminhamento para o bom desenvolvimento da leitura e da escrita a partir destes materiais. Não é considerado o ato de “ler antes de saber ler e escrever antes de saber escrever”, tão importante para o desenvolvimento da imersão dos alunos no universo letrado em que vivem.

O investimento do MEC para a melhoria do LDP e LDA apresentará significado positivo para o ensino da língua quando este material estiver sendo bem utilizado pelos professores, sendo necessário, ainda, maior investimento na formação docente e em sua prática de sala de aula, acompanhando o desenvolvimento da aula pelos professores e alunos.

Os LDP e LDA presentes em sala possuem atividades de produção textual, mas são ignoradas pelo professor, seja por não fazer uso sistemático deste material ou porque ele apenas as despreze por julgá-las difíceis e inviáveis aos alunos não alfabetizados. No entanto, ser alfabetizado não deve ser um requisito para se produzir textos, já que essa atividade deriva da competência discursiva do aluno e não da sua habilidade notacional. Produtor de texto é aquele que elabora um discurso, que consegue de maneira coerente expressar seu pensamento, interagindo com o outro, quer seja de maneira oral ou escrita.

Nas cinco salas de aula observadas, apenas duas professoras efetivaram atividades de produção textual, raras, e desenvolvidas sem um claro compromisso com os processos de ensino e aprendizagem. Não houve prioridade para o desenvolvimento destas atividades, quando elas deveriam ser a base para os alunos alcançarem a aprendizagem da língua, já que essas produções servem para detectar o caminho que os alunos percorreram e o que ainda precisam percorrer.

A análise das produções realizadas pelos alunos mostrou que o caminho para a melhoria da prática docente é longo e que talvez não sejam suficientes os cursos de formação continuada, sem que haja um efetivo acompanhamento do trabalho de sala de aula e dos usos do LDP. Problemas quanto ao não domínio do gênero textual, coesão e coerência, são expressivamente presentes nestes textos, fato que pode ser facilmente justificado pela ausência dessas atividades e pela pouca importância destinada a elas pelas docentes.

Não existe o trabalho sequenciado com atividades de produção textual. Logo, os professores não conhecem as etapas de uma produção: “planejamento, operação e revisão”²⁰. Não conseguem compreender o processo de escrita. Seu trabalho em classe indicia que sua formação como produtor de texto traz grandes lacunas, como a constituição de seu papel de leitor, do lugar de revisor de texto e da compreensão das relações interlocutivas que toda produção textual exige. Diante de tamanha dificuldade, como poderia ele, o professor, contribuir para a formação do aluno?

As atividades escritas comprovam a pouca significância destas atividades para os alunos, já que a escrita foi realizada apenas para obedecer a um pedido das docentes. Não houve função alguma para a escrita, que foi realizada no caderno ou no livro, não havendo nenhum encaminhamento desse ato. Além disso, não houve nenhum tipo de interferência nesta produção, não há registro algum no texto que demonstre sua leitura por parte da professora.

A partir das práticas de textualizações realizadas, pode-se afirmar que o professor não domina o processo de aprendizagem escrita, já que sua prática indica problemas graves em sua formação, associados à falta de gestão escolar e pedagógica. Assim, são desconsiderados todos os critérios que advogam a elaboração de uma boa situação de produção textual escrita em sala de aula.

Não se poderão formar leitores e escritores competentes, como advogam os documentos oficiais, utilizando-se práticas de produção textual que desconsideram todo o processo de escrita. Tampouco este objetivo será alcançado negando-se ao aluno a oportunidade de escrever.

Neste contexto, os professores, na tentativa de propor atividades mais “fáceis” aos alunos, banalizam as propostas de produção de texto. Apesar de os documentos oficiais e outros estudos defenderem a concepção da aprendizagem da língua, a partir do texto como unidade básica de ensino, isto ainda não foi absorvido, na prática de sala de aula, pois a concepção de língua enquanto interação deve ser implementada desde as séries iniciais em nossas escolas, levando-se em conta o uso social que se faz da linguagem escrita.

Desta maneira, os professores devem compreender que o ensino da língua se desenvolve em meio aos usos sociais e cabe à escola viabilizar este

²⁰ Etapas descritas por Antunes (2003, p.54)

processo de aquisição da escrita, na interação com o outro. O que será possível utilizando-se uma prática de produção textual significativa.

