

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO EFETIVADAS EM SALAS
DE AULA DE 2^{AS} SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MACEIÓ - AL
2006

ELIENE ESTÁCIO SANTOS

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE
TEXTUALIZAÇÃO EFETIVADAS EM SALAS DE AULA DE 2^{AS} SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira.

MACEIÓ - AL
2006

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

- S2371 Santos, Eliene Estácio.
Livro didático de português: análise das práticas de textualização efetivadas em salas de aula de 2^{as} séries do ensino fundamental / Eliene Estácio Santos. – 2006.
119 f. : il.
Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2006.
- Bibliografia: f. 105-107.
Anexos: f. 108-119.
1. Livros didáticos. 2. Língua portuguesa. 3. Produção de textos. 4. Ensino fundamental. I. Título.

CDU: 372.4

ELIENE ESTÁCIO SANTOS

**LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE
TEXTUALIZAÇÃO EFETIVADAS EM SALAS DE AULA DE 2^{AS} SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira.

FOLHA DE APROVAÇÃO

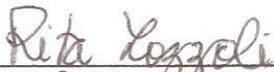
Orientador:



Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira (UFAL)

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP)



Prof.ª Dr.ª Rita Maria Diniz Zozzoli (UFAL)

MACEIÓ
1 DE SET DE 2006

A Líbia (*in memoriam*)
por esta conquista ser
nossa.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Eduardo Calil pelas significativas orientações e contribuição na minha formação docente.

Ao professor Valdir Barzotto e a professora Rita Zozzoli pelos valiosos comentários e sugestões.

Ao Programa de Pós-Graduação pela oportunidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação pelos estudos e discussões.

Aos alunos e professores da rede municipal de ensino que participaram desta pesquisa.

Aos meus pais por serem os principais responsáveis por esse acontecimento.

Aos meus irmãos pela ajuda de diversas maneiras e em diversos momentos.

Aos meus sobrinhos pelo que aprendo com eles.

A Adriana pela atenção e importante colaboração.

Ao Ivan pela compreensão dos momentos dispersos, tornando menos difícil essa trajetória.

RESUMO

Nos últimos anos, diversas pesquisas realizadas sobre os instrumentos didáticos no processo de ensino-aprendizagem têm se dedicado a investigar os Livros Didáticos (LD), e o Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde 1997, iniciou o processo de avaliação sistemática e contínua dos LD, os quais têm passado por significativas transformações, resultando em avanços nos aspectos teórico-metodológicos. Nesta pesquisa, tendo como fundamentação os estudos recentes sobre o LD e o ensino da língua Portuguesa na escola, investigamos as propostas de produção de texto nos 5 livros didáticos de Português, de 2ª série do Ensino Fundamental, mais utilizados nas escolas públicas municipais de Maceió. Para isso, fizemos o levantamento das propostas de produção sugeridas pelos LDP selecionados, discutimos as condições de produção consideradas na elaboração dessas atividades, bem como os procedimentos didáticos utilizados na efetivação dessas propostas pelos respectivos professores. Constatamos que os LD adotados são pouco utilizados e, em geral, servem para a seleção de textos que subsidiam a elaboração de atividades que os professores julgam mais “fáceis” para seus alunos. As propostas são selecionadas pelos professores sem que sejam consideradas as condições de produção que permeiam a proposta do LDP e sem haver um planejamento cuidadoso para a sua realização, valendo, portanto, os mesmos procedimentos didáticos independentemente da proposta e/ou do gênero a ser trabalhado. Assim, há uma significativa distância entre o que propõe o LDP sobre produção de texto e a prática de textualização efetivada na dinâmica de sala de aula, colocando o aluno diante da necessidade de só escrever porque o professor quer, apagando o contínuo e complexo processo que está presente em todo ato escritural.

ABSTRACT

In last years many researches done on didactic tools in the teaching/learning process have been applied to investigate Didactic Books (LD), and since 1997, by the Nacional Program of Didactic Book, the Brazilian Ministry of Education (MEC) began the systematic and continuous evaluation process of the LD, which have been significantly changed, leading to advances in theoretic and methodological aspects. In the research, having the "Didactic Books Guide"/MEC as a starting point and the studies on Portuguese language teaching in school as a groundwork, we investigate the proposals of production of the five Basic Education 2nd class LDs most used in public municipal schools of Maceió and also the way teachers use them in their classes. For this, the proposals of production suggested by the LDs of this investigation were gathered and the production conditions considered in the creation of these activities, as well as the didactic procedures applied to the accomplishment of those teachers, was discussed. We evidenced that the LD adopted is sparingly used and in general is employed to select texts, which support the elaboration of 'easier' activities to the pupils, according to their teachers. The activities are chosen by the teachers without considering their context in the LD and without planning their execution, therefore being valid the same didactic procedures for any activity and/or genre to be worked. The summaries, in turn, do generic commentaries about the collections, not offering support to the teacher in order to understand the pedagogic proposal of them and to establish relation between the collection and their respective categories. Thus, it has a significant distance between what LD proposes on text production and the textualization practice in the dynamics of classroom, placing the pupil ahead of the necessity of writing because the teacher wants, erasing the continuous and complex process that is present in all writing act.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA	15
1.1 Livro didático e seus critérios de avaliação	16
1.2 O Guia e as propostas de produção de texto	21
1.3 As resenhas dos livros didáticos	31
1.4 Produção de texto de livro didático e concepção de linguagem	34
CAPÍTULO II - O LIVRO DIDÁTICO E A COLETA DE DADOS	42
2.1 O livros didáticos adotados e as escolas selecionadas	42
2.2 As visitas e o Diário de Campo	45
2.3 Os livros didáticos de português e as propostas de produção	47
CAPÍTULO III - OS LIVROS DIDÁTICOS E O PROCESSO DE SELEÇÃO NAS ESCOLAS	50
3.1 A seleção do livro didático pelo professor	52
3.2 O que dizem os professores sobre os livros didáticos adotados	54
3.3 As propostas de produção e o Manual do Professor	57
3.3.1 Os livros didáticos “Recomendados com Distinção”	58
3.3.2 Os livros didáticos “Recomendados com Ressalvas”	67
CAPÍTULO IV - O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A PRÁTICA DO PROFESSOR	73
4.1 Os livros didáticos e as práticas de textualização	73
4.1.1 Práticas de textualização sugeridas pelo livro didático de português	75
4.1.2 Práticas de textualização elaboradas a partir de um texto ou tema da unidade do livro didático de português	76
4.1.3 Práticas de textualização apoiadas em outros livros didáticos ou	

materiais didáticos.....	78
4.1.4 Práticas de textualização realizadas sem apoio explícito de um livro didático ou material didático	79
4.2 Os professores e as propostas de produção do livro didático.....	81
4.3 Análise das propostas de produção do livro didático efetivadas pelos professores	83
4.3.1 Análise de atividade do LDP MDT	83
4.3.2 Análise de atividade do LDP VR	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

A produção de texto e os aspectos que envolvem o processo de aquisição da escrita têm sido meu objeto de interesse e de investigação ao longo da minha profissão. Mas passou a ter maior significado durante o período em que participei como bolsista do CNPq de 1996 a 1998 do projeto “Práticas de textualização: a relação entre a criança e a linguagem escrita nas séries iniciais”, coordenado pelo professor Doutor Eduardo Calil na Universidade Federal de Alagoas. Esse projeto foi marcado por sugestões, orientações de intensas leituras, produção escrita e discussões em torno do ensino-aprendizagem da escrita, contribuindo para a realização da pesquisa e, em particular, para a minha formação docente.

Investigar as propostas de produção continuou sendo uma inquietação minha pelas dificuldades que sentem os alunos em fazer uso das práticas de leitura e escrita nas mais diversas situações comunicativas, como também pela necessidade que tinha de compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua materna desenvolvido pela escola e o modo como o aluno interage com a modalidade escrita.

Diante disso, optei por analisar as “práticas de textualização estabelecidas a partir das propostas de produção de texto presentes em Livros Didáticos de Português (LDP)”. No intuito de investigar especificamente as práticas de textualização efetivadas em 2^{as} séries do Ensino Fundamental, a partir do uso que o professor faz das propostas de produção de texto, foram analisadas as propostas de produção de texto das cinco coleções mais utilizadas no município de Maceió. Desses LDP, três receberam a menção “Recomendado com Distinção” (RD) e dois

“Recomendados com Ressalvas” (RR). As escolas investigadas localizam-se em diferentes bairros da cidade e sua clientela é, em geral, social e economicamente de baixa renda.

A produção de texto escrito sugerida pelos LDP, ao longo de muitos anos, assumiu uma concepção do ato de escrever desvinculada da função social dos tipos de textos e gêneros que circulam na sociedade. Foi comum encontrar nos LDP propostas de produção a partir de gravuras ou cópia de textos sem considerar a diversidade e as especificidades dos gêneros discursivos na sua relação com situações efetivas de uso da língua escrita. Portanto, ao aluno cabia o papel de escrever algo para o professor avaliar, sem que se pudesse considerar o texto como um produto sócio-histórico que traz as marcas das relações interlocutivas nas quais está inserido.

Desde 1996, o Ministério de Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), preocupado com a qualidade do Livro Didático (LD) que circula nas escolas públicas, definiu uma política avaliativa e formativa voltada para a operacionalização (aquisição e distribuição) e a qualidade desse material.

Além desta ação governamental, há pesquisadores, como Chiappini, (2001); Dionísio e Bezerra, (2002); Marcuschi, (2002); Rojo & Batista, (2003); Val & Batista, (2004), dentre outros, que, preocupados com a qualidade dos LD, dedicam-se a investigar os diversos aspectos que constituem o LD e os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a Língua Portuguesa. Essas pesquisas, assim como trabalhos desenvolvidos por Geraldi (O texto na sala de aula (2004) e Portos de passagem (1997)), vêm subsidiando a elaboração de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) e confirmando a importância do

sistema avaliativo desenvolvido através das várias edições dos Guias de Livro Didático (1996, 1997, 2000, 2003).

A partir das exigências impostas pelo MEC, muitos dos LDP são forçados a produzir mudanças significativas, diversificando as formas de abordagens teórico-metodológicas relacionadas ao ensino da língua portuguesa.

Para discutir a questão da produção de texto escrito, recorreremos aos aspectos defendidos para a produção de texto: o que, para que, para quem, onde e como se escreve (Geraldi, 1997); Bakhtin (2003) sobre a noção de gênero discursivo¹ e de linguagem enquanto interação verbal para discutir as propostas do LD e os textos produzidos pelos alunos; Calkins (1989) pela discussão em torno do desenvolvimento do discurso escrito e Osakabe (1999) sobre as condições de produção por considerar que o discurso implica um “produtor individualizado” e um “produtor socializado”. O primeiro refere-se ao “sujeito encarado do ponto de vista exclusivo de sua constituição e de sua história individual” e o segundo ao “sujeito determinado por condições sociais precisas, historicamente delineáveis, e portador das significações ideológicas de tais condições” (idem, p. 51). Não pretendíamos, no entanto, a partir desse autor, fazer uma análise de cada discurso, mas tomá-lo como indicativo para as discussões sobre as propostas de produção e os manuscritos dos alunos.

A leitura sobre as condições de produção em Osakabe nos possibilitou uma reflexão das produções de texto e do discurso do professor em relação às práticas de textualização desenvolvidas em sala de aula, procurando compreender o discurso não apenas do ponto de vista da individualidade, mas do ponto de vista da posição social que o sujeito ocupa, das condições que determinam o discurso.

¹ Em “Estética da Criação Verbal”, 2003.

Para investigar essa questão, a análise dos dados assumirá uma concepção sócio-histórica da linguagem, enquanto elemento que constitui a escrita e que contribuirá para o processo de escrita dos alunos. Desse ponto de vista, a proposta de produção não seria vista como uma situação de escrita que privilegia o produto, mas o processo de constituição individual do sujeito que se dá pela interação.

O ensino voltado para a produção de texto traz subjacente uma concepção de linguagem e para discutirmos sobre essa questão recorreremos a Geraldi (2004), o qual aponta três concepções de linguagem: *expressão do pensamento*, *instrumento de comunicação* e *forma de interação*. Procuramos analisar as práticas de textualização a partir dessa terceira concepção, por possibilitar uma discussão em torno da participação do(s) outro(s) na produção de discursos/textos.

Para isso, partimos para uma análise qualitativa das propostas dos LDP adotados pelas escolas investigadas, do Manual do Professor (MP), do Guia e dos depoimentos dos professores. Essas questões foram discutidas no sentido de levantar possibilidades de uma prática de produção de texto escrito que contribua efetivamente para o processo de escritura dos alunos.

Assim, no capítulo 1, discutimos o livro didático, seu contexto de elaboração (MEC) a partir dos documentos governamentais (PCN, Guia), os quais definem a política educacional voltada para o LD e sua relação com a escola e o professor, destacando, particularmente, as propostas de produção e sua concepção de linguagem.

No capítulo 2, procuramos descrever o processo de coleta e de tabulação das propostas de produção sugeridas pelos cinco LDP mais utilizados em 2^{as} séries do Ensino Fundamental no município de Maceió - AL.

No capítulo 3, procuramos analisar o processo de seleção dos LDP adotados pela escola, discutindo os comentários dos MP a respeito da produção de texto escrito e os depoimentos dos professores sobre os LD adotados.

Já no capítulo 4, propusemo-nos a discutir os aspectos pertinentes à efetivação das propostas de produção pelos professores em sala de aula, considerando a especificidade dos gêneros no que se refere às produções de texto escrito sugeridas pelos LD. Para ilustrarmos alguns dos efeitos das práticas de textualização estabelecidas, selecionamos manuscritos dos alunos, através dos quais destacaremos as condições de produção, o modo como o funcionamento lingüístico-discursivo sofre as coerções destas condições e a relação mútua entre aquele que escreve e o texto produzido.

A análise dessas práticas de textualização permitiu que desenhássemos alguns subsídios para se repensar as questões teórico-metodológicas que sustentam tais práticas e o papel que o LDP cumpre junto aos professores. O delineamento das políticas públicas de educação, a significativa melhoria na qualidade dos LDP, os investimentos na formação do professor precisam ser articulados a alguma forma de ação mais efetiva sobre a prática docente cotidiana, através da qual seja possível refletir e planejar propostas de produção de texto significativas para o processo de aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO I

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A PRODUÇÃO DE TEXTO NA ESCOLA

Na história da educação brasileira, o livro didático (LD) sempre esteve presente, cumprindo uma função não só de apoio ao trabalho docente, mas também de organizador e delimitador dos conteúdos curriculares a serem ensinados aos alunos. O LD tem sido um instrumento de aprendizagem para o aluno e de ensino para o professor.

Devido às carências de materiais de apoio didático, de condições de trabalho na escola e formação profissional, o LD acaba sendo também um instrumento de pesquisa e de aprendizagem para o professor em termos de sugestões sobre quais conteúdos e orientações metodológicas trabalhar em suas aulas.

Apesar da dimensão que o LD tem tomado no âmbito escolar, foram freqüentes os questionamentos de pesquisadores e professores a seu respeito pelos problemas conceituais e metodológicos, bem como o distanciamento entre as atividades sugeridas e os estudos atuais sobre o ensino da Língua Portuguesa. Esses problemas favoreceram a construção de uma imagem negativa do LD.

Antes de nos determos em torno das propostas de produção de texto e das condições de produção, faz-se necessário uma discussão a respeito das mudanças nos LD e seus critérios de avaliação.

1.1 Livro didático e seus critérios de avaliação

Diante dos problemas teórico-metodológicos que os LD vinham apresentando e os resultados preocupantes em relação ao nível de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos no ensino público², o Ministério de Educação (MEC) com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC), em 1985, definiu uma política educacional de monitoração do LD para atuar sobre o planejamento, a compra e a distribuição gratuita dos LD às escolas.

Em 1993, a FAE/MEC³ constituiu uma equipe para definir critérios de avaliação de livros didáticos. Os resultados desse trabalho foram divulgados em documento oficial⁴ em 1994. Desde 1996, o MEC mantém o programa específico de avaliação do LD, o PNLD, o qual assume duas principais funções: a questão da *qualidade* dos LD a serem adquiridos pelas escolas e as *condições políticas e operacionais* do processo de escolha, enquanto responsável pela orientação, aquisição e distribuição gratuita de LD para os alunos de escolas públicas do Ensino Fundamental.

Os LD têm passado por transformações desde que o PNLD iniciou um processo de avaliação sistemática e contínua desses materiais, visando com isso não só à orientação dos professores para sua escolha, mas também à melhoria da qualidade desses materiais, usados em larga escala no sistema de educação brasileira. Segundo o MEC/Guia de Livros Didáticos (2004, p.10), a “avaliação

² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/MEC) criado em 1990 tem revelado, através de testes realizados nas escolas públicas brasileiras, o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental.

³ Fundação de Assistência ao Estudante.

⁴ Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos, Brasília, MEC/FAE, 1994.

critérioria dos livros didáticos é dever do Governo Federal, já que a escolha e a compra desses materiais envolvem a qualidade do ensino público”.

A circulação de materiais didáticos de qualidade, inevitavelmente, interferirá no discurso e na prática pedagógica dos professores, porém, a mudança no ensino não se restringirá apenas ao alcance de um material de qualidade, já que suspeitamos que a não compreensão teórico-metodológica de uma coleção pode interferir negativamente sobre a prática do professor e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem dos alunos. Pôr em prática as propostas de atividades do LD sem que se compreendam as bases que o sustentam pode provocar um distanciamento entre a qualidade do LD e a qualidade da prática de sala de aula.

Além da qualidade do LD, o que se coloca é a autonomia do professor diante deste material, não no sentido de usar ou não usar, mas no sentido de saber avaliar criteriosamente o uso que poderá ser efetivado em sala de aula. É isto que Soares, ao rebater críticas feitas ao LD, afirma em entrevista para a revista “nós da escola”:

o professor que se deixa dirigir exclusivamente pelo livro didático está renunciando à autonomia e à liberdade que tem, que pode ter e que deve ter. Essa autonomia e liberdade estão garantidas quando o professor usa o livro didático apenas como um instrumento de trabalho (2003, p. 7).

De forma positiva ou negativa, o LD interferirá na sistematização do trabalho pedagógico da escola e no processo de aprendizagem dos alunos. Referindo-se ao LD, a autora afirma ainda que “o que não é aconselhável é usá-lo como uma imposição, uma prescrição que deva ser seguida passo a passo” (idem, p. 6).

O trabalho realizado pelo PNLD, especificamente o de interferir na qualidade das obras utilizadas pelas escolas brasileiras, passou a exigir dos autores de LD a inscrição de suas respectivas obras no programa. A partir dessa inscrição inicia-se a seleção e a avaliação das obras, determinando que a escolha desses materiais pela escola ficaria restrita àquelas obras avaliadas e indicadas pelo PNLD.

As editoras, por sua vez, passaram a elaborar seus materiais de acordo com as normas estabelecidas pelo MEC quanto aos aspectos editoriais, conceituais e metodológicos. Essas normas significaram para algumas editoras a permanência no catálogo do PNLD e, para outras, a entrada no mercado editorial.

O sistema de avaliação das coleções estabelece alguns *critérios comuns* (critérios eliminatórios e critérios classificatórios) para garantir a qualidade do material analisado, pois para o Guia (2004, p.10) a preocupação é que “professores e alunos possam trabalhar conteúdos com mais segurança, sem a veiculação de informações preconceituosas e discriminatórias”.

O Guia (2004, p. 35-36) definiu, então, como *critérios eliminatórios* que os livros não apresentassem:

- “Conceitos e informações básicas incoerentes”;
- “Incorreções e inadequação metodológicas”;
- “Prejuízo à construção da cidadania”.

Às coleções que não foram excluídas do processo de avaliação, o Guia (2004, p. 37-47) definiu como *critérios classificatórios de aprovação e categorização* os seguintes aspectos:

- “Relativos ao processo de alfabetização”;
- “Relativos à natureza do material textual”;
- “Relativos ao trabalho com o texto (leitura, produção e conhecimentos lingüísticos)”;
- “Relativos ao trabalho com a linguagem oral”;
- “Relativos ao Manual do Professor”;
- “Relativos aos aspectos gráfico-editoriais”.

Após a avaliação das coleções, os LDP que se enquadraram nesses critérios foram sugeridos para adoção nas escolas pelos professores. Os resultados dessa avaliação foram editados oficialmente no Guia de livros didáticos, documento responsável pela orientação às escolas públicas do Ensino Fundamental, por meio de resenhas críticas das coleções aprovadas pela avaliação do PNLD.

No item “Relativos ao trabalho com o texto”, o Guia (2004, p. 40), especificamente sobre produção de texto, defende que as práticas de produção de texto escrito devem considerar os seguintes aspectos: o processo, as condições de produção, os gêneros e tipos de texto, as características discursivas e textuais e as estratégias de produção.

O Guia (2004, p. 40), em relação ao aspecto “estratégias de produção”, defende que, para o desenvolvimento da escrita, faz-se necessário “desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a

atingir”, mas não indica a quais estratégias estão se referindo e o MP, por sua vez, não esclarece como utilizá-las no processo de escrita dos alunos.

A partir de uma pesquisa, sobre o trabalho com a linguagem, realizada na escola, ao detectar dificuldades e fazer críticas ao LD, Chiappini afirma:

a escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa muito a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, sendo execução dos exercícios que estes lhes impõem (2001, p.10).

Inicialmente, o PNLD, através do Guia de Livros Didáticos, no período de 1997 a 2002, definia os LD pelas menções: três estrelas (Recomendados com Distinção – RD); duas estrelas (Recomendados – REC); e uma estrela (Recomendados com Ressalvas – RR). Mas, a partir de 2004, as coleções analisadas passam a receber a classificação⁵:

- **Recomendadas com Distinção** - sugerem coleções com propostas pedagógicas de boa qualidade, atendendo aos princípios e critérios exigidos pelo Guia;
- **Recomendadas** - categoria de maior referência dada pelo MEC às coleções pela qualidade apresentada às suas propostas pedagógicas;
- **Recomendadas com Ressalvas** - obras que apresentam algumas limitações, mas que podem ser superadas pelo professor em sua prática de sala de aula.

⁵ Segundo o Guia, essa mudança se deu pelo fato de que a identificação por estrelas não dava a devida importância à análise crítica das resenhas dos LD, ficando presos a esse recurso de identificação, a estrela. Nessa redefinição de categorias, os livros foram avaliados pelo PNLD, não mais por série, mas por coleção, as quais compreendem as turmas de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental.

Desde a avaliação sistemática do PNLD, tendo como base estudos e discussões que fundamentam o ensino da Língua Portuguesa, observam-se significativas mudanças nos LD, não apenas editorial e visual, mas em relação aos aspectos teórico-metodológicos.

Dessas mudanças, pode-se destacar o trabalho com o texto a partir da diversidade de gêneros; a substituição de textos escolarizados, simplificados por textos autênticos; e práticas de produção que, em geral, não dizem respeito apenas aos aspectos da normatividade da língua, mas sinalizam uma preocupação com os aspectos da textualidade⁶.

A partir das recentes exigências em torno da qualidade dos LD e as condições políticas e operacionais, o PNLD, ao lançar o Guia do Livro Didático (PNLD/MEC, 1996, 1997, 2000, 2003), tem disponibilizado aos docentes breves informações a respeito da avaliação e classificação das coleções a serem adotadas pelas escolas.

1.2 O Guia e as propostas de produção de texto

Em sintonia com outros documentos, como, por exemplo, “Definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos” (1994), “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997) e o “Relatório do Sistema de Avaliação de Educação

⁶ Val (1999 p. 5) no livro “Redação e Textualidade” define textualidade como um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases”. E, a partir de Beaugrande e Dressler (1983), a autora aponta 7 fatores: *coesão; coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade*, como sendo responsáveis pela prática de textualização.

Básica” (SAEB/2001), o Guia fortalece a política educacional e as concepções de ensino-aprendizagem adotadas pelo governo brasileiro nos últimos anos.

O Guia direcionado à avaliação dos LD para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1^a a 4^a série) está dividido por área de conhecimento: português; matemática e ciências; história e geografia; e dicionários. A proposta de orientação do Guia para a escolha do LD de Língua Portuguesa discute inicialmente as características e o funcionamento do PNLD: processo de avaliação, mudanças, estrutura, orientações sobre a escolha do LD, critérios (eliminatórios e classificatórios) de análise das coleções e, ainda, o Guia traz uma “Ficha de Avaliação”. Nessa ficha constam os critérios relacionados aos conteúdos que compõem as seções organizacionais da coleção analisada.

No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, os itens considerados na Ficha de Avaliação são:

- a) “A natureza do material textual”;
- b) “As atividades de leitura e compreensão de textos”;
- c) “As atividades de produção de textos escritos”;
- d) “O trabalho com a compreensão e a produção de textos orais”;
- e) “O trabalho sobre os conhecimentos lingüísticos”;
- f) “O manual do professor”;
- g) “Aspectos gráfico-editoriais”;
- h) “Critérios eliminatórios”.

Nessa ficha, o Guia detalha cada item acima com tópicos relacionados à editoração e conteúdos explorados pela coleção, os quais servirão de análise para o professor no momento de escolha da coleção.

Em nosso trabalho, dentre os itens supracitados, iremos direcionar o nosso estudo ao item “C”. Sobre esse item serão apontados, abaixo, os cinco subitens referentes à análise das atividades de produção de texto e seus respectivos critérios definidos na Ficha de Avaliação do Guia (2004, p. 53-54):

“AS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

1. “Tipologia”

- 1.1 “diversidade de tipos de texto”
- 1.2 “diversidade de gêneros”
- 1.3 “diversidade de dialetos e registros adequados à situação de produção”

2. “Condições de Produção”

Explicitação das condições de produção e de circulação do texto.

- 2.1 “indicação, para o aluno, de objetivos para a produção”
- 2.2 “indicação de destinatário(s) para o texto”
- 2.3 “indicação do contexto social de circulação do texto”
- 2.4 “indicação do veículo ou suporte”
- 2.5 “Indicação do gênero e/ou tipo”
- 2.6 “Indicação de dialeto e/ou registro”

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

- 3.1 “Contribuição para a elaboração temática”
- 3.2 “Contribuição para a construção da forma composicional do texto”.
- 3.3 “Contribuição para a elaboração de texto de acordo com as convenções da escrita”
- 3.4 “Contribuição para as operações exigidas na produção”:
 - a) proposta de planejamento
 - b) proposta de revisão de texto
 - c) proposta de reelaboração de textos
- 3.5 “Correção dos conceitos mobilizados”

4. “Formulação das propostas”

- 4.1 “Adequação em relação aos objetivos declarados na obra”
- 4.2 “Variedade na formulação”
- 4.3 “Clareza e correção na formulação”

5. “Avaliação dos textos produzidos”

- 5.1 “Presença ou sugestão de propostas de”:
 - a) avaliação
 - b) auto-avaliação

Esses pontos definidos no Guia servem de referência aos professores para a avaliação das propostas de produção de texto no momento de escolha do LD, além de servirem de critérios para os autores no que diz respeito à sistematização dos conteúdos e à elaboração de propostas de atividades. Esses critérios se caracterizam como exigências para os autores para que suas obras possam ser classificadas, passando a fazer parte daquelas recomendadas no catálogo do PNLD.

Certamente, estes itens (tipologia, condições de produção, contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, formulação das propostas e avaliação dos textos produzidos) estão voltados à análise do LDP e, por si só, não são suficientes para garantir adequados procedimentos didáticos dos professores junto aos seus alunos.

Esses itens não garantem o estabelecimento de boas sugestões de escrita em sala de aula, por isso é preciso que haja compreensão de outros fatores, como por exemplo, a formação do professor, o perfil cognitivo e o grau de letramento dos alunos, além da condução da proposta realizada.

Os itens relativos à “tipologia” ressaltam que a “diversidade” de tipos/gêneros é um ponto central a ser considerado nas coleções submetidas à análise (o que também pressupõe “diversidade” também no livro de uma série da coleção em análise); as “condições de produção” defendem a explicitação dos aspectos pragmáticos; e os demais itens (3, 4 e 5) referem-se à prática de textualização que envolvem os aspectos discursivos, seu processo de elaboração/reelaboração e editoração.

Em nosso estudo, a relação entre a proposta de atividade formulada pelo LDP e a sua efetivação em sala de aula pelo professor é a preocupação central, isto

é, analisar de que modo esses itens que estão na base do processo de seleção do LDP são considerados didaticamente, ou seja, que tipo de tratamento didático sofrem quando são realizados em classe. Não pretendemos dar um tratamento exaustivo às condições de produção segundo os critérios definidos pelo Guia, mas discutir o quanto esses aspectos são considerados nas práticas de textualização estabelecidas.

A valorização desses aspectos pragmáticos esbarra no inevitável processo de didatização dos gêneros propostos em sala de aula. Como indica Geraldi, para que os alunos produzam textos e sejam respeitadas suas condições enunciativas, é necessário considerar que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (1997, p. 160).

Estes pontos são facilmente identificados no Guia que assume como princípio norteador as definições e orientações presentes nos PCN. O tratamento dado à linguagem pelos PCN sustenta-se teoricamente nas formulações bakhtinianas e, de alguma forma, os processos de avaliação das coleções "forçam" seus autores a considerarem, se não a totalidade, ao menos alguns destes aspectos apresentados por Geraldi.

Esses aspectos podem ou não favorecer a prática do professor com relação às práticas de produção de texto e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno a

utilização dos conhecimentos que possui acerca da língua. As práticas de produção de texto não se resumem a indicação desses aspectos por envolver outros fatores que podem interferir no processo de escritura, como a compreensão sobre o que o aluno escreve, como escreve e as intervenções necessárias por parte do professor para a utilização e articulação dos demais aspectos na escrita do texto.

A utilização dos aspectos lingüístico-discursivos pelos alunos em seu processo de escrita exigirá do professor compreensão acerca da interação leitor/autor enquanto escreve seu texto. Calkins (1989, p. 33) defende que “o processo de escrita não se ajusta aos métodos guiados pelo professor e globalizantes, que não levam o indivíduo em consideração”. Não basta informar ou reconhecer esses aspectos (o que, para que, para quem, onde e como escrever) nas propostas de produção, mas o modo como o professor irá ressignificá-los no processo de escrita de texto do aluno enquanto escreve, pois “somente através da reflexão, rascunho, revisão, comunicação com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, a maioria dos escritores consegue saber o que pretendem dizer” (idem, p. 29). Entretanto, propostas de produção de texto sugeridas pelos LDP, ainda que tenham a intenção de considerar tais aspectos, didatizam as condições de produção porque o *por que dizer* e *para quem dizer* de alguma forma falseiam o gênero e tipos⁷ que determinam a situação comunicativa escrita em condições reais.

O termo gênero discursivo a ser utilizado neste trabalho tem como base os estudos enunciativos bakhtinianos, especificamente a Teoria dos Gêneros do

⁷ Noção defendida por Marcuschi (2003, p. 22) como “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspecto lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”, o qual nomeia de narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Ainda discute que um gênero pode se constituir de um, dois ou mais tipos de textos.

Discurso (Bakhtin, 2003). As leituras feitas em torno da definição de gênero contribuíram para a análise das propostas de produção sugeridas pelos LD.

Sobre gênero discursivo Bakhtin afirma que

todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (2003, p. 261 e 262).

Denominados “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros do discurso (o conto, o convite, a receita, o poema, o romance, o artigo, o recado) não se caracterizam exclusivamente pelas formas estruturais ou lingüísticas, mas pelos aspectos sócio-comunicativos e funcionais.

Assim, compreende-se que, apesar de se ter como referência um determinado gênero para se produzir texto, este se constitui diferentemente em relação à construção composicional, conteúdo e recursos lingüístico-discursivos, o que lhe permite ser diferente a cada situação comunicativa.

Segundo Bakhtin,

cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (2003, p. 330).

Nesse sentido, a função comunicativa se define como um aspecto que determina a escolha do gênero e todo o processo de elaboração discursiva. Assim, na produção de textos de diferentes gêneros discursivos o que dizer não é inusitado, totalmente novo, porque está impregnado de outros enunciados, outros dizeres.

Numa perspectiva enunciativa, as atividades de linguagem levam em consideração as condições em que se produz texto. O sujeito em situações de escrita faz uso dos elementos temático, composicional e estilístico para produzir discursos/sentidos e desenvolver suas capacidades de interagir coerentemente quer seja oralmente e/ou por escrito.

Os PCN (1997, p. 68) enfatizam a questão da produção do texto escrito, defendendo que a aprendizagem da escrita precisa contemplar, por um lado, a natureza do sistema de escrita, os aspectos notacionais e, por outro, o funcionamento da linguagem no sentido de ter acesso aos gêneros que circulam socialmente. Para tanto, afirma que as práticas de produção de textos, enquanto atividades discursivas devem considerar “as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (idem, *ibidem*).

Esses aspectos a serem considerados na escrita exigem, por um lado, que sejam contemplados de maneira articulada na elaboração das propostas de produção de textos e, por outro, que haja compreensão por parte do professor dessas atividades e da concepção de linguagem subjacente para que possa valorizar as condições de produção em que a escrita do texto será submetida, ou seja, situações reais de interação com seus interlocutores. Assim, faz-se necessária a definição de procedimentos didáticos para a condução da atividade de produção. Entretanto, as orientações dos PCN sobre produção escrita não dão conta de

explicitar a articulação entre as sugestões de produção de texto, enquanto interação social, e o processo de escrita dos alunos.

Dado o exposto, as orientações do Guia podem enveredar por duas situações distintas: a) a escolha do LD pelo professor pode ser induzida pela categorização do PNLD; b) A seleção aleatória pode interferir na utilização do LD.

A escolha do LD pelo professor acontece a partir dos interesses particulares, muitas vezes, relacionados a sua concepção, a sua prática. A posição social que o professor ocupa poderá influenciá-lo na escolha do LD, podendo sua escolha, de certo modo, estar representando o interesse dos alunos, da comunidade, da escola, do contexto social a que pertence - entidade que trabalha, sua história de vida e formação profissional - e do MEC, enquanto instância nacional de educação pelo poder representativo e pela forma como conduz sua política de ensino.

Segundo Osakabe (1999, p. 59) “o discurso tem sua semanticidade garantida situacionalmente, isto é, no processo de relação que se estabelece entre as suas pessoas e a situação”. Portanto, “não se decide jamais *a priori* se um discurso visa *edificar* ou *persuadir* sem que levem em conta as características fundamentais da situação e das relações entre os interlocutores” (idem, p. 59 e 60).

Sobre a segunda questão, os critérios utilizados na seleção podem interferir na escolha do LD se o professor se deixar levar por uma escolha aleatória ou optar por um material didático pouco explorado, podendo trazer implicações para a sua utilização e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. O LD é um gênero e, enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, faz-se necessário um estudo sobre a natureza do material, pois qualquer material que tenha finalidade

pedagógica impõe definição de procedimentos didáticos quanto ao uso e, acima de tudo, quanto à adequação das atividades às necessidades dos alunos.

A seleção do LD, quando ocorre mediante opção individual e aleatória para atender aos interesses pedagógicos e coletivos de uma determinada escola, poderá impulsionar a uma prática fragmentada e desarticulada dos estudos vigentes sobre o ensino da língua materna.

Diante disso, a seleção de LD requer leitura sistemática das coleções, de seus respectivos manuais, do Guia, discussões acerca do processo de elaboração do material pela equipe do MEC, além do estudo dos teóricos que fundamentam a proposta pedagógica da coleção a ser adotada.

A escolha do LD exigirá critérios definidos pelo professor que irá utilizá-lo, pela influência que o material didático poderá ocasionar à prática pedagógica desenvolvida a partir dele, principalmente se for um dos poucos livros a que os alunos terão acesso como instrumento de estudo sobre a língua e apoio para a leitura e produção de textos na escola.

Adotar as orientações do Guia, sem uma análise crítica do material, corre-se o risco de acreditar, segundo Gomes (1999, p. 70), que “o Guia seria aquele que conduz ao lugar certo, o que conheceria o melhor caminho”.

A escolha de um determinado LDP implicaria um estudo aprofundado sobre a natureza do material, pois se exige uma compreensão dos aspectos que constituem sua organização e seu funcionamento, principalmente pelas possibilidades de adequação, substituição ou reelaboração das atividades quanto às necessidades dos alunos.

1.4 As resenhas dos livros didáticos

No Guia existem resenhas sobre os LD recomendados. A ordem de apresentação das resenhas no Guia dá-se pela referência à qualidade das obras aprovadas e pela indicação quanto às categorias do PNLD: Recomendada com Distinção, Recomendada e Recomendada com Ressalva.

Em nossa pesquisa, optamos por investigar os 5 livros didáticos mais utilizados no município de Maceió, sendo 3 com menção Recomendados com Distinção (RD) e os outros 2 Recomendados com Ressalvas (RR). São eles:

- 1 - “Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia” (RD)
- 2 - “Linguagem e Vivência” (RD)
- 3 - “Vitória-Régia” (RD)
- 4 - “Montagem e Desmontagem de Textos” (RR)
- 5 - “Viver e Aprender Português” (RR)

A resenha de cada coleção segue a mesma estrutura utilizando-se de quatro seções: **Por quê?** - explicita brevemente ao leitor/professor o motivo da menção dada à coleção; **A coleção** - comenta a estrutura e o conteúdo da coleção; **A análise** – detém-se nos princípios teórico-metodológicos e faz comentários a respeito da seleção e leitura de textos, compreensão textual, produção de texto escrito, oralidade, conhecimentos lingüísticos e manual do professor; e, por fim, **Em sala de aula** - sugere ao professor alguns encaminhamentos para validar o material e/ou para superar as limitações previstas na coleção.

O Guia, na seção “Por quê?”, ao fazer a apresentação inicial das coleções, afirma:

Construindo a Escrita

“Esta coleção apresenta uma proposta de ensino inovadora, coerente e bem-articulada, de base construtivista”;
(Guia, 2004, p. 167)

Linguagem e Vivência

“O projeto da coleção é teórica e metodologicamente consistente, bem articulado e atualizado, sem deixar de valorizar conteúdos e terminologia já consagradas”;
(Guia, 2004, p. 158)

Vitória-Régia

“A coleção apresenta boa qualidade em todos os seus componentes. É uma proposta inovadora, consistente e correta, que procura realizar o ensino da língua integrando o uso e a reflexão”.
(Guia, 2004, p. 162)

As propostas supracitadas na análise dessas coleções, todas com menção RD, coincidem pela estrutura e pelas informações dadas ao leitor/professor a respeito da concepção pedagógica adotada em cada uma delas. Há, portanto, um pressuposto de que se compreende o referencial teórico adotado pela coleção, porém, essas avaliações - pelo seu caráter genérico - resumem, em 4 páginas, os 4 livros da mesma coleção. Certamente não pretendem uma análise profunda e exaustiva, mas apagam muitas das especificidades e algumas das diferenças entre as coleções.

Na resenha sobre a coleção “Montagem e Desmontagem de Texto” (MDT), seção “Em sala de aula”, o Guia (2004, p. 228) afirma que a obra “apresenta qualidades no que concerne à compreensão e à elaboração do desenvolvimento temático, da estrutura composicional e das características lingüísticas de vários

gêneros de textos escritos”. Mais adiante, sugere ao professor que nas situações de escrita leve o aluno a “compreender que a definição sobre *para que, para quem e para que ambiente social se escreve* é que orienta as decisões sobre o que e como escrever” (idem, ibidem).