Para tanto, o professor precisa elaborar um trabalho sistemático e significativo com a produção de textos de modo a contribuir para a formação de escritores. Neste sentido, o sistema escolar deve criar condições para o acompanhamento de seus professores e gestão de suas ações didático-pedagógicas, realizando, neste contexto, um acompanhamento direto e coordenado do fazer pedagógico em sala de aula.

REFERÊNCIAS

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

ANTUNES, Irandé. **Aula de português; encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. FIAD, Maria Raquel Salek. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In: ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005.

BAKHTIN, Mikhaeil. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11ª Ed. – São Paulo: Hucitec, 2004.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes e VAL, Maria das Graças Costa. Livro didático, controle do currículo, professores: uma introdução. In: _____. (Org) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica 2004.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. (vol. 2). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3 ed. Vol.2. 1ª a 4ª série. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. MEC. **Programa de formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de Textos. Brasília: Ministério da Educação e Desporto: 2002.

BRASIL. MEC. **Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC); FAE; 2004.

BRASIL. MEC. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, SAEB; 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: **Alfabetização e letramento: Perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das letras, 1998.

_____. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª ed. 11ª reimp. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. & Massini - Cagliari, Gladis. **Diante das letras**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2 reimp, 2005.

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

_____. **Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino**. São Paulo: Cortez, 2007.

CALKINS, Lucy McCormick. **Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CHIAPPINI, Lígia (coord.geral). **A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa**. In: _____. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLELLO, Silvia, M. Gasparian, **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. São Paulo, 2006: Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>

COSTA VAL, Maria das Graças & BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. **Receita e regras de jogo: a construção de textos injutivos por crianças em fase de alfabetização**. In: ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005.

_____ *et. al.* **Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório**. In: BATISTA, A. A. Gomes & VAL, M. da Graça Costa (Orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____ & CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de Língua portuguesa (de 1ª a 4ª série)** In: VAL, M. da Graça Costa & Marcuschi, Beth (Orgs.) **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIERTSZCH, Maria Júlia Martins. **Cartilhas: A negação do leitor**. In: **Questões de linguagem**. São Paulo, Contexto, 1991

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOULART, Cecília. A produção de textos escritos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: ROCHA, Gladys & VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de texto. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Portos de passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O texto na sala de aula**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática da escrita** – Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, & Fávero, Leonor Lopes. **Linguística Textual: Introdução**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 1998.

_____. & Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. 1ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2007.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys & COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005.

LERNER, Delia. O livro didático e as transformações do ensino da língua. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes e COSTA VAL, Maria das Graças Costa (org) **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica 2004.

_____. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed. 2001.

MARCUSCHI, Beth e COSTA VAL, Maria das Graças Costa(org) **Livros didáticos de língua portuguesa; letramento e cidadania**. Belo Horizonte, MG: Autêntica 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 6 ed. São Paulo – Cortez, 2005a.

_____. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: Dionísio, Ângela Paiva & Bezerra, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.) **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

_____. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, Gladys & COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MONTEIRO, Sara Mourão. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, A. A. Gomes & COSTA VAL, M. da Graça Costa (Orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, Artur G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo, Ática, 1998.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> acesso em 10 abril. 2008.

NEMIROVSKY, Myriam. **Ler não é o inverso de escrever**. In: TEBEROSKI, Ana e Tolchinsky, Liliana. Além da alfabetização. 4ª ed. 7ª reimpressão. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática 1997.

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

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: _____ & COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys & COSTA VAL, Maria da Graça (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação**. 1 reimp. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/UFMG, 2005.

SANTOS, Eliene Estácio. **Livro didático de Português: análise das práticas de textualização efetivadas em salas de aula de 2ª séries do Ensino Fundamental**.

2006. 119f. (Dissertação mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Livros de Alfabetização o que muda e o que permanece da tradição escolar. In: BATISTA, A. A. Gomes & COSTA VAL, M. da Graça Costa (Orgs.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Thatyana Angélica dos Santos. **Práticas de textualização na escola: Limites ou possibilidades?** Centro de Educação. 2008, 129f. (Dissertação mestrado) - Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

SERCUNDES, Maria M. Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Lígia (coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

Obras didáticas mencionadas

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **LEP – Leitura, Expressão e Participação**. Língua Portuguesa. 1ª série do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2000

AUGUSTO, Marisley. **Todas as Letras: alfabetização**. 3ª ed. São Paulo: Atual, 2004.