Apesar de não nomear os teóricos que fundamentam essa discussão, percebe-se que a coleção assume em sua proposta pedagógica a noção de gênero discursivo baseado em Bakhtin, ao citar os elementos que constituem gênero (temático, composicional e estilístico), e os aspectos (*o que, para que, para quem, onde e como se escreve*) defendidos por Geraldi nas situações de escrita como orientação para a produção de texto.

Essa coleção MDT apresenta certa incoerência quando, na resenha sobre a coleção MDT, o Guia (2004, p. 226) afirma que “a preocupação prioritária é com a forma composicional e com a adequação gramatical e ortográfica”. Esses comentários do Guia a respeito da coleção não são esclarecedores o suficiente para a análise da coleção, o que compromete de certo modo o gênero (resenha) utilizado pelo Guia por não cumprir com sua função de resenha.

Observa-se que os comentários das resenhas, especificamente sobre a produção de texto, apresentam informações pouco consistentes no sentido de possibilitar uma análise crítica por parte do leitor, principalmente no que diz respeito à incoerência entre a fundamentação teórica adotada e a análise da coleção.

As resenhas sobre as coleções analisadas nesta pesquisa, em geral, afirmam adotar uma concepção de linguagem enquanto forma de interação verbal, porém tal fundamentação não se confirma nas análises e nas propostas de produção escrita.

Analisar as propostas de produção de texto do LDP e o encaminhamento dessas atividades pelos professores em sala de aula, implica discutir as concepções de linguagem.

1.5 Produção de texto de livro didático e concepção de linguagem

As sugestões de produção de texto e o encaminhamento dado pelo professor revelam uma concepção de linguagem que define e direciona, muitas vezes, o trabalho realizado na escola.

Discutiremos, a seguir, as três concepções de linguagem que Geraldi (2004, p. 41) postula no livro “O texto na sala de aula”: *a linguagem é a expressão do pensamento; a linguagem é instrumento de comunicação e a linguagem é uma forma de interação*. A linguagem enquanto expressão do pensamento⁸ tem como princípio norteador o pensamento, o qual pressupõe a individualidade, sem as interferências do meio social.

A segunda concepção entende linguagem como código, marcada por um locutor e um ouvinte, de modo que irá garantir a transmissão da informação do emissor ao receptor, comunicação desprovida de produção de discursos e da subjetividade da língua.

⁸ Geraldi (2004, p. 41) ao comentar essa concepção diz que “se concebermos a linguagem como tal, são levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

No entanto, compreender a linguagem, não do ponto de vista do sistema lingüístico, mas pelo seu modo de funcionamento discursivo, no interior das relações sociais de comunicação, é compreendê-la enquanto forma de interação. Nessa perspectiva, a linguagem constitui-se como “interação verbal” por meio de enunciações, de modo que o sentido não está na normatividade da língua, mas no contexto sócio-histórico em que o discurso/texto é produzido.

Assim, compreende-se que enunciação, segundo Bakhtin (2004, p. 112), “é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Desse ponto de vista, há sempre interlocutor(es) nas situações de linguagem, quer seja oral ou escrita.

Segundo Bakhtin,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico 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 (2004, p. 123).

Nessa perspectiva sócio-histórica da linguagem, considera-se que o texto se constitui na interação entre os sujeitos autor-leitor, de modo que essa interação resulta da participação e interferência do interlocutor na produção do texto. Assim, durante a escrita de texto há um diálogo permanente entre locutor e ouvinte resultante da interação de outros enunciados sobre o texto enquanto este está sendo produzido.

Práticas de produção de texto que se dão a partir de análises meramente metalingüísticas, preocupando-se apenas com o domínio de códigos e regras, podem impossibilitar a compreensão do aluno no que se refere ao uso da linguagem nos aspectos de interação das relações sociais que envolvem o processo de escrita.

O processo de ensino-aprendizagem da escrita em que são valorizados os aspectos formal e estrutural da língua impossibilita uma relação singular entre aquele que escreve e o texto escrito.

Segundo Geraldi,

se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (1997, p.18).

Neste sentido, as atividades de escrita dos LD deixariam de ser pretexto⁹ para explorar conteúdos temáticos, através de exercícios que têm como objetivo fazer circular informações referentes a conteúdos trabalhados previamente, e passariam a ser um processo dinâmico de discursos e de sentidos que se materializam em gêneros discursivos a partir de práticas sociais de leitura e escrita.

Atividades de escrita na escola, as redações, não definem seus interlocutores e, o aluno, por não saber para quem escrever, será influenciado

⁹ Termo utilizado por Geraldi em "O texto na sala de aula", 2004, p. 64.

negativamente sobre o que dizer e como dizer ao compor seus enunciados. Ao comentar sobre o uso da linguagem na escola, Geraldi (2004, p. 90) diz que “na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita”.

As práticas pedagógicas e todo o processo de ensino-aprendizagem que acontecem na escola têm subjacente uma concepção de língua, mesmo que o professor não consiga identificar qual concepção dá prioritariamente suporte teórico às práticas da escola. Aqui apontaremos duas delas: a) “objetivismo abstrato” - a língua como um sistema de regras estáveis, imutáveis, fechado em si mesmo; e b) a língua como “atividade social”, a qual se caracteriza pela sua dimensão sócio-histórica.

Essa primeira concepção de língua, defendida por Saussure apud Bakhtin (2004) enquanto objeto abstrato, homogêneo, fixa-se no domínio dos códigos, ao contrário da noção de língua que prioriza a interação dialógica, a relação do sujeito com outros discursos, dizeres pertencentes a outras esferas sociais de comunicação.

A noção de língua enquanto interação defendida por Bakhtin (2003, p. 323) transcende a concepção saussuriana por defender que a relação do sujeito com a escrita no plano do domínio dos códigos impossibilita compreender e fazer uso da língua numa perspectiva dialógica, relação do sujeito com outros enunciados. Pois, segundo Bakhtin (2003, p. 323) “as relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto, elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua”. Afirma ainda que “as relações ideológicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (idem, *ibidem*).

Atividades de aquisição da escrita fundamentadas nessa primeira concepção de língua – homogênea, transparente – valoriza o produto do texto escrito, o enunciado e não o processo de constituição de enunciados/sentidos. Nesse sentido, prioriza-se a informação e o resultado do texto final, o produto, deixando de considerar o processo da textualização em relação ao gênero estudado. Assim, muito distante estaria a escola de refletir sua prática e de resolver os problemas de escrita apresentados pelos alunos.

Bakhtin (2004, p. 96), ao fazer críticas à concepção de língua defendida por Saussure, afirma que “a separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato”. E, ainda, defende que “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (idem, p. 95).

Se, em geral, esta primeira noção de língua tem se configurado nas práticas de linguagem desenvolvidas pelas escolas e os resultados não são satisfatórios, parece haver divergências de percurso entre os conteúdos ensinados nas escolas e as habilidades lingüístico-discursivas exigidas dos alunos fora dela: por um lado, ensina-se de forma fragmentada o sistema da língua, deslocado das relações dialógicas, aspectos esses que definem e possibilitam a produção de discursos/sentidos; por outro lado, as situações reais de comunicação entre os falantes na escola ou fora dela exigem que se produzam textos coerentes.

Diante disso, percebe-se a necessidade de se refletir o ensino no que se refere às categorias da língua. Pensar, por exemplo: que relação há entre as regras da língua e o processo de escritura? Qual a dimensão do ensino dessas regras para

a aprendizagem da escrita? E o quanto o ensino das categorias da língua interfere na produção de texto/discursos dos usuários da língua¹⁰?

Essa problemática do ensino da língua parece nos colocar diante de um conflito: precisamos redimensionar o ensino da língua na escola no que diz respeito às práticas de leitura e produção de texto.

O ensino da língua, tomado como estudo das normas gramaticais, permite a utilização de discursos estabilizados da língua, o que, em seu processo de escritura, não garante as relações semânticas dos enunciados que uma produção de texto exigirá dos alunos e sim a reprodução de textos. Diante disso, a escola distante estaria de superar as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos.

Assim, entendendo que é função da escola formar alunos leitores e produtores de textos proficientes, faz-se necessário desenvolver uma prática significativa de leitura e escrita em que se possam preservar as características lingüístico-discursivas e a função social dos textos lidos e produzidos.

Segundo Rojo,

assim, parece-nos ser mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas lingüísticas que deixam como traços nos textos – que fazermos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem (2005, p. 207).

¹⁰ Esses questionamentos se propõem instigar algumas reflexões acerca do ensino da Língua Portuguesa na escola, visto que não seria possível uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

Na concepção de língua enquanto interação verbal, o texto escrito, de qualquer natureza, é marcado por uma interlocução e, portanto, um diálogo entre locutor e interlocutores. Para Bakhtin (2003, p. 327) “a relação com a coisa (em sua materialidade pura) não pode ser dialógica (isto é, não pode ser uma conversa, discussão, acordo etc). A relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica”. A interação entre sujeitos, em situações de escrita, dá-se principalmente pela importância que o “outro” exerce na elaboração de discursos, sendo responsáveis (locutor e interlocutores) pela produção e compreensão do texto. A relação interlocutiva entre falantes norteia a compreensão do texto.

Bakhtin, ao discutir “atitudes responsivas” como resultado da relação do enunciado com outros precedentes, afirma que

o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado (2003, p. 301).

A relação de diálogo entre quem escreve o texto e seu(s) interlocutor(es) influenciará na escrita do texto, no que se refere aos elementos temáticos, composicionais e estilísticos. Esses aspectos se materializam mutuamente pela influência dos fatores ideológicos que determinam esses três aspectos no universo discursivo.

Assim, não fará sentido escrever pelo simples fato de escrever. Na escola se escreve para adquirir conceitos, notas ou prestação de contas quanto aos

conteúdos explorados nas unidades, ou melhor, não se tem para quem escrever, além do professor. Além disso, a escrita deixa de ser considerada um processo de modo que os alunos escrevem e não voltam ao texto, encerrando ali a sua produção escrita. Escrever torna-se um encontro, se não interrompido com seu(s) interlocutor(es), mas marcado pela relação superficial com a linguagem.

Diante disso, a prática de escrita em sala de aula, centrada exclusivamente no LD, desvinculada de um projeto significativo de escrita para os alunos, poderá restringir a diversidade e a função social dos textos trabalhados e mais do que isso poderá incidir numa prática fragmentada de escrita, sem que se leve em consideração a especificidade dos alunos no processo de escritura.

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO E A COLETA DE DADOS

A investigação sobre as práticas de produção de texto sugeridas pelos LDP e utilizadas pelos professores em 2^{as} séries do Ensino Fundamental aconteceu em dois momentos distintos (coleta e tabulação dos dados), que serão apresentados nas seções deste capítulo, delineando o perfil dessa investigação e o modo como os dados foram sendo constituídos.

2.1. Os livros didáticos adotados e as escolas selecionadas

Inicialmente fizemos o levantamento dos livros didáticos de língua portuguesa adotados pelas 69 escolas que oferecem as séries iniciais do Ensino Fundamental. Para esse levantamento recorreremos ao Departamento de Coordenação de Produção de Material Educativo (CPME) da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Alagoas) (SEMED), setor responsável pelo monitoramento de material didático nas escolas.

A partir desses dados, identificamos as cinco coleções de LDP mais solicitadas pelas escolas de Maceió, como mostra a tabela abaixo:

TABELA 1:**5 coleções mais solicitadas pelas escolas municipais de Maceió (2003)**

Categoria	Coleção Adotada	Número de Escolas
Recomendada com Distinção	Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia	20
Recomendada com Distinção	Viver e Aprender Português	09
Recomendada com Distinção	Montagem e Desmontagem de Textos	06
Recomendada com Ressalva	Vitória-Régia	05
Recomendada com Ressalva	Linguagem e Vivência	04
Total		44

Destas 44 escolas, elegemos cinco para serem nossas colaboradoras nessa investigação sobre os usos do LDP. Logo no início do 1º semestre letivo de 2004, foram feitas as observações nas salas de aula de 2ª série, uma por escola, totalizando 05 classes. As visitas às escolas aconteciam semanalmente e as observações feitas durante as aulas de português, em um determinado dia da semana, foram registradas em um “Diário de Campo”.

Optamos, enfim, por não indicar os nomes das escolas em que foram feitas as coletas de dados, referindo-nos a elas apenas por número. Também omitimos os nomes dos professores¹⁰ e dos alunos.

¹⁰ Das 5 professoras dessa investigação 4 são graduadas em pedagogia pela UFAL, professoras A (Pós-Graduada em Coordenação/UFAL), B, C e E. A professora D está concluindo a graduação em Pedagogia à distância pela UFAL.

TABELA 2:
As escolas e os LDP correspondentes

Escolas	Professor	LDP Adotado	Doravante
Escola 1	A	Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia	CE
Escola 2	B	Linguagem e Vivência	LV
Escola 3	C	Vitória-Régia	VR
Escola 4	D	Montagem e Desmontagem de Textos	MDT
Escola 5	E	Viver e Aprender Português	VAP

A amostragem composta por 5 escolas tem como objetivo servir de indicador para os usos específicos que os professores fazem do LDP adotado. Não pretendemos generalizar os dados que serão analisados posteriormente, mas, talvez, seja possível caracterizar significativamente o modo como esses materiais didáticos têm sido usados em sala de aula, pois esses LDP representam a maioria das coleções usadas nas escolas desta rede municipal.

De posse dos LDP adotados e das respectivas escolas, fizemos os primeiros contatos com a equipe pedagógica de cada instituição (Diretor, Coordenador e Professor) para conhecermos os profissionais e o ambiente escolar, bem como definirmos as turmas de 2ª série em que iria se dar o trabalho de coleta de dados.

Nesse período inicial de contato com as escolas, enfrentamos a resistência de alguns professores em permitir a presença da pesquisadora durante suas aulas. Essa recusa indica, de alguma forma, um certo mal-estar com a nossa presença em decorrência da relação que se estabelece entre professor e pesquisador, tendo em vista que o pesquisador, comumente, assume o papel de investigador para posteriormente revelar as mazelas da escola.

No segundo momento, foram organizados e tabulados os dados coletados: seleção e quantificação das propostas de produção de texto escrito sugeridas pelos LD; atividades dos LD utilizadas pelos professores; atividades elaboradas pelos professores como complementação ou substituição das sugestões dos LD; frequência de uso do LD, dentre outros (Anexo 1).

Na medida em que íamos sistematizando o *corpus*, era feita a reflexão sobre as propostas de produção de texto sugeridas pelos LDP e o modo como eram efetivadas pelos professores. Em seguida, esses dados foram digitalizados no Banco de Dados Práticas de Textualização na Escola (PTE), coordenado pelo Professor Eduardo Calil, constituindo um acervo significativo no que diz respeito às propostas de produção de LDP, informações disponíveis a pesquisadores interessados em investigar alguns aspectos relacionados a essa temática.

2.2. As visitas e o Diário de Campo

Selecionadas as escolas e as salas de aula em que iríamos acompanhar o trabalho docente, iniciamos as visitas às escolas no primeiro semestre de 2004. Ao longo desse processo, optamos por utilizar um “Diário de Campo” para registrar, detalhadamente, o que ia sendo observado durante as aulas. Esse instrumento nos serviu para anotar, recorrer às informações, bem como refletir sobre a quantificação e a análise dos dados relacionados.

No diário, eram registradas as aulas em geral e, sobretudo, as propostas de produção de texto desenvolvidas pelas professoras: anotávamos as atividades

realizadas nas aulas de língua portuguesa, procurando focar as atividades de produção de texto sugeridas pelos LDP, mas também aquelas elaboradas pelos próprios professores. Nesse processo, também registramos o modo como as atividades eram conduzidas e a participação dos alunos nesse processo de produção.

A análise dos dados teve como instrumento de apoio as informações do diário e depoimentos das professoras na entrevista. Foram elaboradas para a entrevista (Anexo 2) questões sobre a escolha da coleção, quem participou, os materiais utilizados, opiniões a respeito do LD e das propostas de produção.

Inicialmente, não pensamos na utilização da entrevista, mas, a partir dos comentários das professoras durante a coleta dos dados sobre os livros didáticos adotados e as propostas de produção de texto, sentimos a necessidade de registrar, de maneira mais sistemática, essas informações por considerarmos importantes para a análise dos dados. Foi a partir desse instrumento, que se teve acesso aos depoimentos das professoras sobre os LDP e às propostas de produção de texto, aspectos discutidos nos próximos capítulos.

Em virtude das necessidades do projeto de pesquisa (encontro com diretores, coordenadores e professores) e da dinâmica do cotidiano escolar (feriados, festas comemorativas, etc.) nem sempre as visitas tinham como objetivo a observação de aulas. Dentre as visitas destinadas às observações, 57 no total, 10 (17,54%) não foram efetivadas por causa de faltas dos professores.

O índice de falta dos professores, um percentual de 17,54%, incide diretamente na redução de aulas e, conseqüentemente, em episódios de escrita observados nessa investigação e de textos produzidos pelos alunos.

Além disso, também foram arquivados todos os textos produzidos pelos alunos, a partir das propostas de produção sugeridas pelo professor. Após cada atividade observada, solicitávamos os textos dos alunos à professora para reproduzi-los e arquivá-los em nosso banco de dados para uma posterior análise.

Nos dias de visita às escolas, aproveitávamos para tirar cópia das atividades de produção realizadas quando não estávamos presentes. Assim, o total de 22 atividades de produção realizadas pelas 5 escolas compreendem as atividades produzidas ao longo de todo o semestre de 2004.

Essas atividades de produção de texto, tanto as sugeridas pelo LDP (3 propostas) quanto aquelas realizadas sem o apoio do LDP adotado (19 propostas), não incluem situações de compreensão textual, de cópias de textos e ditados de palavras realizadas durante as aulas, mesmo que essas atividades tenham sido planejadas com o propósito de colocar o aluno em situações de produção escrita.

2.3. Os livros didáticos de português e as propostas de produção

Ao analisarmos especificamente as propostas de produção de texto oferecidas pelos LDP, uma primeira questão surgiu: como delimitar o que é uma atividade de produção de texto? Uma resposta a uma pergunta de interpretação de texto é uma atividade de produção de texto? Certamente, o aluno escreve, logo, produz um texto que sofre as restrições e coerções do “formato” do gênero esperado. Porém, se tudo o que o aluno escreve for considerado “produção de texto”, correremos o risco de perder o foco de nossa investigação. Daí delimitarmos

nosso objeto para aquelas atividades de produção propostas dentro de “seções”¹¹ nomeadas pelo próprio LDP, como por exemplo:

Seção: Oficina de Texto

Escreva um texto poético sobre o palhaço ou outro artista de circo que você escolher. Procure escrever em versos e ir formando estrofes a cada idéia que você completar. Ao final, crie um título para o seu texto, reescreva-o em uma folha de papel e ilustre-o para que sua professora possa expô-lo no mural da escola.

(Vitória-Régia, 2001, v. 2, p. 51)

Ou

Seção: Produção Escrita

Agora é a sua vez de inventar uma receita legal no caderno. Escreva os **ingredientes** e o **modo de fazer**.

(Linguagem e Vivência, 2001, v.2, p. 73)

Assim, destacaremos como objeto de análise aquelas situações em que os alunos deveriam “criar” um texto através de uma solicitação formalmente elaborada com o objetivo de colocar o aluno dentro do processo de escritura e avaliar pontos particulares desta produção.

Em relação ao levantamento das propostas de produção dos LD adotados, tivemos os seguintes resultados:

¹¹ Exceto a coleção “Construindo a Escrita” que apresenta a seguinte estrutura: parte 1 – Textos: leitura e interpretação e parte 2 – Gramática e ortografia. Na primeira parte sugere uma única seção “Descobertas Textuais”, na qual é feita a leitura do(s) texto(s) e em seguida as questões de interpretação por escrito.

TABELA 3:
Os LDP e as propostas de produção

LDP	PROPOSTAS DE PRODUÇÃO
Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia	7
Linguagem e Vivência	27
Vitória-Régia	20
Montagem e Desmontagem de Textos	16
Viver e Aprender Português	27

Além de haver diferenças consideráveis em relação à quantidade de propostas de produção entre os LDP analisados, também há diferenças significativas no modo de abordá-las.

A análise das propostas de produção de texto dos LDP que iremos analisar no capítulo seguinte tomou como base a literatura especializada adotada (Bakhtin 2003, 2004; Geraldi, 1997; Calkins, 1989), estabelecendo relações com os critérios definidos no Guia do Livro Didático.

CAPÍTULO III

OS LIVROS DIDÁTICOS E O PROCESSO DE SELEÇÃO NAS ESCOLAS

Sobre o LD e sua utilização na escola, algumas questões merecem destaque: como acontece a escolha do LD? De que forma se estabelece a relação entre o professor e o LD adotado? Como o professor utiliza, modifica ou adapta as atividades propostas pelo LD em função do perfil de seu aluno e dele próprio?

A seleção dos livros didáticos é feita pelos professores na escola e o processo operacional de aquisição¹² desse material é negociado pela escola diretamente com o MEC¹³, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

As escolas, após terem feito a seleção das coleções desejadas, preenchem e enviam o formulário de pedidos ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), indicando a 1ª e a 2ª opção de cada LD a ser adotado.

É válido salientar que todas as 2ªs séries das escolas citadas nessa investigação receberam os livros indicados na 1ª opção, conforme indicamos no capítulo anterior.

¹² O Guia/2004, p. 21, no item “Orientações para o Preenchimento” indica como deverá ser feita a escolha do material. A escola recebe dois formulários: no primeiro - “Carta-resposta”, deverão ser coladas as etiquetas e enviá-lo ao MEC; no segundo formulário, o da escola, será preenchido manualmente, documento que servirá de controle no recebimento do material.

¹³ Segundo as regras definidas pelo PNLD, o período de utilização desses LD pelos alunos corresponde a três anos de uso (2004, 2005 e 2006), exceto os LD destinados às turmas de 1ªs séries que são abastecidos anualmente dadas as características e necessidades dos alunos desse nível de escolaridade.

Após essa negociação, as escolas recebem do MEC os materiais solicitados e junto a “Carta Azul”, documento de controle e confirmação do PNLD/MEC acerca dos materiais enviados com a descrição e suas respectivas quantidades.

No que diz respeito às coleções adotadas no município de Maceió, é do Departamento de Coordenação de Produção de Material Educativo (CPME/SEMED) a responsabilidade de organizar as informações a respeito da distribuição de livros nas escolas. O CPME, de posse da cópia da Carta Azul, entregue pela escola, elabora um documento, *Títulos Adotados pelas Escolas da SEMED - 2003*, no qual constam os seguintes dados:

- **Coleção: título, autores, código e a categoria** (RD, REC ou RR);
- **Nome da instituição escolar e a indicação do LD** (1ª e 2ª opção).

Logo após, inicia-se o processo de monitoramento do CPME nas escolas: levantamento da carência de livros nas escolas, a qual será suprida pela Reserva Técnica, quantidade extra de livros enviados pelo MEC à Secretaria do Município¹⁴.

Esse documento elaborado pelo CPME nos serviu de base para o levantamento dos LDP adotados pelas escolas. Mas foi através do contato com os professores que tivemos acesso ao processo de seleção do LD adotado.

Até aqui, temos discutido o processo operacional de aquisição do material didático entre Escolas e MEC, mas a questão central deste capítulo diz respeito ao processo de escolha do LD, a relação dos professores com esse instrumento e

¹⁴ A Reserva Técnica era da responsabilidade da Secretaria do Estado. Essa passava os livros para o Município, mas a partir de 2005 a distribuição do LD foi municipalizada.

discussões dos MP em torno das propostas de produção. No intuito de querer saber como fizeram a escolha do LD, fizemos aos professores questionamentos sobre como é feita a escolha do LD, quem participou e quais instrumentos utilizaram (Anexo 2).

3.1 A seleção do livro didático pelo professor

Das cinco professoras entrevistadas, três afirmaram não ter participado do processo de seleção do LD adotado: a professora A afirma ter ido ao médico; a professora B, no momento da seleção, não fazia parte da equipe pedagógica do Ensino Fundamental (pertencia ao quadro de professores de Educação Infantil); a professora D disse que não participou da escolha, deixando de revelar o motivo de sua ausência. Apesar de não ser a preocupação central, ao avaliar o processo de seleção dos LD adotados, pudemos observar que essas afirmações dão indícios de que a escolha foi feita em um único momento e sem muitos critérios de análise.

A professora C, que participou da seleção do LD, afirma que o processo de escolha na escola (3) foi feito pelos professores e o coordenador, considerando dois aspectos: “ver se está de acordo com o nível da criança e se é de fácil compreensão”. Esses aspectos apontados dão indícios de incoerência se levarmos em consideração o depoimento seguinte sobre o LD escolhido por essa mesma professora: “eu acho péssimo esse livro. Ele é muito difícil para os alunos”. A professora afirmou ter lido o Guia para ajudar na escolha da coleção, sendo essa a única escola que utilizou o Guia e que o coordenador esteve presente.

Esses comentários da professora C demonstram pouca importância para a seleção do LD, dando a entender que a escolha ocorre mais para atender às exigências do MEC e da escola, ao ter que escolher e enviar o pedido do livro escolhido no período determinado, do que a preocupação com as questões pedagógicas defendidas pelo LD e a contribuição para a aprendizagem dos alunos.

A professora E, por sua vez, afirma: “os livros foram escolhidos pelos professores, juntos. Só os professores, lendo apenas os livros”. Ao ser indagada sobre a utilização do Guia, diz não ter conhecimento acerca do material. Certamente, não foram lidos os LD apresentados pelo Guia, assim como não foi possível saber quais critérios usaram para a escolha do livro adotado.

Esse depoimento representa o modo como as professoras investigadas interagem com os materiais elaborados pelo MEC, especificamente os LD e o Guia, e a forma como, mesmo coletivamente, se organizam e elaboram suas ações didáticas. Ainda escapa em seu discurso uma denúncia: a ausência de alguém que não estava presente, possivelmente o coordenador, ao dizer que “só os professores, lendo apenas os livros”.

Necessariamente caberia ao coordenador, enquanto responsável pela articulação das ações pedagógicas da escola, participar do processo de escolha do LD, junto com os professores, para compreender a proposta pedagógica do LD e o modo de utilização desse material pelo professor e pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, quando a professora afirma “lendo apenas os livros”, parece saber que outros documentos poderiam auxiliá-los nessa seleção. Mesmo assim, a escolha foi feita a partir dos próprios livros didáticos.

A escolha de um LD para se adequar aos interesses da escola e contribuir para aprendizagem dos alunos exigirá um estudo sistemático dos aspectos que compõem a estrutura do LD (leitura, compreensão textual, produção de texto e análise lingüística) pela equipe pedagógica da escola junto aos professores a partir de leituras e discussões de teóricos previamente selecionados para discutirem esses aspectos, compreendê-los e, aos poucos, identificar a concepção de linguagem adotada pela coleção.

Além disso, no que diz respeito à produção escrita, far-se-á pertinente um planejamento de produção de texto para que a escrita dos alunos não se limite às propostas sugeridas pelo LD adotado.

3.2 O que dizem os professores sobre os livros didáticos adotados

Algumas falas das professoras sobre os LDP adotados podem ajudar a entender um pouco melhor o que esses profissionais pensam a respeito desse material.

Tabela 4:**Depoimentos dos professores sobre os LD adotados:**

Escolas	LD	Prof ^s	Enunciados dos Professores
Escola 1	CE	A	<i>“Ele é bom, mas não gostei dos textos que são muito grandes, desestimulando muito. Os alunos gostam de textos pequenos e coloridos. Gostei dos textos como recurso para trabalhar a ortografia”.</i>
Escola 2	LV	B	<i>“Eu acho muito longe da realidade da escola, para o nível deles. Escolheria um mais sucinto. A linguagem, a metodologia e os textos são muito difíceis”.</i>
Escola 3	VR	C	<i>“Não uso o livro na seqüência e escolho as atividades mais fáceis para o nível deles. Eu acho péssimo esse livro. Ele é muito difícil para os alunos. Às vezes, é difícil até pra nós, professores, os enunciados”.</i>
Escola 4	MDT	D	<i>“Para leitura e produção é bom. Dá para aproveitar o máximo. Mas a parte de gramática e ortografia explora pouco. Deve ser explorado mais”.</i>
Escola 5	VAP	E	<i>“O livro poderia ser melhor. Tem muito texto. A realidade deles é outra. Eles, os alunos, são fracos. Os textos são enormes. Parecem textos de 4^ª séries. Deveria ser mais resumido para o mundo deles. Eles têm dificuldades. Não tá tendo livro didático como antigamente”.</i>

Percebe-se, através desses comentários, uma significativa distância entre o discurso atual sobre práticas de ensino de língua portuguesa e a formação dessas professoras.

Os argumentos das professoras apontam para uma descrença em relação à capacidade dos alunos de interagir com a língua no processo inicial de aquisição da escrita, o que, por outro lado, sinaliza uma não compreensão acerca dos processos que envolvem o ensino de língua materna.

Dessa forma, o processo de interação entre o professor, os alunos e o objeto de ensino fica comprometido, como pode ser indicado pelo enunciado “eles, os alunos, são fracos. Os textos são enormes”, professora E.

Essas “falas” indicam haver uma distância entre as sugestões propostas do LDP adotado e a prática docente. Essa distância fica mais visível quando a professora C diz: “às vezes, é difícil até pra nós, professores, os enunciados”.

Um aspecto central nos depoimentos dessas professoras diz respeito ao fato de que as atividades são complexas para o nível dos alunos, como podemos constatar em enunciados do tipo “os alunos não sabem ler e escrever”. Sem indicar claramente a extensão desse “não saber”, a professora evita propor atividades que julga difíceis aos alunos. De modo geral, podemos dizer que as professoras esperam que seus alunos já saibam ler e escrever com autonomia para propor atividades de produção de texto.

Se o Guia parece ainda não cumprir sua função de orientar a escolha do professor, por outro lado, as professoras entrevistadas parecem conhecer pouco os recursos didáticos que o LDP traz. Suas “falas”, embora superficiais, indiciam essa falta de clareza:

- “o livro é bom, mas não gostei dos textos que são muito grandes. Desestimula muito”, professora A;
- “Não teria escolhido. Eu acho longe da realidade da escola”, professora B;
- “Deveria ser mais resumido para o mundo deles”, professora E.

O comentário da professora A aponta para um desconhecimento sobre a coleção não só em relação à variedade e complexidade dos gêneros selecionados, mas também aos procedimentos metodológicos utilizados pelo LDP nas sugestões de encaminhamento das propostas de atividades.

Os comentários das professoras B e E, ao acharem que o LD adotado está “longe da realidade da escola” e que “deveria ser mais resumido”, revelam ainda pouca clareza que essas professoras têm sobre o que é a “realidade” ou o trabalho com “textos resumidos”. Parece que temos aqui um grave problema de formação

desses profissionais, o que irá se intensificar e ficar mais evidente durante as atividades desenvolvidas por eles junto a seus alunos.

3.3 As propostas de produção e o Manual do Professor

Nos LDP usados pelas cinco escolas investigadas, as propostas de produção de texto são nomeadas de formas diferentes. No que diz respeito às atividades de produção de texto encontramos:

CE - “**Descobertas Textuais**”
LV - “**Produção Escrita**”
VR - “**Oficina de Texto**”
MDT - “**Montagem de Texto**”
VAP - “**Vamos Produzir**”

Juntamente com essas diferentes nomeações, as propostas de produção de texto e as orientações teórico-metodológicas, referentes a cada um dos LD mencionados, diferenciam-se entre si desde a quantidade de propostas sugeridas até as orientações de encaminhamentos.

Discutiremos a seguir os comentários dos Manuais do Professor (MP) a respeito da produção de texto escrito em dois blocos:

- a) aquelas coleções que receberam a menção Recomendadas com Distinção:
“**Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia**”;
“**Linguagem e Vivência**”;
“**Vitória-Régia**”;

- b) aquelas que foram classificadas como Recomendadas com Ressalvas:
“**Montagem e Desmontagem de Texto**”;
“**Viver e Aprender Português**”.

3.3.1 Os livros didáticos “Recomendados com Distinção”

Analisaremos a seguir as propostas do(s) autor(es) das coleções Recomendado com Distinção nos MP em relação à produção de texto:

- CE** - “Nossa preocupação nas situações de produção de textos é que o aluno possa fazer uso da escrita como um espaço de tradução das coisas que pensa, que sabe e que sente, podendo elaborar e deixar emergir por meio de seu mundo interno”.

(MP, 2001, p. 13)

- LV** - “...Escrever é um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa. (...) Portanto, quanto maiores experiências de leitura ele tiver, mais fácil será o processo de criação textual”.

(MP, 2001, p. 19)

- VR** - “Ao produzir um texto, qualquer profissional considera os seguintes aspectos: *o que dizer, para que, para quem, como, onde, quando*”;
“A produção de texto é, ainda, concebida como um processo de construção que envolve um momento de planejamento, um de escrita propriamente dita, um momento de (re)leitura e, simultaneamente, um momento de reescrita”.

(MP, 2001, p. 21)

Coleção Construindo a Escrita

Essa coleção, na seção “Descobertas Textuais”, intensifica o trabalho com as questões voltadas para a reformulação de respostas a partir da análise discursiva de cada texto lido e discutido, oferecendo, portanto, poucas situações de produção de textos escritos. Isto se deve, segundo o MP (2001, p. 13) ao “fato de não trabalharmos com análise de conteúdo, mas sim com análise discursiva”. Seus comentários a respeito das propostas de produção referem-se às atividades de “tema livre”, pois o “encaminhamento natural das propostas de redação passa a ser o de sugerir estilos ou situações em que os alunos possam utilizar as descobertas feitas na abordagem textual” (idem, *ibidem*).

Essa coleção dá ênfase ao “estilo” a partir das leituras de textos, mas quando propõe situações de escrita a proposta parece ser pouco objetiva (“escreva tudo o que você sabe e pensa sobre circos”). Não há indicação do gênero e das condições de produção. Numa perspectiva bakhtiniana de trabalho com os gêneros discursivos, o aluno, ao optar por um determinado gênero, irá adequar o conteúdo temático (falar sobre os índios, por exemplo) aos demais componentes característicos de todo e qualquer gênero: estrutura composicional e seu estilo correspondente.

Na elaboração de enunciados durante o processo de escrita, o aluno precisará pôr em jogo esses elementos, pois o contexto e a situação comunicacional determinarão a articulação destes, que, apesar de presentes em todos os gêneros, se modificam de acordo com o conteúdo e a finalidade comunicativa. Portanto, pedir aos alunos que “escrevam sobre algo” ou simplesmente “escrevam um texto” é uma proposta tão vaga quanto geral.

A análise discursiva destinada aos textos, segundo os autores dessa coleção, (CE) passa a ser a condição para que os alunos escrevam textos de qualidade. Entre as questões de compreensão textual trabalhadas nessa coleção, são sugeridas apenas 7 atividades de produção. Dessas, 3 pedem a opinião dos alunos acerca de determinados conteúdos explorados na unidade. Vejamos:

- 1 “...escreva tudo o que você sabe e pensa sobre circos”;
- 2 “escreva tudo o que você achou interessante na primeira página do seu jornal”;
- 3 “escreva algo que ache interessante sobre os índios”.

O MP (2001, p. 13) dessa coleção defende que “quanto menos o restringirmos, mais estaremos lhe dando a palavra para que aprenda a dizer, por meio dela, o produto de seu conhecimento e visão do mundo e não a palavra alheia”.

O trabalho com todo gênero discursivo, enquanto objeto de ensino, não pode perder de vistas os objetivos específicos em relação aos aspectos lingüístico-discursivos a serem compreendidos pelos alunos, levando-se em consideração suas necessidades específicas e os objetivos propostos. Assim, propostas muito genéricas podem se perder na superficialidade, deixando de contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Essas sugestões de produção de texto opinativo apresentam-se de forma superficial e genérica, de modo que suas orientações não deixam claro o gênero textual a ser escrito, o objetivo da produção, a definição de destinatário para o texto, veículo ou suporte, assim como a circulação do texto. Essa indefinição nas propostas de produção tornaria talvez as atividades pouco significativas por sugerir

temas aleatórios em que exigirá do aluno apenas “coisas que pensa, que sabe e que sente”, sem se preocupar com o gênero enquanto instrumento de ensino-aprendizagem e materialidade da língua.

Coleção Linguagem e Vivência

Sobre “Produção Escrita”, o MP (2001, p. 19) defende que quanto mais intensas forem as atividades de leitura mais condições terão os alunos de escreverem seus textos, ou seja, “mais fácil será o processo de criação textual”.

Considerar a escrita “um espaço de tradução das coisas que pensa, que sabe e que sente” (CE) e “um processo de construção e reconstrução de sentidos em relação ao que se vê, ao que se ouve, sente e pensa” (LV) reforça mais ainda a idéia de leitura como condição para se escrever, restringindo, desse modo, a complexidade e a especificidade do processo de escritura. Essa idéia de “construção de sentido” dos textos lidos pelos alunos se caracteriza como modelos transferências para o texto escrito. Escrever é apenas uma questão de sentimento? De ter apenas o que dizer?

As leituras interferem significativamente na escrita pelo acesso aos elementos temáticos, composicional e estilístico, mas a contribuição de fato dos textos lidos dependerão das estratégias utilizadas e dos objetivos em relação aos gêneros a serem estudados. A escrita de texto exigirá procedimentos próprios do funcionamento da escrita que, se considerados, permitirão que os alunos façam uso

de escolhas linguístico-discursivas durante o processo de escritura em relação a diversidade de estrutura e dos elementos que compõem o texto a ser escrito.

A seção “Produção Escrita”, espaço destinado especificamente às atividades de escrita, além do trabalho com textos na seção “Leitura e Construção de Sentido”, sugere a leitura de vários textos antes de solicitar que os alunos produzam textos escritos. As sugestões de escrita dessa coleção variam de uma a quatro propostas por capítulo.

No capítulo 5, por exemplo, essa coleção apresenta quatro sugestões de escrita. Observemos a 2ª e a 4ª sugestões:

Proposta 1:

“Dê continuidade ao poema abaixo”. Não precisa rimar.

O meu velho

Atrás do rato
tem sempre um gato.
Atrás de um gato
tem sempre um cão.
Atrás do cão
tem um menino.
E atrás dele
tem sempre um pai.
*

Pedro Bandeira.
Cavalgando o arco-íris.
São Paulo: Moderna, 1984.

(LV, 2001, p. 87)

Proposta 2:

Reúna-se com um colega e brinquem de fazer rimas.
Primeiramente leiam o texto a seguir:

Você troca?

Um galo contente
Por um par de dente?

Um canguru de pijama
Por um urubu na cama?

Um espião com preguiça
Por um ladrão de salsicha?

Um tutu de feijão
Por um tatu de calção?

Um mamão bichado
Por um bichão mimado?

Um final de brincadeira
Por um varal de feiticeira?

Eva Furnari. *Você troca?*
São Paulo: Moderna, 1991.

Agora é a vez de vocês. Inventem um poema semelhante a esse. Em cada estrofe, empreguem duas palavras da lista abaixo. Usem a imaginação e criem versos bem engraçados. Depois apresentem os versos para os colegas.

papel – pastel

cão – pão

botão – avião

(LV, 2001, p. 89)

Essas atividades de escrita, ao orientar ao aluno que “dê continuidade ao texto” e “invente um poema semelhante a esse”, parecem querer facilitar a escrita do aluno, a condução da atividade pelo professor, bem como recai sobre a possível padronização dos textos a serem produzidos pelos alunos.