CARVALHO, Carmem Silvia C. Torres de. et al. **Construindo a Escrita**: textos, gramática e ortografia. Língua portuguesa. 1ª série do ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2001

GARCIA, Elisabete S. J. Urizzi. **Minhas Descobertas**: Alfabetização. São Paulo: Nova Geração, 2001.

LEITE, Márcia, MARELLI, Bia. GUIMARÃES, Luciana. **Primeiros Textos**: Alfabetização. São Paulo: FTD, 2001

MARTOS, Cloder Rivas; AGUIAR, Joana D'Arque de G. **Viver e Aprender Português**. Língua Portuguesa. 1ª série do ensino fundamental. São Paulo: Saraiva, 2001.

PASSOS, Lucina Marina Marinho. **Alegria de Saber**: Alfabetização. São Paulo: Scipione, 2001.

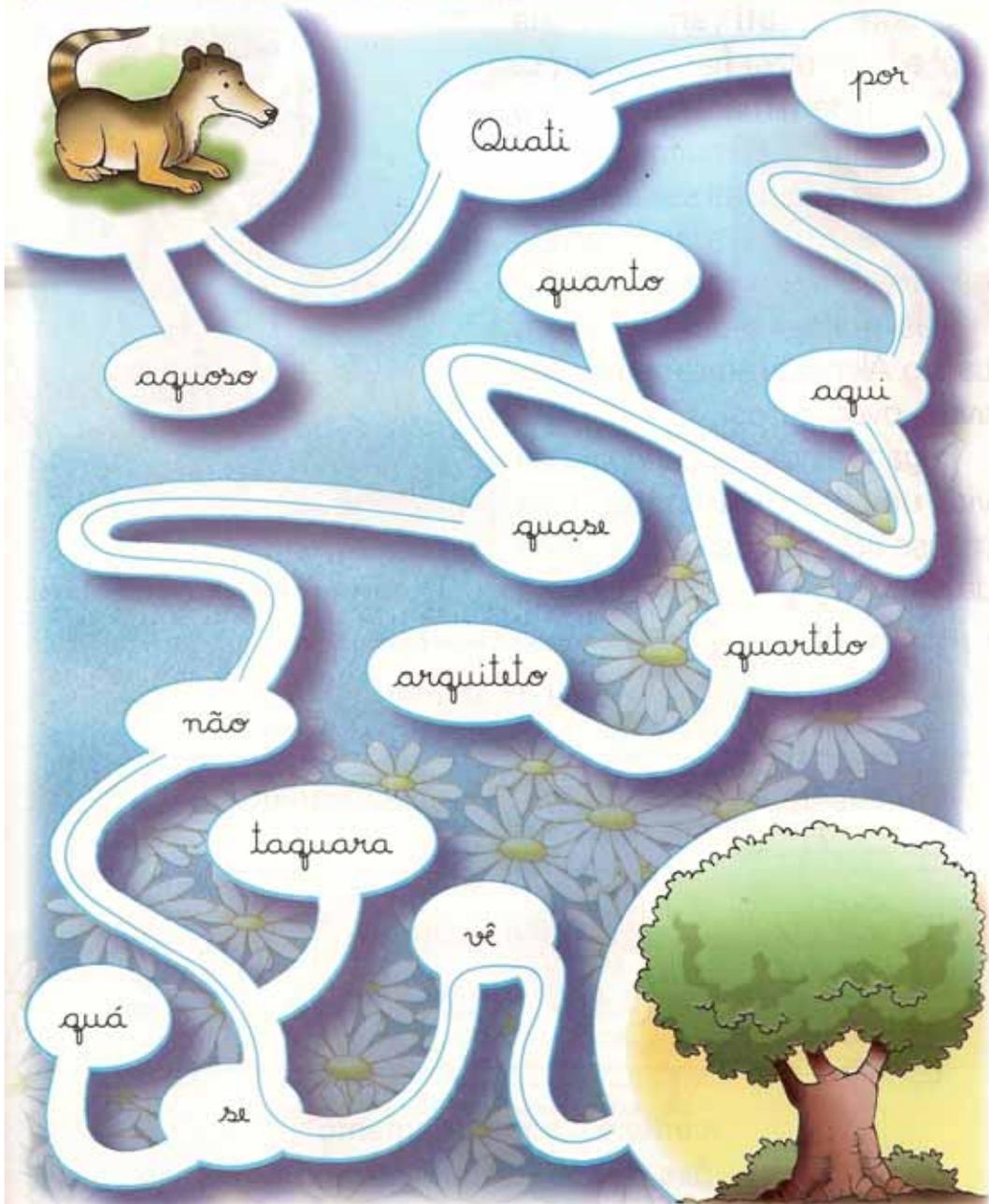
SARGENTIM, Hermínio Geraldo. **Montagem e Desmontagem de Textos**. Língua portuguesa. 1ª série do ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2001