Essas propostas de produção sugeridas pelos LDP apresentam um roteiro que servirá para a montagem do texto que o aluno deverá seguir. As orientações da questão 1, por exemplo, encaminham o aluno a “inventar um poema semelhante” aquele texto lido e explorado. Essa proposta determina as palavras, cabendo ao

aluno a montagem das estrofes, pois já lhe foi imposta a estrutura e as palavras combinadas pela rima (papel-pastel; cão-pão; botão-avião), ao invés de oferecer possibilidades de criação de textos poéticos.

Essas sugestões de produção escrita (1 e 2) propostas pelo LDP desconsideram a capacidade de o aluno interagir com a linguagem escrita a partir da imersão dos alunos em situações significativas de escrita. Parece que o objetivo da produção de texto volta-se mais para a exploração das rimas, especificamente, do que a preocupação com o processo de escritura desse gênero. As propostas em forma de roteiro se detêm na estrutura do gênero visado, determinando de certo modo o que será escrito pelo aluno.

A produção escrita, como espaço de transmissão de informações, uma passagem direta do que se lê para a escrita, geralmente encontradas nos LD, se detém apenas no conteúdo temático das unidades sem considerar as exigências do processo de elaboração discursiva. Em sua dissertação “‘Guia de labirinto’: análise do guia do livro didático do MEC”, Gomes (1999, p. 94) ao analisar os LD ressalta: “Não se começa uma unidade com produção de texto. A produção de texto colada à leitura é subserviente, dependente das propostas feitas pelo livro (...) Escrever continua sendo apenas um exercício”.

Coleção Vitória Régia

Sobre as propostas de produção de texto, essa coleção defende que escrever implica ter “*o que dizer, para que, para quem, como, onde, quando*”. E,

tendo como objetivo facilitar a escrita de textos dos alunos, por considerar complexo coordenar todos esses aspectos durante o processo de escrita de um texto, a coleção propõe na seção “Oficina de Textos” atividades de produção em “forma de projetos de escrita”, oferecendo, segundo o MP (2001, p. 21), “subsídios suficientes para que os textos propostos sejam elaborados”.

O Guia (2004, p. 162), por sua vez, ao analisar essa coleção (VR) reforça essa questão afirmando que as sugestões de produção de texto “orientam o aluno a atentar para os elementos do contexto comunicativo como objetivos, destinatário, veículo e ambiente de circulação dos textos produzidos”. Essa análise aponta para a presença desses aspectos, mas parece não ter dado conta do modo como foram planejadas as sugestões de produção propostas por esse LD. As orientações das produções sugeridas estão mais voltadas para a realização das atividades do que para o processo de produção do texto, enquanto produção de discursos e de sentidos que se organizam num determinado gênero.

Após o levantamento das atividades de escrita sugeridas por esse LD e a análise das condições de produção presentes nessas propostas, detectamos que a coleção utiliza os critérios¹⁵ de produção de textos quanto a *tipologia, condições de produção, contribuição para a construção da textualidade pelo aluno, formulação das propostas e avaliação dos textos produzidos* defendidos pelo Guia, mas de maneira assistemática.

Desse modo, percebe-se que o Guia recomenda esses LD, atribuindo-lhes o título de “*Recomendada com Distinção*”, porém, necessitaria de análise e

¹⁵ Critérios apresentados no capítulo 1.

orientações específicas, mais aprofundadas para os professores em relação às propostas de produção de texto escrito.

O Guia ressalta a importância da definição de alguns critérios de produção (objetivos, destinatário, veículo e ambiente de circulação dos textos produzidos) se fizerem presentes nas propostas de produção de texto escrito, porém os autores demonstram uma fragmentação desses critérios em suas sugestões.

No geral, a maior preocupação presente nas sugestões de atividades desses três LD analisados tem sido diversificar os gêneros para atender as exigências do PNLD/Guia. E quanto ao *para que, para quem, onde e como se escreve* ficam alternando-os de maneira isolada numa ou outra atividade, ao invés de considerar os critérios a cada gênero trabalhado, resignificando, portanto, a função social da escrita na escola.

Os LDP diversificam os gêneros discursivos, mas ao definir o que, para que, para quem, onde e como se escreve, roteiriza e artificializa o processo de escrita, preocupando-se com a estrutura e desconsiderando os recursos lingüísticos em função dos interlocutores. Assim, o aluno não dialoga com seus interlocutores enquanto escreve.

A concepção de ensino-aprendizagem desses LD com menção RD, segundo o Guia, é de “construção do conhecimento”. No MP (2001, p. 16), a coleção LV, por exemplo, ao assumir a concepção sócio-interacionista de linguagem defende: “mais do que na representação do pensamento ou um instrumento de comunicação, entendemos a linguagem como produto da interação do sujeito com o mundo e com os outros”. No entanto, as propostas de produção e o tratamento dado ao conteúdo, se distanciam da concepção de linguagem adotada pela coleção.

O Guia (2004, p. 29) coloca como exigência que os MP “explicitem os pressupostos teóricos, os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e com as atividades propostas no livro do aluno”. Apesar disso e da classificação que essas coleções receberam do próprio PNLD, suas propostas de atividades nem sempre se mantêm de acordo com essas exigências.

3.3.2 Os livros didáticos “Recomendados com Ressalvas”

Analisaremos a seguir os LD Recomendados com Ressalva: “Montagem e Desmontagem de Texto” e “Viver e Aprender Português”. Os comentários do(s) autor(es) dessas coleções sobre produção de textos são os seguintes:

MDT – “As propostas de redações presentes nesta coleção são acompanhadas de sugestões e procedimentos que o aluno poderá utilizar para escrever o texto”.

“As orientações que oferecemos no decorrer deste livro podem ser divididas em dois aspectos:

- 1 **A semântica do texto** – selecionamos frases, palavras, situações, aspectos da personagem que o aluno poderá utilizar na composição do texto.
- 2 **A sintaxe do texto** – oferecemos ao aluno a seqüência dos aspectos e ações que serão desenvolvidos. Dividimos o texto em partes ou em parágrafos. Indicamos o que pode ser relatado em cada uma dessas partes”.

(MP, 2001, p. 23)

VAP – “Nesta seção são apresentadas propostas de criação de textos orais e escritos (desenhos, preenchimento de formulários, apresentações teatrais, listas, anúncios, jornais impresso e falado, ou seja, produções de modo geral), com o objetivo de familiarizar o aluno com textos literários, jornalísticos, epistolares e outros e desenvolver sua capacidade de produção”.

(MP, 2001, p. 10)

Coleção Montagem e Desmontagem de Texto

Nessa coleção o autor sugere, em “Produção de Textos”, propostas de escrita em 4 etapas: *preparação*; *escrita do texto*; *revisão do texto*; e *publicação*. Nas sugestões de produção de texto, essas etapas estão relacionadas entre si. A segunda etapa visa orientar o aluno sobre como escrever seu texto. Assim, no interior dessa etapa, podemos constatar, na Unidade 1, proposta 2, a presença de informações a respeito dos aspectos semânticos (1ª parte) e da sintaxe (2ª parte). Vejamos:

PRODUÇÃO DE TEXTO

Para contar a história do bichinho de maçã, o escritor Ziraldo escreveu do mesmo jeito como se escreve um conto de fadas.
Escreva você também uma história usando essa maneira de contar.

PRIMEIRA ETAPA – PREPARAÇÃO

Antes de começar a escrever, pense e anote:

- a) **PERSONAGENS** – Quais são as personagens?
- b) **LUGAR** – Onde elas vivem?
- c) **PROBLEMAS** – Qual é o problema da personagem principal?
- d) **SOLUÇÃO** – Como foi resolvido o problema?
- e) **FINAL** – Como termina a história?

SEGUNDA ETAPA – ESCRITA DO TEXTO

Para contar essas histórias existem algumas palavras que ligam as partes do texto:

Para começar - antes do problema - **Era uma vez**

Para continuar - o problema - **Certo dia...**
- solução do problema - **Então...**

Para terminar - fim da história - **Viveram felizes...**

Para indicar que um fato acontece depois do outro, você pode usar algumas dessas palavras:

DEPOIS... LOGO DEPOIS...

AÍ... A SEGUIR...

ENTÃO... EM SEGUIDA...

TERCEIRA ETAPA – REVISÃO DO TEXTO

Releia com muita atenção a história que você acabou de inventar.

Para uma revisão mais completa de sua história, você pode seguir a ficha de auto-avaliação.

Ficha de Auto-Avaliação

1. *A história tem título?*
2. *A história conta os fatos ligados ao problema da personagem?*
3. *As frases estão completas e claras?*
4. *Usa letra maiúscula no começo das frases?*
5. *Usa ponto final?*
6. *As palavras estão escritas corretamente?*
7. *Faz letra legível?*

QUARTA ETAPA - PUBLICAÇÃO

1. Depois da revisão, reescreva o texto com muito capricho.
2. Ilustre com desenhos ou fatos.
3. Mostre a seus leitores. Anote os comentários que eles fizerem.
4. Arquive o texto numa pasta.

(MDT 2001, p. 30 – 31)

Essa proposta informa ao aluno sobre a composição do gênero textual (estrutura canônica do texto narrativo) e a respeito de elementos encadeadores (temporários, conclusivos) como: *depois, logo depois, aí, a seguir, então, em seguida*, porém, desvinculados da questão temática e das condições de produção.

Nas sugestões de produção o autor demonstra preocupação em relação às etapas de trabalho com o texto: *planejamento, escrita do texto e a revisão dos textos*. A orientação destinada à revisão de textos tem um caráter de correção da escrita do ponto de vista das convenções da língua, deixando de propor uma reelaboração textual que considere as características discursivas do funcionamento do gênero a ser escrito. Apesar da importância que têm essas etapas nas sugestões de escrita, chamamos a atenção para a superficialidade com que têm sido tratadas as condições de produção, desconsiderando no processo da escrita o *para que, para quem, onde e como se escreve*.

As propostas de produção escrita dessa coleção indicam o destinatário do texto ao sugerir ao aluno que “mostre a seus leitores” o texto produzido para a maioria das propostas. Esse interlocutor indefinido e permanente na consigna das atividades de produção refere-se aos colegas de turma, pois o MP (2001, p. 25) defende que “para o aluno, os leitores ‘naturais’ de seu texto são os colegas; é o público com o qual ele mantém o maior nível de comunicação”.

Coleção Viver e Aprender Português

Essa coleção sugere situações de produção de textos escritos relacionadas à temática da unidade. A indicação do destinatário para os alunos refere-se ao mesmo público, alternando apenas a nomenclatura utilizada (classe, turma, colegas), deixando de haver também a preocupação por parte do autor em definir claramente o contexto social de circulação do texto. O contexto de produção das atividades sugeridas não tem relação com o uso social da escrita.

Sobre essa questão das condições de produção, o Guia (2004, p. 264) critica: “o aluno não é chamado a escrever de fato para alguém, atendendo a objetivos de interação pela escrita, para além dos escolares”. Ainda coloca que, ao sugerir a troca dos textos produzidos pelos alunos, “é para avaliar a correção e não para a interação por meio da escrita” (idem, p. 265).

Uma prática de escrita centrada nos aspectos descritivo e normativo da língua desconsidera o processo de sentido e significação do texto escrito pelo aluno. No dizer de Calkins (1989, p. 33) “é de grande utilidade pensar na escrita como um

processo de diálogo entre o escritor e o texto que deverá surgir”. Ainda defende que “o ponto inicial da escrita é a interação entre o escritor e o texto em desenvolvimento” (idem, p. 34).

A unidade 2 dessa coleção apresenta como temática “Que linda aquela ave!” e sobre essa temática sugere a leitura e exploração de três textos: “História triste de Tuim”, de Rubem Braga; “Animais silvestres” (texto informativo); e “Passaredo”, de Francis Hime e Chico Buarque. Após o trabalho com os dois primeiros textos, na seção “Vamos Produzir”, a coleção sugere a seguinte proposta de produção de texto:

VAMOS PRODUZIR

- (Mostram-se fotos de quatro espécies de aves (papagaio, flamingo, papa-figo e pingüim) seguidas da escrita do nome de cada uma. Em seguida apresenta a consigna da atividade).
- Escolha uma das fotos acima e crie uma história emocionante sobre o que ela retrata.
Você pode inventar nomes para os pássaros e para as pessoas que queira colocar na história. Não se esqueça das letras maiúsculas nos nomes. Faça ilustrações em seu texto. Depois de pronto, leia-o para a turma.

(VAP, 2001, p. 33)

Percebe-se nessa proposta que o autor oferece como condição para se produzir texto os seguintes aspectos: escolher a foto, inventar nomes para os personagens (pássaros e pessoas), usar letras maiúsculas e ilustrar o texto.

A proposta citada define o gênero solicitado para o aluno escrever: uma história. Mas, apesar disso, as orientações (fotos) encaminham o aluno a produzir uma descrição. O LD parece não ter clareza quanto ao gênero solicitado. Isso fica

ainda mais evidente quando o MP (2001, p. 15) diz que o objetivo do trabalho com esse texto como proposta de produção é “levar o aluno a fazer leitura de texto não-verbal”. A foto do animal (escolhido) assume a condição ilustrativa do que se tenha a dizer sobre o que se espera que o aluno escreva na história. Desse modo, percebe-se a inadequação do objetivo em relação às propostas de produção.

Proposta de produção de texto a partir de gravuras desconsidera o que dizer e como dizer, deixando de oferecer condições adequadas para produzir uma história se levar em consideração as especificidades do gênero/tipo solicitado.

O objetivo do texto escrito, o interlocutor e sua audiência nas atividades de escrita contribuem para que o aluno opte pelo gênero mais adequado à situação comunicativa e essa opção já define suas escolhas quanto ao conteúdo temático (o que dizer) e quanto aos recursos lingüísticos (como dizer) para compor seu texto. É preciso garantir aos textos escritos pelos alunos o espaço de interlocução significativo, permitindo, assim, uma relação com o interlocutor enquanto escreve seu texto, de modo que possa refletir os conhecimentos lingüísticos acerca da linguagem escrita, e das possibilidades de construção de sentido que o texto oferece.

Percebe-se que a forma de elaboração das propostas de escrita dessas coleções (RR) deixa de valorizar o gênero discursivo em relação às características particulares de cada um e seu funcionamento discursivo.

CAPÍTULO IV

O USO DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E A PRÁTICA DO PROFESSOR

A partir das observações em sala de aula e de posse das informações do “diário de campo”, pudemos detectar que o professor, na efetivação das atividades de produção escrita, apresenta diferentes formas de encaminhamento.

4.1 Os livros didáticos e as práticas de textualização

Essas formas de encaminhamento das propostas de produção de texto escrito pelos professores resultaram na formulação das seguintes categorias:

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

Esses agrupamentos das práticas de textualização efetivadas em sala de aula puderam ser distribuídos do seguinte modo:

Tabela 5:
Práticas de Textualização Efetivadas em Sala de Aula

Escolas/LD	PRÁTICAS DE TEXTUALIZAÇÃO				
	Do LD	Elaboradas a partir de texto/tema do LD adotado	Apoiadas por outros LD/materiais didáticos	Sem o apoio explícito de material didático	Total de propostas
Escola 1 CE	1	5	3	1	10
Escola 2 LV	0	0	2	1	3
Escola 3 VR	1	1	2	1	5
Escola 4 MDT	1	1	1	0	3
Escola 5 VAP	0	0	0	1	1
Total	3	7	8	4	22

Das cinco escolas em que foram coletados os dados, somente 22 atividades de produção de texto foram realizadas durante um semestre de aula e dessas apenas 3 (escola 1, 3 e 4) consideraram as propostas dos LD adotados. A partir desses dados, podemos considerar que o LDP adotado é pouco utilizado pelos professores e que eles buscam meios para elaborar atividades com outros LD/materiais didáticos, o que poderia indicar alguma autonomia do professor em relação ao LDP, conforme defende Soares (2001).

Apesar dessas diferentes situações de elaboração de atividades feitas pelos professores, a produção de texto escrito acontece de forma mais intensa somente na Escola 1, realizando em média 2 atividades por mês, e Escola 3 com média de 1 atividade por mês. Nas outras três escolas a frequência com que os alunos são postos diante de uma folha em branco para escrever algo é bastante reduzida.

O baixo número de atividade de produção de texto feita ao longo do semestre pelas escolas envolvidas na investigação já é um forte indício de que esse

tipo de atividade é pouco valorizado na sala de aula. O que poderíamos dizer das 3 salas de 2ª série que fizeram, no conjunto, apenas 7 atividades de produção?

4.1.1 Práticas de textualização sugeridas pelo livro didático de português

O que pode indicar o fato de, em 5 escolas, durante todo um semestre letivo, terem sido realizadas apenas 3 propostas de produção do LDP pelos professores? Autonomia do professor diante das propostas que, ao analisar o que o LDP propõe, discorda e resolve apresentar alguma outra proposta mais significativa e adequada a seus alunos? Ou dificuldade do professor em trabalhar com as propostas dos LDP independentemente das qualidades que possam ter as propostas sugeridas?

Para podermos avançar em uma resposta a estas questões, analisaremos, adiante, duas dessas práticas de textualização.

Detectamos que os LDP são utilizados pelos professores com mais frequência para outros fins como: a leitura dos textos, o trabalho com a linguagem oral e estudo dos aspectos ortográficos e gramaticais. A professora B afirma: “na verdade, o que eu trabalho é mais a oralidade (leitura e as questões de interpretação oral)”. Para a professora A, os textos do LDP traduzem-se em “recurso para trabalhar a ortografia”.

A utilização do LDP para esses fins decorre da idéia de que a exploração desses aspectos deve ser prioritária às práticas de escrita “convencional” dos alunos. Desse modo, os alunos são expostos a poucas situações de produção de

texto, interferindo, portanto, negativamente no processo de aquisição e relação com a linguagem escrita.

Essa opção dos professores por não utilizarem as propostas de produção por considerá-las “difíceis” para os alunos, talvez esconda dificuldades do próprio professor em produzir texto ou, ainda, uma certa resistência em enfrentar os textos dos alunos através de interferências que pudessem auxiliá-los em uma possível reformulação do texto (elaboração de uma 2ª versão). Em relação a este ponto, cabe chamar a atenção ao fato de que os professores pouco contribuem para a efetivação do *processo* de produção de texto como “planejamento”, “propostas de revisão de texto” e “proposta de reelaboração de textos”, conforme exigem os critérios presentes na ficha de avaliação do Guia de Livro Didático.

4.1.2 Práticas de textualização elaboradas a partir de um texto ou tema da unidade do livro didático de português

Foram 7 as propostas de produção elaboradas a partir de texto/tema do LD adotado (escola 1, 3 e 4). A professora A solicita dos alunos a leitura do texto “Sua Alteza, a Divinha” do LDP CE e, posteriormente, encaminha a reescrita¹⁶ dessa história. Essa professora (escola 1), em decorrência do limitado número de produção sugerido pelo LD adotado (apenas 7), apresenta como alternativa algumas atividades de reescrita de textos conhecidos pelos alunos. Foram 5 o número de

¹⁶ Segundo Teberosky (1992) “atividade intertextual e de presença real do modelo convencional, e não no sentido de cópia passiva”, ou seja, atividade de produção escrita em que se tem como base um texto-fonte.

propostas de reescritas de textos lidos a partir do LDP e 3 atividades contaram com o apoio de outro material didático, totalizando 8 propostas de produção (reescrita). “Faço essas atividades de reescrita porque o livro só traz questões de interpretação”, diz a professora A.

Em relação a professora E, tanto a professora efetiva quanto sua substituta, que assumiu a turma por 3 meses, optaram por uma prática de ensino da língua que se dava a partir do estudo de conteúdos gramatical e lexical, configurando-se em situações restritas e descontextualizadas de escrita.

Nessa perspectiva, atividades de produção que poderiam ser realizadas com os alunos foram substituídas por “ditado” de palavras com o objetivo de explorar a ortografia correta das palavras relacionadas a complexidade silábica estudada (que, qui, qua; ce, ci; e r, rr). Além disso, foi freqüente o uso de exercícios de separação de sílabas e plural de palavras. Essas atividades não foram consideradas produção de texto por não se enquadrarem na definição anteriormente apresentada.

As professoras B e E apresentaram um número limitado de produção de textos. As atividades desenvolvidas nas aulas da professora B, por exemplo, envolviam: a) leitura e compreensão de texto (pequenos textos explorados, oralmente) e linguagem oral; e b) produção de palavras, listas e frases para explorar a ortografia e a construção de frases a partir de palavras dadas previamente.

Essa professora B, durante a realização de algumas atividades, ao querer justificar suas ações, comenta: “eu uso algumas leituras do LD e crio outras atividades de produção mais fáceis para eles fazerem porque eles não sabem ler, a maioria”. E sobre o LD ainda comenta: “eu acho que nem vou mais usar esse livro”. O trabalho com a oralidade certamente fica restrito a conversas com os alunos, não

havendo nenhuma forma de organização e planejamento de situações formais ou reflexivas sobre a língua oral.

Este procedimento da professora indica dificuldades em trabalhar com alunos que ainda não escrevem convencionalmente. Diante disso, o professor, ao considerar que “é difícil escrever” e encaminhar atividades pouco relevantes para tal situação, evita enfrentar as dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, o aprendizado da própria escrita. Cria-se um ciclo vicioso que culminará no fracasso dos testes dos alunos, como tem sido apontado nos resultados das avaliações de rede de ensino.

4.1.3 Práticas de textualização apoiadas em outros livros didáticos ou materiais didáticos

Sobre as propostas de produção de texto apoiadas em outros LDP ou materiais didáticos, referimo-nos àquelas em que o professor utiliza-se geralmente de textos para solicitar de seus alunos reescritas. Tomemos como exemplo a reescrita da história “Sansão e Dalila”: na aula de religião a professora A leu essa história para os alunos, pediu o reconto coletivo e, posteriormente, solicitou que fizessem a produção de texto (reescrita).

A professora B recorre a outros LDP principalmente as cartilhas ou livros de 1ª série para atender, segundo ela, às necessidades dos alunos. Ela elabora atividades apoiadas em outros materiais didáticos, detendo-se na exploração dos aspectos formais da escrita. As atividades são as seguintes: “inventar uma história

com o Saci-Pererê a partir de uma gravura” (comemoração do dia do folclore) e a outra a partir de figuras seqüenciadas, retiradas de um material não identificado.

As propostas de produção de texto com apoio em outros materiais didáticos aconteceram apenas 8 vezes. Dessas 8 propostas de produção, 4 delas foram reescrita de textos (poema (1) e contos (3)) e 4 produções inventadas (bilhete (1), história em quadrinhos (1) e produções de texto a partir de gravuras (2)).

4.1.4 Práticas de textualização realizadas sem apoio explícito de um livro didático ou material didático.

As propostas de produção sem a utilização de qualquer LD ou material didático correspondem às atividades solicitadas pelo professor a partir de datas comemorativas, sem referência a um determinado LD. Por exemplo, produzir um acróstico para o pai (comemoração do dia dos pais), professora B; escrever um texto para a mãe (comemoração do dia das mães), professora C; e escrever uma mensagem para o pai (comemoração do dia dos pais), professora E.

Essas propostas de produção de texto escrito (escrever um acróstico e mensagens para o pai ou a mãe), por estarem voltadas para as datas comemorativas, acabam fortalecendo as práticas tradicionais de produção de texto em sala de aula, como aquelas conhecidas propostas intituladas “minhas férias” ou “meu animal preferido”. Não se pretende com isto desconsiderar a importância afetiva e social que possa ter atividades que envolvam estes gêneros, mas as condições de produção que não respeitam minimamente aquelas exigidas pelos

embasamentos teóricos que sustentam atualmente a produção de texto em sala de aula.

Ressaltamos ainda que esse tipo de proposta praticamente não conta com a interferência¹⁷ por parte do professor sobre o texto dos alunos. Dessas propostas de escrita (bilhete e acróstico), as professoras investigadas interferiam nos textos dos alunos apenas nos aspectos ortográficos e no traçado da letra.

Diante destas situações, podemos afirmar que as propostas de produção de texto oferecidas pelo LDP são praticamente desconsideradas pelo professor. Assim como podemos também considerar a carência de formação destes profissionais pela ausência de situações de produção de texto que contribuam significativamente para a formação de seus alunos. Como pode ser constatado na tabela anterior, de um total de 22 atividades de produção de texto feitas em sala de aula, apenas 3 consideraram a sugestão do LDP e nenhuma delas pode ser inscrita dentro do arcabouço teórico que justifica e sustenta as avaliações dos LDP e as propostas curriculares em consonância com tais parâmetros¹⁸.

Perseguindo o objetivo de nosso trabalho, mas reconhecendo a importância de todas as atividades de produção de texto, analisaremos apenas as práticas de

¹⁷ Observemos sobre isso os procedimentos da professora B quanto o acróstico produzido pelos alunos: a) a professora leu um texto sobre o pai (o diário de uma filha sobre os defeitos e as qualidades do pai); b) pergunta aos alunos o que é acróstico. Os alunos respondem: nome de cidade, é São Paulo, é um negócio. Um dos alunos pega o dicionário e lê “composição poética em que as letras iniciais dos versos formam, lidas verticalmente, palavras ou frases; c) A professora dá exemplo de acróstico na lousa: **P**aixão/ **A**cróstico/ **P**arábels/ **A**migo/ **I**greja (PAPAI). Manuscrito dos alunos: texto 1: **E**lefante/ **D**ireito/ **I**rmão/ **S**apo/ **O**rganizado (EDISO); texto 2: **R**apaz/ **A**mor / **I**nfantil/ **M**orango/ **U**niverso/ **N**orte, **D**oce/ **O**rgulhoso (RAIMUNDO). O critério de escolha das palavras volta-se apenas a letra inicial de cada palavra, tanto pela professora quanto pelos alunos, sem a preocupação com o sentido do texto.

¹⁸ A prefeitura de Maceió possui uma proposta curricular que defende os mesmos pontos apresentados pelo PCN em relação ao ensino de “produção de texto” – Matrizes Curriculares / Ensino fundamental: 1^a a 4^a série. V. 1. Maceió: SEMED, 2005.

textualização sugeridas pelo LDP adotado. A análise das outras propostas poderá ser discutida em trabalho futuro.

4.2 Os professores e as propostas de produção do livro didático

A partir do quadro abaixo, poderemos constatar o que dizem os professores a respeito das propostas de produção de textos dos LDP adotados:

Tabela 6:

Depoimentos sobre as propostas de produção dos LDP adotados

Escolas	LDP	Prof ^s	O que dizem os professores
Escola 1	CE	A	“Faço essas atividades de reescrita porque o livro só traz questões de interpretação”.
Escola 2	LV	B	“Eu uso algumas leituras do LD adotado e crio outras atividades de produção mais fáceis para eles fazerem porque eles não sabem ler, a maioria. Eu acho que nem vou mais usar esse livro. Na verdade, o que eu trabalho é mais a oralidade (leitura e as questões de interpretação oral)”.
Escola 3	VR	C	“As propostas de produção são boas porque têm umas que são de fácil entendimento. As ilustrações são boas e ajudam”.
Escola 4	MDT	D	“Não gostei muito das produções de texto. São complicadas e eles sentem dificuldades. Muitos sabem escrever, mas não sabem ler”.
Escola 5	VAP	E	“As produções de texto são boas, mas eu tiro de outros livros porque esse mostra muito tipo de texto”.

Esses enunciados indicam algumas dificuldades em relação às propostas de produção de texto do LDP adotado. As professoras, com exceção da professora A, optam por realizar atividades mais “fáceis” para os alunos e resistem a assumir o LDP como instrumento de ensino. De fato, suas falas indicam concepções de ensino

de escrita ainda voltadas mais para os aspectos formais do que para a função social e comunicativa do gênero, distanciando os alunos da dinâmica pragmática e da complexidade interativa que constitui o processo de produção de texto.

A resistência desses professores quanto ao uso do LDP como instrumento de apoio e orientação didático-metodológica, o que poderia indicar um processo de reflexão sobre esse material, lançando mão de outros recursos para a proposta de produção do texto, aponta, na verdade, para dificuldades na compreensão destas situações e suas relações de complexidade entre as unidades que compõem o LDP.

De certo modo, o LDP adotado tem um uso fragmentado, como mostra a fala da professora E: “as produções de texto são boas, mas eu tiro de outros livros porque esse mostra muito tipo de texto”.

Se considerarmos todas as práticas de textualização efetivadas durante o semestre em que coletamos os dados, a situação não se altera significativamente. Com exceção da ESCOLA 1 (com 10 práticas de textualização) e a ESCOLA 3 (com 5 práticas estabelecidas), os professores da ESCOLA 2 e da ESCOLA 4 propuseram apenas 3 práticas (cada) e o professor da ESCOLA 5, somente uma. Se essa média se repetir durante o 2º semestre, até o final do ano os alunos de 2^{as} séries dessas últimas escolas terão sido colocados no lugar de “produtores de texto” unicamente em 6 (ESCOLAS 2 e 4) e 2 (ESCOLA 5) oportunidades. Fato que certamente pouco contribuirá para sua formação.

4.3 Análise das propostas de produção do texto do livro didático efetivadas pelos professores

Foram realizadas três propostas de produção de texto do LDP adotado pelas escolas (1, 3 e 4) e dessas serão analisadas duas delas das quais, além de desenvolvidas pelos professores, foi feito o registro de observações durante a aula. São elas: **escrever uma história**¹⁹ (MDT, p. 58-59); e **escrever um cartão ou um bilhete** (VR, p. 168-169).

Análise da atividade do LDP MDT

Todas as propostas de produção de texto deste LDP apresentam um momento de “preparação” para a situação de produção. Logo no início da **Unidade 2 – História** (MDT, p. 50), na qual é sugerida a proposta de produção de texto que iremos discutir abaixo, há a indicação das três histórias que serão trabalhadas: “Horácio” (história em quadrinhos), “O Patinho Feio” (conto de fada) e “O Pastorzinho e o Lobo” (fábula). A coleção apresenta cada um desses textos, explorando discutindo questões relativas ao modo como se organizam e aos conteúdos gramaticais eleitos pelo LDP. Em seguida, após ter sido apresentado e trabalhado cada um desses textos, solicita-se uma produção.

Iremos analisar apenas a atividade de produção sobre o primeiro texto “Horácio” por ter sido a única realizada no período da coleta de dados.

¹⁹ Atividade 1 realizada em 02/04/04; atividade 2 realizada em 09/06/04.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

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

[texto da História em quadrinhos – Anexo 3]

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

PRIMEIRA ETAPA – RELATO ORAL

Conte oralmente para seus colegas a história apresentada pelos desenhos.

SEGUNDA ETAPA – ESCRITA DA HISTÓRIA

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

- a) O que a personagem está fazendo agora?
- b) O que ela está falando?
- c) Como ela é?
- d) Onde ela está?

Invente um título para a história que você contou.

TERCEIRA ETAPA – REVISÃO DA HISTÓRIA

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

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

QUARTA ETAPA – PUBLICAÇÃO

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

MDT (p. 58-59)

A primeira questão destina-se à leitura dos quadrinhos da história do “Horácio”. Apesar do LDP destacar as falas do personagem, o objetivo maior está em discutir os sinais de pontuação (interrogação, exclamação e ponto final) que já haviam sido trabalhados pela professora, conforme já vinha sendo proposto como conteúdo de análise lingüística nas páginas 56 e 57.

Neste primeiro momento da proposta de produção de texto, os alunos, apenas oralmente, discutiram os quadrinhos, sem nenhum registro escrito das falas dos personagens.

O segundo momento dessa proposta é o mais abrangente e complexo e volta-se para a produção de uma história cujo ponto de partida seriam os próprios quadrinhos apresentados, caracterizando assim a transposição de gênero/tipo de texto na proposta de produção de texto: transformar uma história em quadrinhos em uma história escrita e com a presença da figura de um narrador, que supõe ser difícil a tarefa de se converter o discurso direto em discurso indireto.

Como esse segundo momento (1ª a 4ª etapa) não foi desenvolvido pela professora, deter-nos-emos em suas estratégias didáticas e seus enunciados, que interferiram sobremaneira na produção dos manuscritos dos alunos. Destacaremos apenas o manuscrito de um aluno com a intenção de ilustrar os efeitos da prática de textualização sobre aquilo que se escreve em sala de aula.

Logo no início da aula, a professora entregou uma reprodução da página 58²⁰ do LDP MDT e, ao contrário do que orienta o LDP, ela pediu para os alunos não usarem o caderno de atividades, devendo escrever na própria “folha xerocada”. Para deixar um pouco mais contextualizada as condições de produção criadas pela

²⁰ Apresentaremos a seguir este manuscrito.

professora, vale destacar brevemente alguns trechos do diálogo entre a professora e seus alunos (Anexo 4) durante a apresentação da atividade:

Professora: - Vejam na produção e digam os personagens...

Alunos: ...menino e o cachorro...

Professora: - Coloquem nomes. Problema, o que aconteceu... e finalizem a história com muita criatividade e imaginação. Vocês podem dar um nome para os personagens. O nome que quiser. Escrevam o nome dos personagens com letra maiúscula. O nome do cachorro vai ser maiúsculo ou minúsculo? É maiúsculo porque é nome de personagem.

(...)

Professora: (DESCREVENDO CADA QUADRINHO) - ...quando o homem colocou a mão na cabeça, após ter quebrado o vaso, o que ele pensou? (FAZENDO GESTOS COM A MÃO NA CABEÇA).

Aluno: - Meu Deus, quebrei o vaso!

Professora: - Pronto. Agora eu vou distribuir a história e comecem a escrever. Vamos ler (LENDO A CONSIGNA NO ALTO DA PÁGINA, E CHAMOU A ATENÇÃO PARA A PONTUAÇÃO INDICADA). (...) (APÓS ALGUM TEMPO, OBSERVANDO A EXPRESSÃO DE DÚVIDA DE UM ALUNO, DIZ) a historinha. A gente começa ‘Era uma vez...’

Um primeiro ponto que chama a atenção refere-se ao fato de a professora não ter efetivamente seguido as orientações e sugestões dadas pelo LDP. Podemos dizer até que, ao fazer do modo como fez, ela provavelmente não compreendeu bem a proposta do livro, já que a maneira como conduz a atividade e o que fala para os alunos indica pouca clareza e planejamento de sua parte.

Uma pista desse procedimento equivocado está dada no fato de entregar a cópia da página 58 e solicitar a escrita dessa história, nesta mesma folha, sem considerar que a proposta inicial era para escrever as “falas” dos personagens e sem discutir, como propõe o segundo momento, as características e dificuldades que uma mudança de gênero poderia trazer para esses alunos.

As orientações da professora para os alunos escreverem a “história em quadrinhos” ao lado dos próprios quadrinhos, produz uma dupla comanda: a) escrever a fala dos personagens; b) escrever a história.

Ao chamar a atenção para o que aconteceu com os personagens em cada quadrinho e, logo após, ao ler a comanda do LDP que destaca as frases afirmativas, interrogativas e exclamativas, para o que possam estar dizendo, não contribui para se diferenciar os gêneros/tipos de texto que estão supostos na proposta de produção do LDP. Na verdade, o que diz a professora mostra uma certa dificuldade em entender a proposta de produção de texto do LDP.

O efeito desses encaminhamentos gera textos em que os alunos ficam presos ao que está representado em cada quadrinho, sem que haja condições para que, de fato, escrevam com “muita criatividade e imaginação”, como ela pede. Do modo como é posto, torna-se difícil para o aluno ir além de uma descrição daquilo que está representado nos quadrinhos, como mostra o manuscrito²¹ abaixo.

²¹ O texto do aluno diz: “era uma vez / o cachorro muito / esperto gostava / de brincar um / menino jogou / o pau ele foi atrás / do pau e caiu em / cima dos jarros”.



PRODUÇÃO DE TEXTOS

1 Leia a história em quadrinhos.

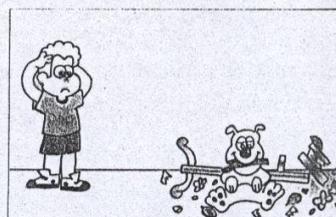
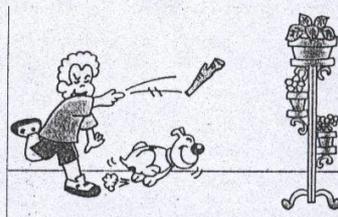
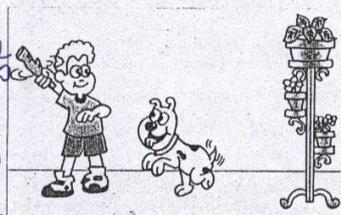
O que será que a personagem está falando? *cachorro*

Escreva, em seu caderno, a fala da personagem.

Use frases interrogativas, exclamativas e afirmativas.



É na manhã
o cachorro muito
de pronto gostava
de Brincar um
menino jogou
o Pau de Focinho
no Pneu e caiu em
cima dos dentes



Ilustrações de Guga

Assim, ao não realizar com os alunos a questão 1 em que seria necessário escrever a fala dos personagens no caderno, ao não desenvolver as etapas seguintes, a professora termina por efetivar uma outra proposta de produção de texto. A rigor, o LDP serve somente para ela xerocar a “historia em quadrinho”,

sendo desconsiderada, completamente, a proposta feita. O que o aluno escreveu, como pôde ser observado ao lado dos quadrinhos, foi proposto pela professora e não pelo LDP.

A professora além de explorar a pontuação durante o trabalho com o texto – orientação do LDP para o trabalho com gramática – chama a atenção para o uso de letra maiúscula e minúscula, restringindo a atividade a exploração desses aspectos.

Ainda que haja uma certa priorização por parte do LDP com os tipos de frases (exclamativas, interrogativas e afirmativas), não se pode desconsiderar as etapas de produção de texto que significam o processo de escritura dos alunos. O gênero discursivo – história em quadrinhos – seria o ponto de partida para se explorar, de um lado, as falas de personagens/sinais de pontuação e, de outro, algumas das características da narrativa relacionadas aos personagens e ao cenário em que se passa a história.

Esse exercício de escritura, apesar de seu caráter fortemente didático e pouco contextualizado do ponto de vista pragmático e discursivo, ainda assim poderia ter sido mais significativo do que o que acabou resultando a ação do professor. Isto aponta para o comentário de Calkins (1999, p. 49-50) ao afirmar que “aquilo que as crianças fazem como escritoras depende, em grande parte, do contexto no qual escrevem e de seus antecedentes como escritoras” (grifo nosso). O contexto, ou melhor, as condições de produção interferem sobremaneira nas possibilidades dos textos submetidos a elas.

Nas condições estabelecidas, o texto do aluno termina por sofrer as coerções do discurso do professor e da proposta enunciada. Sobre esse aspecto, discutiremos mais adiante.

É válido salientar que, assim como todas as outras atividades de produção de texto registradas ao longo desta pesquisa, não houve nenhum trabalho de revisão ou publicação do texto produzido.

Um outro aspecto relevante refere-se ao fato de a professora durante a leitura interpretar cada quadrinho da história, explorando a ação dos personagens e, assim, reservando aos alunos a condição de receber passivamente as informações (Anexo 5). A professora, ao fazer isso, ao interpretar a história para os alunos, coloca-os na condição de meros espectadores, enquanto ela interage com o objeto (texto), construindo um sentido sem a participação dos alunos.

A professora faz alguns questionamentos durante a orientação da atividade, mas ela mesma responde sem dirigir as perguntas aos alunos, sem se preocupar com o que pensam/sabem sobre o assunto discutido.