SILVA, Antônio de Siqueira e. et all. **Linguagem e Vivência**: Língua Portuguesa. 1ª série do ensino fundamental. São Paulo: IBEP, 2001

ANEXOS

ANEXO 01 – A

9. Leve o quati até a árvore e leia as palavras do caminho: **Objetivos:** Reconstruir uma frase do texto apresentado, identificando seus termos componentes em um labirinto que tem palavras com qu.



- Agora, escreva os versos do poema que você encontrou no labirinto:

Quati por aqui / quase não se vê.

ANEXO 01 – B

10. Para conhecer um pouco o **quati**, leia o texto com o professor e os colegas:

Objetivo: Participar da leitura de um texto informativo a respeito do quati e preencher uma ficha-resumo com informações colhidas nele.

O nome **quati** vem da língua tupi e quer dizer nariz pontudo.

O quati tem mania de meter o nariz em tudo. É muito curioso.

As patas do quati são curtas. A cauda é longa e tem anéis escuros. O pêlo é amarronzado.

Nas matas, o quati vive em bando. Alimenta-se de sementes, aves, ovos, ratos...

Pegado ainda pequeno, o quati vira um bom camarada. Fica manso até com os cães e gatos da casa.



Mamíferos, MEC/INL. (Texto adaptado).

- Faça uma ficha-resumo com as informações a respeito do animal:

nome do animal			
..... Quati.....			
origem do nome		significado	
..... O nome vem da língua tupi.....	 Quati quer dizer nariz pontudo.....	
como é o corpo			
..... O nariz é pontudo, as patas são curtas, a cauda é longa com anéis escuros e o pêlo é amarronzado.....			
como é o comportamento			
mania	nas matas	domesticado	alimentação
..... Meter o nariz em tudo..... Vive em bando..... Vira um bom camarada..... Sementes, aves, ovos, ratos.....

ANEXO 01 - C

Periquito maracanã, cadê a sua laiá?
 Faz um ano, faz um dia,
 que eu não vejo ela passar.
 Ora vai andando, ora vai andando,
 ora vai andando até achar.



periquito
 periquito



Objetivos: Cantar canção folclórica, identificando palavras que têm o dígrafo **qu**; organizar palavras em frase, com base na ilustração de uma brincadeira folclórica. *Folclore.*

1. Cante a canção **Periquito maracanã** e sublinhe as palavras que têm **que** ou **qui**.

2. Pinte a cena e forme uma frase com as palavras:

BICOU **QUITÉRIA** **O**

O **PERIQUITO** **QUEIXO** **DA**

O periquito bicou o queixo da Quitéria.

ANEXO 02



1 Observe as palavras destacadas:

O Zé **pegou** no seu pé. Esmeralda **trocou** a sua fralda.

As palavras **pegou** e **trocou** comunicam o que as personagens fazem. São **palavras de ação**.

2 Complete o texto com uma das palavras de ação.

TEXTO	PALAVRAS DE AÇÃO
<p><i>Altos preparativos</i></p> <p>João _____ pão,</p> <p>Maria _____ angu,</p> <p>Teresa _____ a mesa,</p> <p>Tião _____ o chão,</p> <p>Lia _____ a pia,</p> <p>Hugo _____ tudo,</p> <p>Cida _____ bebida,</p> <p>Dasdores _____ as flores,</p> <p>Fia _____ fotografia</p> <p>e um batalhão completa a ação.</p> <p>Tudo no jeito, prontinho e perfeito pra posse do prefeito.</p>	<p>limpa</p> <p>gela</p> <p>tira</p> <p>lava</p> <p>pica</p> <p>mexe</p> <p>tempera</p> <p>põe</p> <p>acerta</p>
	<p>Elias José, <i>Segredinho de amor</i>. 4. ed., São Paulo, Moderna, 1991.</p>