Nesse contexto, o professor repassa o que é para fazer e os alunos recebem as informações sem promover uma interação com o texto/autor. Os alunos, após terem escutado a leitura e o sentido dado pela professora ao texto, são convidados a responder sobre aquilo que havia sido dito/explicado anteriormente. No final das orientações da atividade, como constatado no fragmento anterior, após a interpretação oral do texto pela professora, restou ao aluno responder o que havia sido dito e validado por ela: - “Meu Deus, quebrei o vaso”!

Essa postura da professora exige dos alunos uma aprendizagem centrada na resposta certa – “dita” antes pela professora, cabendo aos alunos assistirem a interação do professor com o texto e, posteriormente, reproduzir essas informações. Assim, observamos também que os textos dos alunos não se diferenciam quanto ao *o que e como escreveram* seus textos.

Enquanto os alunos escrevem o texto, a professora se dirige a um aluno dizendo: “história a gente começa era uma vez”. Este é mais um índice da pouca intimidade da professora com textos escritos.

A outra atividade a ser analisada refere-se a uma proposta sugerida pelo LDT VR, adotado pela professora C. O LDP apresenta os sinais dos “códigos” usados pelos internautas em suas mensagens ou em suas conversas nos “*chats*” e propõe a seguinte atividade:

Análise da atividade do LDP VR

OFICINA DE TEXTO

Conheça um pouco da linguagem usada no computador, lendo o texto a seguir.

Mais Emoção

Muitas vezes a palavra escrita não transmite o que realmente se quer dizer. Conte com ajuda das caricaturetas, também conhecidas como smileys – da palavra smile, que significa sorriso, em inglês. São códigos entre os internautas. Veja só como digitá-los:

{ }	Abraço	:-c	Muito infeliz	=:-)	Punk
[]	Abraço forte	(:-)	Chinês	:-t	Rabugento
:->	Barbudo	:-o	Chocado	S:-)	Elvis
:-*	Beijo	:'-(Chorando	S:-)	Falando
:-x	Beijinho	:-}	Colocando olho gordo	:-)	Feliz
:-xx	Beijo na boca	:-7	Comentário irônico	/:-)	Francês
:-#	Bigode	:-')	Com resfriado (1)	:-i	Fumante
(:-)	Canhoto	:-*)	Com resfriado (2)	:-ll	Furioso
(:-)	Careca	:-e	Desapontado	8-)	Gorila
:-@	Gritando (I)	l-)	Dormindo	:-6	Gosto azedo na boca
:-v	Gritando (II)	:-((Muito triste	:-)x	Gravata borboleta
:-/	Indeciso	:-X	Não vou contar para ninguém	:-D	Rindo
:-9	Lambendo os beiços	:-Q	Nojo	O:-)	Santo
:-&	Língua presa	X-)	Olhar atravessado	>:-)	Sorriso diabólico
%+)	Machucado	(:v	Pato	:-(Triste
:-P	Mostrando a língua	;-)	Piscando o olho	8-)	Usando óculos
:-))	Muito feliz	:8)	Porco	:-#	Usando aparelho
				:-[Vampiro

Veja Kid+ Internet, parte integrante da revista Veja Kid+, ano 2, n. 12.

Que tal usar esses códigos para escrever uma mensagem ou uma carta para alguém de sua família ou para um(a) amigo(a)?

Se você não puder escrevê-la em um computador, não fique :-), escreva-a a mão mesmo. O importante é que você expresse seus sentimentos, usando uma outra linguagem e que a pessoa para quem você enviar a carta fique :-) e curiosa para descobrir o que você quis transmitir.

(VR, p. 168-169)

Em relação a essa proposta, detectamos um alto grau de complexidade uma vez que os alunos e a professora não são usuários de computadores e, muito menos, de internet, desconhecendo, portanto, os códigos propostos na atividade. Durante a aula a professora C comenta: “vamos conhecer um pouco a linguagem do computador. Aqui tem uns códigos que nem eu sei usar” (Anexo 6). Isso também se confirma na escrita de um bilhete com os alunos usando esses códigos.

A professora C conduz a atividade fazendo uma leitura linear da lista de códigos sem estabelecer relações entre código e significado, lendo em seguida a proposta de produção. Ela, enquanto lê, na tentativa de possibilitar melhores condições de produção aos alunos, decide inventar um bilhete, escrevendo-o na lousa.

Durante a escrita do bilhete a professora faz algumas mudanças no texto. A professora escreve: “**quando saí a senhora estava l-)**” (dormindo)... E ao solicitar aos alunos que dêem continuidade ao texto, eles respondem: “e fiquei com pena de acordá-la”. A professora escreve: “**e fiquei com pena de acordá-la**”. Após escrever e consultar a lista de código da atividade se dá conta de que não há um código que substitua a palavra acordá-la e decide: “vamos mudar”, registrando “**e não quis acordá-la**”. Em seguida, altera novamente o texto: “é melhor escrever: eu não quis acordá-la do que e não quis acordá-la”, tornando o pronome pessoal “eu” explícito no texto e registrando “**eu não quis acordá-la**”. Logo depois, os alunos sugerem à professora que escreva um abraço e um beijo. A professora escreve: um [] e um : -
* . A professora conclui o texto escrevendo seu nome, Angela.

Vejamos o bilhete:

Mamãe,

Bom dia!

Quando sai a senhora estava l-) ~~e fiquei com pena de acordá-la. E não quis acordá-la.~~ Eu não quis acordá-la.

Um [] e um :-*

Ângela

A professora decide o interlocutor para o texto que está sendo escrito. Escreve Mamãe, na lousa, e logo, abaixo, Bom dia! Em seguida diz: - vamos usar o código dormindo, mas precisava falar antes alguma coisa. E pensando sobre o que escrever pergunta: - “e agora, o que eu vou fazer aqui”? Desde o início, a escrita do texto está centrada na professora, com pouca interação dos alunos na produção do texto. Isso se torna mais evidente quando diz: - “o que **eu** vou fazer aqui”? Os alunos acabam meros colaboradores/assistentes da professora e não escritores do texto em desenvolvimento.

No intervalo entre a escrita mamãe (destinatário do texto) na lousa e a escolha do código (dormindo) pela professora, um aluno se surpreende e comenta: - “e é dia das mães”? A professora imediatamente responde: - “e só mandamos mensagem para as mães no dia das mães”? O questionamento do aluno aponta para um estranhamento em escrever para a mãe que não seja na data do dia das mães, evidenciando a tradição da prática de escrita na escola relacionada a datas comemorativas.

O motivo da reformulação do enunciado “...e fiquei com pena de acordá-la” é por não encontrar na tabela um código correspondente a “acordá-la”, mas a professora, ao escrever “e não quis acordá-la”, não se dá conta de que o problema apresentado não foi solucionado.

E a professora, apesar do texto que escreve como modelo para os alunos, conclui o bilhete sem dizer por que não quis acordar a mãe, ou seja, não deixa claro o motivo do bilhete.

Um outro aspecto chama a atenção: a professora substitui o enunciado produzido pelos alunos, “e fiquei com pena de acordá-la” por “e não quis acordá-la”,

sem refletir com eles essa mudança no texto. Apesar de escrever com os alunos, a professora não analisa possíveis dificuldades do texto e as decisões a serem tomadas em relação a estas restrições.

A decisão da professora em substituir os enunciados ditos pelos alunos indica uma tentativa de escrever algo mais elaborado. Um exemplo disso está na supressão da expressão “com pena“. Não haveria problemas em sua permanência, inclusive poderia dar um tom mais pessoal e afetivo ao bilhete dirigido à mãe.

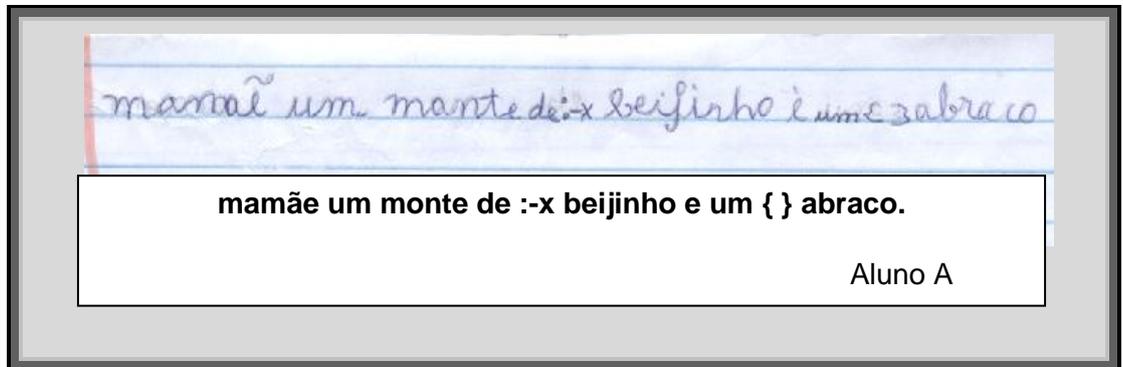
Os procedimentos didáticos do professor não garantem que os alunos utilizem coerentemente os códigos definidos na proposta, ou melhor, que consigam escrever o texto de acordo com as exigências discursivas do gênero (estrutura e recursos lingüísticos). O texto produzido pela professora juntamente com os alunos apresenta estrutura e recursos lingüísticos de bilhete.

Essa proposta de atividade aponta para um outro problema relacionado às características do gênero: pede-se que os alunos escrevam à mão (letra cursiva) um texto que é necessariamente formatado em suporte eletrônico, computador e internet. Desse modo, o LDP acaba por falsear excessivamente as características do gênero trabalhado e suas condições de produção.

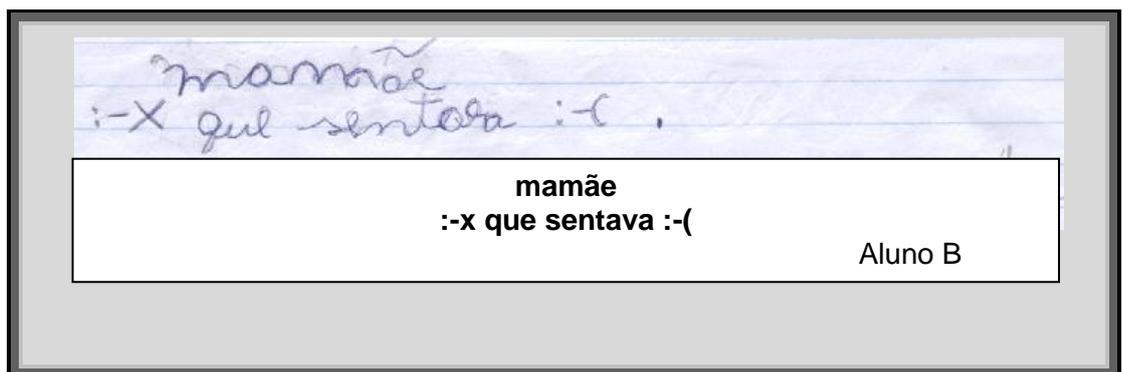
Ao analisar os escritos dos alunos, constatamos a dificuldade deles em produzir suas mensagens. Produziram textos curtos e estereotipados, recorrendo ao uso de poucos códigos presentes na tabela apresentada pelo LDP. Não estamos supondo que os alunos poderiam realizar esta proposta sem dificuldades, mas que o fato de a professora não conhecer esse gênero e os elementos que compõem suas condições de produção faz com que as dificuldades próprias e o equívoco da proposta do LDP sejam potencializados.

Observemos dois dos manuscritos dos alunos.

Texto1



Texto 2



Nos textos 1 e 2 os alunos consideraram o gênero textual indicado na proposta de produção (mensagem ou carta), porém escrevendo apenas o que poderia ser considerado a finalização do texto. Cabe dizer que tanto a professora quanto o LDP parecem confundir os gêneros relacionados a escrita de “mensagem”, “carta” e “bilhete”.

A escrita dos alunos indicia ainda dificuldades na realização da atividade. O aluno do texto 1, ao escrever a mensagem, utiliza-se de dois códigos e em seguida as palavras correspondentes :-x (beijinho) e { } (abraço). Já no texto 2, o aluno suprime algumas informações, tornando o texto fragmentado.

Os alunos, por não serem usuários do computador e não terem acesso a esse gênero, desconhecem a forma e o uso do *chat*, comprometendo seus escritos em relação ao estilo, construção composicional e conteúdo.

Em geral, as propostas dos LD investigados exploram o conteúdo de um determinado gênero e logo na página seguinte pedem que produzam texto. Essa prática, por valorizar apenas o conteúdo, não tem se preocupado com as competências discursivas a serem desenvolvidas pelos alunos em relação ao gênero trabalhado. Por conta disso, não há uma preocupação com a escrita de texto enquanto processo e sim como produto, um resultado/controlado daquilo (conteúdo) que os alunos aprenderam.

Na medida em que o professor desconhece o funcionamento discursivo do gênero trabalhado, torna-se difícil adequar suas interferências às necessidades de escrita de seus alunos. Os alunos, por sua vez, não conseguem se apropriar de uma forma que se aproxime do gênero solicitado. Tudo isto se amplifica diante da ambigüidade da consigna e condução da professora.

Assim, dos 25 alunos, apenas 12 realizaram a atividade e alguns deles, ao entregar a atividade, disseram: - “professora, eu fiz, mas tá errado”. Esse enunciado reflete a inquietação dos alunos quanto às dificuldades que sentiram em produzir o texto, bem como indica que as condições de produção foram pouco favoráveis à situação de escrita. O resultado dessa atividade, tanto em relação ao que propõe o LDP quanto ao modo de encaminhamento dado pela professora, explicita a distância entre os objetivos da proposta de produção e o que os alunos puderam fazer.

Analisando os textos dos alunos, tendo como princípio norteador a fundamentação teórica adotada, detectamos que os alunos, por não estarem

familiarizados com esse gênero (*chat*), procuram se apoiar na mensagem/carta, gêneros que poderiam estar mais próximos deles.

No enunciado da atividade, sugere-se que o aluno produza a mensagem no computador ou no papel, já supondo o não acesso ao equipamento tecnológico. Mais uma vez defendemos que não basta o LDP diversificar os gêneros. É importante pensar que escrever um *chat* com esses códigos no computador diferencia-se da escrita de uma carta, por exemplo, porque esses códigos iriam interferir no conteúdo temático, na composição e estilo do gênero.

Diante disso, percebe-se a importância da formação do professor para que tenha domínio dos gêneros trabalhados e sistematize uma prática de produção de textos de modo a proporcionar aos alunos uma relação mais significativa e dinâmica com aquilo que escreve.

Por isso os alunos, ao terem que escrever uma mensagem no papel (suporte improvisado), ficam impossibilitados de realizar um bate papo de acordo com as exigências comunicativas que o gênero propõe. O bate-papo se caracteriza pela conversação *on line*, um “diálogo escrito” interativo no computador, entre outros aspectos.

Assim, para Abreu,

o termo *chat* é, de forma geral, usado para referir-se ao instrumento do sistema da rede que permite uma forma de comunicação síncrona entre os participantes. Esse instrumento possibilitou a emergência do que chamamos aqui de gênero *chat*. Como todo gênero, ele apresenta elementos que o caracterizam. Assim, *chats* com diferentes finalidades que podemos encontrar em diversos provedores (conhecer pessoas na internet, interagir com algum artista, debater assuntos controversos) possuem algumas regularidades, ainda não bem definidas, como, por exemplo, o uso de sinais gráficos para a expressão de emoções (2003, p. 88).

A proposta de produção sugere mensagem ou carta, utilizando-se de códigos de outro gênero, o *chat*, uma indefinição que se dá desde a consigna. Muitos dos alunos escrevem apenas a despedida, como no primeiro exemplo que se constitui apenas da finalização de uma suposta comunicação dialógica. Conduzir atividades dessa natureza exigirá do professor conhecimento sobre a língua e o processo ensino-aprendizagem. Isto quer dizer que será preciso ter conhecimento teórico-metodológico sobre o ensino da língua materna, uma condição para compreender a problemática da proposta do LD, reformulá-la e definir novos objetivos em relação à produção de texto dos alunos.

Essa análise nos aponta a necessidade de redimensionar as práticas de produção de texto escrito a partir de estudos que fundamentem o ensino da língua materna, contribuindo para o processo de aquisição da linguagem escrita dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados desta investigação, poderia se pensar que a pouca utilização do LDP adotado pelos professores no que diz respeito às propostas de encaminhamento das sugestões de produção seria decorrente da intenção de elaborar situações de produção mais significativas para seus alunos, demonstrando autonomia quanto a sua utilização. O uso restrito desse instrumento em sala de aula, dentre outros aspectos, está relacionado às dificuldades de compreensão dos professores sobre as propostas dos LDP e o ensino de língua numa perspectiva sócio-histórica. Os LDP, por sua vez, não apresentam propostas de produção compreensíveis que contribuam para o processo de escritura dos alunos.

Pudemos observar, através dos dados coletados nas 5 salas de aula de 2ª série do Ensino Fundamental, que as propostas de produção de texto dos LDP adotados pelas escolas são pouco efetivadas, e, quando são realizadas, parece haver implicações no tratamento didático dado pelo docente. As atividades de produção sugeridas pelo LDP e efetivadas pelo professor sofreram profundas modificações, pois além de não terem sido contextualizadas em relação ao que estava proposto pelo LDP nas páginas anteriores, as propostas não foram planejadas adequadamente, deixando a impressão de que bastava pedir para os alunos escreverem que isso, por si só, garantiria as condições de escrita.

Essa relação entre o professor e o LDP reflete o abandono dos livros didáticos por parte dos professores das escolas investigadas. Eles elaboram

atividades de produção de texto “fáceis”, simplificando a atividade e, com isso, impossibilitando ao aluno o acesso a situações produtivas de escrita.

Os professores dessa investigação, ao efetivarem poucas propostas de produção de texto, acabam por alijar as possibilidades de inserção dos alunos no universo letrado, deixando-os à margem dos processos de escritura que poderiam contribuir para sua formação enquanto produtores de texto.

Nessa tentativa de procurar adequar as atividades às chamadas “necessidades dos alunos”, os professores substituem as propostas do LDP por outras que, na prática, mostram sua pouca formação e compromisso com a qualidade do que se passa em sala de aula.

Isto pode ser confirmado pelos depoimentos: “é inadequado ao nível dos alunos”; “os textos são muito grandes”; “o LDP tem muito texto”. Afirmações que teriam por objetivo desqualificar o LDP, mas que parece mais revelar a dificuldade do professor. A questão que fica é: tais fatos ocorrem por falta de qualificação docente ou pela falta de gerenciamento que vive a escola pública brasileira? Será que esses professores se fossem avaliados ou tivessem seu trabalho reconhecido pelos órgãos públicos responsáveis, agiriam da mesma forma? Ou ainda, o que fazem os coordenadores pedagógicos nessas instituições?

As propostas de produção de texto foram consideradas pelos professores como “difíceis” pelo fato de muitos alunos não saberem ler e escrever convencionalmente, quando é justamente o contrário que advogam documentos como os PCN: “ler quando não se sabe” e “escrever quando não se sabe”.

Ao elaborar atividades mais “fáceis” para os alunos porque não sabem “ler e escrever” e adequá-las ao “nível” deles, pode-se correr o risco de realizar atividades

pouco desafiadoras e sem significado social para a aprendizagem da escrita dos alunos. Atividades para serem realizadas pelos alunos, mais do que situações para mostrar o que já compreendem acerca da língua, devem ser situações de escrita que promovam a aprendizagem dos alunos sobre o que precisam aprender.

“Atividade fácil” para esses professores significa “atividade” com pouco desafio, em que se prioriza a circulação de poucas informações através de textos curtos e a exploração de alguns aspectos formais da escrita. Os alunos que ainda não lêem e escrevem convencionalmente produzem textos diversos em diferentes situações do cotidiano, no entanto a prática escolar desconsidera o repertório de textos de domínio dos alunos, passando a considerar um ensino pouco efetivo para a consolidação do processo de escritura.