ANEXO 04

Perguntas e respostas cretinas

- Você conhece o João?
- Aquele que lhe deu um bofetão?
- Você conhece o Zé?
- Aquele que pegou no seu pé?
- Você conhece a Mara?
- Aquela que tirou sarro de sua cara?
- Você conhece a Esmeralda?
- Aquela que trocou a sua fralda?
- Você conhece a Marieta?
- Aquela que lhe fez careta?
- Você conhece o Vieira?
- Aquele que fez sua caveira?
- Você conhece o Chico?
- Aquele que lhe deu um penico?
- Você conhece o Joaquim?
- Conheço, mas chega... e fim!...



Elias José, *Segredinhos de amor*.
4. ed., São Paulo, Ática, 1982.

ANEXO 05



SEGUNDA ETAPA – ESCRITA DO TEXTO

Para cada nome de pessoa escolha um nome comum que rime e escreva o verso.

Atenção: Você pode escrever do mesmo jeito que Elias José:

Você conhece

Aquele (ou aquela) que

Invente um título para sua poesia.



TERCEIRA ETAPA – INTERCÂMBIO DE TEXTOS

Leia, em voz alta, a poesia para os colegas. Anote as sugestões que eles podem fazer para você melhorar o texto.



QUARTA ETAPA – PUBLICAÇÃO

Depois da revisão, publique seu texto no jornal mural.

ANEXO 06 - A

TODAS AS LETRAS

O PEQUENO POLEGAR

Era uma vez um casal de lenhadores. Eles tinham sete filhos e eram muito pobres.

O filho mais novo era tão pequeno que o chamavam Pequeno Polegar.

Naquele ano, uma grande seca atingiu a região, e a família começou a passar muitas dificuldades.

O casal de lenhadores estava preocupado:

— Não podemos deixar nossos filhos morrerem de fome — chorava a lenhadora.

— Se for assim, é melhor abandoná-los na floresta.

Escondido embaixo de um banco, Pequeno Polegar ouvia com atenção a conversa de seus pais.



A história de Pequeno Polegar faz parte de um conjunto de contos escritos pelos Irmãos Grimm.

Nesses contos sempre aparecem reis, rainhas, camponeses, e até animais que falam.

ANEXO 06 - B

TODAS AS LETRAS

Ele pensou, pensou...

De manhã bem cedinho, foi ao rio e encheu seus bolsos com pedrinhas branquinhas.

Um dia, o casal e os sete filhos saíram para recolher lenha na floresta.

Enquanto as crianças juntavam os feixes, o lenhador e a esposa, muito tristes, foram se afastando devagar e sem serem notados.

— Estamos perdidos! Fomos abandonados aqui! — choravam assustados. Pequeno Polegar não chorou nem se preocupou.

Ele havia jogado suas pedrinhas ao longo do caminho por onde todos passaram.

De pedrinha em pedrinha, foi fácil voltar para casa.

Que alegria! Os pais ficaram felizes ao vê-los de volta!



Professor, os contos de fadas são recursos interessantes para trabalhos de dramatização, conversas dirigidas, hora da história, montagem de teatrinhos, etc.



Existem outros contos de fadas: *O patinho feio, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve*, entre outros. Procure contos de fadas para ler e contar aos colegas.

ANEXO 07

- 9** Você acha que menino e menina têm os mesmos direitos?
Leia o texto:

MENINO E MENINA

A menina Janaína tem uma bela boneca.
O menino Benedito tem uma bonita bola.
Janaína pede a bola de Benedito.
Mas ele fala:
— Bola é de menino, Janaína. Não é de menina.
Depois, Benedito pede a boneca de Janaína.
Aí ela fala:
— Boneca é de menina, Benedito. Não é de menino.

(Ana Maria Machado, *Pena de pato e de tico-tico*,
São Paulo, Editora Melhoramentos.)

- a) O que você diria a Janaína, se ela lhe pedisse uma bola?

Resposta pessoal.

- b) O que você diria a Benedito, se ele lhe pedisse uma boneca?

Resposta pessoal.

- c) Com o que você gostaria de brincar: a bola ou a boneca?
Por quê?

Resposta pessoal.