Essa questão de “atividade fácil” para os alunos responderem, pela concepção do professor, deve ser entendida como ser fácil para ensinar. Daí o distanciamento entre o que propõe o LDP e a compreensão do professor, resultando em dificuldades de escrita para os alunos.

A análise das práticas de textualização sugeridas pelos LDP adotados pelas escolas investigadas em torno da prática do professor e dos manuscritos dos alunos nos aponta para as dificuldades dos alunos de interagir com a linguagem escrita no processo de ensino aprendizagem.

Desenvolver um trabalho na perspectiva de linguagem enquanto interação social sem formação adequada e contínua dos professores, impossibilita-lhes desenvolver uma prática de escrita, e com interferências, que valorize os conhecimentos dos alunos e permita-lhes avançar a partir da sua relação com os

textos que escrevem nas mais diversas situações comunicativas, desconsiderando o funcionamento discursivo e a interação escritor/texto.

As propostas de produção dos LDP analisados trazem orientações em forma de roteiro para a escrita de texto dos alunos, deixando de considerar a importância das intervenções dos professores sobre o que os alunos escrevem. Os LDP apresentam incoerência entre a fundamentação teórica adotada e as propostas de produção, principalmente os LDP “Recomendados com Ressalvas” que sugerem propostas de produção sem considerar as práticas sociais de escrita.

Percebe-se a tentativa de os autores das cinco coleções analisadas incluírem, nas propostas de produção, as condições de produção exigidas pelo Guia e pelo referencial teórico adotado por cada uma delas, mas revelam um distanciamento entre o discurso adotado nos MP e as propostas de produção de texto escrito das coleções, se considerarmos a escrita como prática social de interação.

As propostas de produção do LDP e o modo como interferem no texto escrito pelos alunos e, conseqüentemente, as dificuldades que encontram nas situações de escrita, são resultantes de um conjunto de ações governamentais. E apesar dos investimentos na elaboração de diversos documentos e programas de formação, todos preocupados com a qualidade da formação docente e/ou com o processo avaliativo e operacional do LD, ainda se faz necessário investir mais diretamente na prática de sala de aula, acompanhando e coordenando o que se passa junto aos professores e alunos.

Assim, o investimento do MEC na qualidade do LDP e as orientações sobre as coleções não garantem um ensino de qualidade. Parece ser necessária uma

proposta de formação continuada que garanta o engajamento entre a prática docente e um sistema de avaliação que permita o acompanhamento da atuação do professor em sala de aula e, conseqüentemente, a sistematização da prática pedagógica da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Lília Santos. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, Angela Paiva & BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ABAURRE, M. B et al. Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto. 1ª ed. São Paulo: Campinas, Associação de Letras do Brasil (ALB); Mercado de Letras, 1997.

ANDRÉ, Marli. (Org.) Pedagogia das diferenças na sala de aula. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. 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, 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.

BRAIT, Beth. (Org.) Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. 1ª ed. São Paulo: Fapesp, 2001.

BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. Coleção aprender e ensinar com textos, v. 5. ed. 2. São Paulo, Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos. Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Guia de livros didáticos: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/FAE; 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. V. 2. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Relatório de Língua Portuguesa. Brasília: INEP, 2002.

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

CHIAPPINI, Lígia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord. Geral). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIAPPINI, Lígia e GERALDI, J. Wanderley (Coords.). Aprender e ensinar com textos dos alunos. 6ª ed. São Paulo: Cortez, v. 2, 2004.

DIONISIO, Angela Paiva & BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs). O livro Didático de Português: múltiplos olhares. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva & BESERRA, Normanda da Silva. (Orgs.) Tecendo textos, construindo experiências. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DIONISIO, Angela Paiva & MACHADO, Anna Rachel. (Orgs). Gêneros Textuais e Ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GERALDI, C. M. Grisolia et al. (Org.). Cartografia do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). 3ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de letras 1998.

GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
_____. Portos de Passagens. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, Denise Lemos. “Guia de Labirinto”: análise do guia do livro didático do MEC. 1999, 174, f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba/Sorocaba. São Paulo.

JOLIBERT, Josette. Formando Crianças Produtoras de Textos. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela Paiva & BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

OSAKABE, Haquira. Argumentação e Discurso Político. 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

ROCHA, Gladys. & VAL, Maria da Graça (Orgs.). Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor, aula e redação. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

ROJO, Roxane Helena. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L et al. (Orgs.) Gêneros: teorias, métodos, debates. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane Helena & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Livro Didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. (Orgs.). 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim (Colaboradores). 1ª ed. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Livro Didático: contra ou a favor? Revista Nós da Escola. Educação Multirio. Rio de Janeiro. Ano 1, nº 12, p. 6-9, 2003.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a Escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação e Textualidade. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Obras Didáticas Mencionadas

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

GOMES, Solange. Vitória-Régia. Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

SILVA, Antônio de Siqueira e. et. al. Linguagem e Vivência: Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

SARGENTIM, Hermínio Geraldo. Montagem e Desmontagem de Textos. Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.

MARTOS, Cloder Rivas & AGUIAR, Joana D'Arque de G. Viver e Aprender Português - Língua Portuguesa. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2001.

ANEXOS

Anexo 1

VISITA ÀS ESCOLAS

Escola 1 Turma: 2ª Série LDP: COLEÇÃO Construindo a Escrita: textos, gramática e ortografia. Língua Portuguesa. Livro do Professor. Carmen Silvia C. Torres de Carvalho et al. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2001. Categoria: Recomendada com Distinção. Período da coleta de dados: 1º semestre de 2004.

No	DATA	MOTIVO DA VISITA	ATIVIDADES REALIZADAS	COMENTÁRIOS
01	04/03/04	Contato inicial	_____	Falei com a Diretora/ Coordenadora
02	10/03/04	Contato	_____	Conheci a prof. e os alunos.
03	17/03/04	Observar a aula.	Produção Responder e criar adivinhas. _____	Não fui. Foi feita cópia da atividade realizada nesse dia. Proposta de produção apoiada por outros LD/material didático (coleção o dia \-a-dia dO professor.
04	18/03/04	Observar a aula.	_____	A prof faltou. Estava doente.
05	25/03/04	Observar a aula.	Reescrita da história: "Sua alteza, a Divinha".	Proposta de produção elaborada a partir de texto do LD adotado (p. 10-13).
06	01/04/04	Observar a aula.	Reescrita da história: "A velhinha inteligente".	Proposta de produção elaborada a partir de texto do LD adotado (p.16-18).
07	08/04/04	_____	_____	Semana Santa
08	15/04/04	_____	_____	Paralisação
09	22/04/04	Observar a aula.	Reescrita E ilustração do poema: "Oras bola".	Proposta de produção elaborada a partir de texto do LD adotado (p. 85).
10	29/05/04	Observar a aula.	_____	Prof doente. Não houve aula.
11	13/05/04	Observar a aula.	Reescrita do poema em forma de prosa: "O jogo do contrário" (coletiva).	Proposta de produção elaborada a partir de texto do LD adotado (p. 90).
12	14/05/04	Observar a aula.	Reescrita Da biografia de Cândido Portinari.	Proposta de produção elaborada a partir de texto do LD adotado (p. 22-23).
13	21/05/04	Observar a aula.	Reescrita Da história: Sanção e Dalila	Proposta de produção apoiada por outros LD/material didático (livro de histórias bíblicas - aula religião).
14	27/05/04	_____	_____	Paralisação/Prof. SEMED
15	03/06/04	Observar a aula.	Produção Você já foi a um circo? Como foi? Gostou? Escreva tudo o que você sabe e pensa sobre circos.	Proposta de produção do LD adotado (p. 37).
16	09/06/04	-----	Reescrita Do texto Pólo Norte	Proposta de produção apoiada por outros LD/material didático Assistiram um vídeo, uma reportagem sobre terra gelada. Leu um texto e pediu a reescrita individual.
17	10/06/04	_____	_____	Feriado
18	17/06/04	Observar a aula.	_____	Formação Continuada/Curso SEMED
19	21/06/04	-----	Produção De uma história em quadrinhos	Proposta de produção elaborada pelo professor.
20	26/07/04	Observar a aula.	Leitura e interpretação oral do texto – LD (p.22 a 25)	_____

Escola 2
Turma: 2ª Série
LDP: COLEÇÃO Linguagem e Vivência: Língua Portuguesa. Antônio de Siqueira e Silva, Rafael Bertolin e Tania Amaral Oliveira. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.
Categoria: Recomendada com Distinção.
Período da coleta de dados: 1º semestre de 2004.

No	DATA	MOTIVO DA VISITA	ATIVIDADE REALIZADA	COMENTÁRIOS
01	05/02/04	Contato inicial	_____	Falei c/ a diretora. Escola em reforma- início 11/03/04
02	16/03/04	Contato inicial	_____	Coordenador estava fazendo um curso durante a semana. Precisava aguardá-la.
03	25/03/04	Retorno	_____	A prof. justifica que não vai utilizar o LDP porque os alunos não sabem ler e escrever.
04	31/03/04	Conhecer prof/alunos	_____	Combinei reiniciar em 06/04. Obs. Discuti com o orientador e ficou decidido voltar mesmo que o prof. não utilizasse o LDP adotado.
05	13/04/04	Observar a aula	Produção inventada de uma história	Proposta de produção a partir de gravuras (4 quadros seqüenciados).
06	15/04/04	_____	_____	Paralisação da Educação
07	22/04/04	Observar a aula.	“Cruza-plurais”	_____
08	06/05/04	Observar a aula.	_____	Prof. doente
09	13/05/04	Observar a aula.	_____	Prof. doente
10	20/05/04	Observar a aula.	_____	Prof. doente
11	27/05/04	_____	_____	Paralisação/Prof. SEMED
12	10/06/04	_____	_____	Feriado
13	17/06/04	Observar a aula.	Leitura de texto	_____
14	23/06/04	Observar a aula.	Cópia de uma história ilustrada.	- Proposta de produção apoiada por outros LD. - Essa atividade se caracteriza como cópia: texto com algumas palavras substituídas por desenhos. Ex.: Num dia de ... [desenho de um sol].
15	31/06/04	Observar a aula.	Formação de frases a partir de palavras dadas.	_____
16	27/07/04	Observar a aula.	Prova de Português	Leitura do texto “O Pombal” – Célia Márcia e questões gramaticais a partir do texto.
17	28/07/04	Observar a aula.	Leitura e compreensão de texto	Até 29/07/04 a professora somente usou as páginas 86 e 87 (leitura do texto “O castelo das rimas” e expressão oral; leitura do poema convite e a produção escrita.)
18	29/07/04	Observar a aula.	Leitura e Compreensão de texto	Fonte das atividades de 28 e 29/07: BATITUCI, Graça & MELO, Clélia Márcia de A. A maneira lúdica de ensinar. Editora FAPI, 2ª série do Ensino Fundamental. V. 1- fevereiro, 4ª ed. Belo Horizonte, MG.
19	04/08/04	Observar a aula.	Produção inventada de uma história sobre o Saci-pererê	- Proposta de produção apoiada por outros LD/material Didático. (tema de folclore).
20	05/08/04	Observar a aula.	Produção de um Acróstico com nome do pai	Proposta de produção sem a utilização de qualquer LD.

Escola 3**Turma:** 2ª Série**LDP:** COLEÇÃO Vitória-Régia. Língua Portuguesa. Livro do Professor. Solange Gomes. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.**Categoria:** Recomendada com Distinção.**Período da coleta de dados:** 1º semestre de 2004.

Nº	DATA	MOTIVO DA VISITA	ATIVIDADE REALIZADA	COMENTÁRIOS
01	25/02/04	Contato inicial	_____	Falei com a Diretora. A Coordenadora não estava.
02	03/03/04	Retorno à escola	_____	Falei com a Coordenadora. Iria conversar com a prof.
03	10/03/04	_____	_____	Mudança de prédio.
04	31/03/04	_____	_____	Ainda em mudança.
05	16/03/04	Conhecer a nova escola.	_____	Contato com a Coordenadora.
06	01/04/04	Conhecer a turma/prof.	_____	A Coordenadora não estava e a prof. não sabia da visita sobre a coleta de dados. Conversamos e foi permitida a observação das aulas.
07	05/04/04	Observar a aula.	Leitura e interpretação oral de texto.	_____
08	14/04/04	Observar a aula.	Leitura/produção de texto	Proposta de produção elaborada a partir do texto do LD adotado "Continho" (p. 102).
09	21/04/04	_____	_____	Feriado/ Não houve aula.
10	28/04/04	_____	_____	Prova de Estudo sociais.
11	05/05/04	_____	_____	Curso SEMED
12	10/05/04	Observar a aula.	Produção "Desenhe a sua mãe e escreva um texto descrevendo como ela é".	Proposta de produção de texto sem a utilização de qualquer LD.
13	12/05/04	_____	_____	Paralisação
14	19/05/04	Observar a aula.	Prova	Peguei textos produzidos pelos alunos.
15	26/05/04	_____	_____	Greve de ônibus – prof. faltou
16	02/06/04	Observar a aula.	Produção de história em quadrinhos.	Proposta de produção apoiada por outros LD/material didático.
17	09/06/04	Observar a aula.	Produção Escrever uma mensagem ou uma carta para alguém de sua família ou para um (a) amigo(a).	Proposta de produção do LD adotado (p. 169).
18	16/06/04	Observar a aula.	Correção da atividade: mensagem com códigos dos internautas.	_____
19	22/07/04	Observar a aula.	Reescrita Do conto: O rei sapo. (Depois, em outra aula, escolhe alguns textos para explorar pontuação e parágrafo.	- Proposta de produção apoiada por outros LD/material didático - Atividade de leitura da Biblioteca Volante da SEMED. A prof. aproveita e pede a reescrita.
20	30/07/04	Observar a aula.	Aula de matemática	Prof.: "não vou dar aula de Português porque estou com os assuntos de matemática atrasados".

Escola 4**Turma:** 2ª Série**LDP:** COLEÇÃO **Montagem e Desmontagem de Textos**. Língua Portuguesa. Livro do Professor. Hermínio Geraldo Sargentim. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2001.**Categoria:** Recomendada com Ressalvas.**Período da coleta de dados:** 1º semestre de 2004.

Nº	DATA	MOTIVO DA VISITA	ATIVIDADE REALIZADA	COMENTÁRIOS
01	02/03/04	Contato inicial	_____	Falei com a Diretora e a Coordenadora.
02	08/03/04	Contato	_____	Conhecer a prof e os alunos.
03	11/03/04	Observar a aula.	_____	Não houve aula – professora com virose.
04	16/03/04	Observar a aula.	Reescrita Coletiva da história: “Lúcia vai à festa”.	Proposta de produção elaborada a partir do texto do LD adotado (p. 164).
05	17/03/04	Observar a aula.	Leitura e declamação da poesia: As borboleta de Vinícius de Moraes	_____
06	24/03/04	Observar a aula.	_____	Prof. foi fazer fisioterapia.
07	31/03/04	Observar a aula.	Leitura de história em quadrinhos (p. 53) .	_____
08	02/04/04	Observar a aula.	Produção de história em quadrinhos (p. 58 e 59).	Proposta de produção do LD adotado (p. 58-59).
09	07/04/04	_____	_____	Não houve aula (quarta-feira de cinzas).
10	12/04/04	Observar a aula.	Cópia o texto: “A páscoa”	_____
11	19/04/04	Observar a aula.	_____	Prof. faltou.
12	26/04/04	Observar a aula.	_____	Prof. faltou.
13	17/05/04	Observar a aula.	_____	Troca de prof. na turma. Motivo: o comportamento indisciplinar de dois alunos. A prof atual não permitiu a minha presença porque não sabia da troca e não se organizou para dar aula.
14	24/05/04	Observar a aula.	Leitura/cópia Do poema: A galinha D’angola.	1º dia de observação com a nova prof.
15	31/05/04	Observar a aula.	Cópia Do texto “A festa” de Sônia Junqueira.	_____
16	07/06/04	Observar a aula.	Prova leitura e interpretação do texto “São João”.	_____
17	14/06/04	Observar a aula.	Cópia e produção Bilhete (definição e exemplo)	- Proposta de produção apoiada por outros LD/material didático Após copiar 2 textos (T1 – definição de bilhete; T2 – exemplo de bilhete, os alunos escrevem um bilhete.
18	30/07/04	Observar a aula.	Leitura e interpretação/Cópia de texto: O frio pode ser quente	Texto retirado da coleção “O dia-a-dia do professor”.

Escola 5**Turma:** 2ª Série**LDP:** COLEÇÃO **Viver e Aprender Português** - Língua Portuguesa. Livro do Professor. Cloder Rivas Martos & Joana D'Arque G. de Aguiar. 2ª Série do Ensino Fundamental. São Paulo: Saraiva, 2001.**Categoria:** Recomendada com Ressalvas.**Período da coleta de dados:** 1º semestre de 2004.

Nº	DATA	MOTIVO DA VISITA	ATIVIDADE REALIZADA	COMENTÁRIOS
01	09/03/04	Contato inicial	_____	Falei com a diretora e ela ficou de falar com a prof.
02	18/03/04	Conhecer a prof.	_____	Ela disse que não estava usando o livro e que ia tirar 3 meses de licença. Mas aceitou a minha visita quando voltasse.
03	25/03/04	Contato com prof. de outras turmas.	Ditado avaliativo (Identificar o nível de escrita dos alunos).	Não aceitaram a presença de pesquisador em suas salas de aula. Saí a procura de outra escola.
04	20/04/04	Novo contato com a diretora.	_____	Volto à escola. A prof. Sandra Virgínia (substituta) aceitou que eu observasse suas aulas.
05	14/05/04	Observar a aula.	_____	Faltou – Formação Continuada.
06	21/05/04	Observar a aula.	_____	Prof. faltou – resolver problemas na SEMED
07	28/05/04	Observar a aula.	Ditado com palavras com “Q” e correção no quadro.	_____
08	04/06/04	Observar a aula.	Ditado na lousa e responder a p. 44 do LDP.	_____
	07/06/04	Observar a aula.	Prova de Português	Avaliação com 5 questões explorando aspectos gramaticais: aumentativo, diminutivo; plural; uso do “m” ou “n”; separação de sílabas; escrita do alfabeto.
09	11/06/04	_____	_____	Véspera de Feriado - impressado
10	18/06/04	Observar a aula.	_____	Prova de Ciências
11	30/07/04	Observar a aula.	Conversei com a professora sobre o uso do LDP adotado e peguei os ditados avaliativos.	A prof. largou mais cedo porque é dia de planejamento e hoje não se organizou para dar aula de Português.
12	06/08/04	Observar a aula.	Produção Escrever uma mensagem para o pai.	Proposta de produção sem a utilização de qualquer LD.

Anexo 2

Questionário

Escola: _____
Professora: _____
Coordenador: _____
Turma: _____
LDP adotado: _____
Data: _____

- 1 Grau de escolaridade:
- 2 Tempo que leciona:
- 3 Tempo que trabalha na instituição:
- 4 Como foi feita a escolha do LDP?
- 5 Quais materiais foram utilizados na escolha?
- 6 Quem participou? O coordenador participou? Como?
- 7 Como você avalia as propostas de produção de textos sugeridos pelo LDP adotado?

Anexo 3



PRODUÇÃO DE TEXTOS

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



Ilustrações de Guga

Anexo 4

Diário de Campo

Escola 4

Atividade: produção de texto

Livro Didático: *Montagem e Desmontagem de Texto* (p. 58 e 59)

Data: 02/04/04

Registro de Observação: nº 5

A professora retornou a aula esclarecendo que Horácio é o tipo de história e não o nome de Maurício como havia dito na aula anterior. Discutiu com os alunos escrevendo no quadro:

- Horácio – tipo de história
- Dois personagens: Amiga e Lucinda
- Problema – quando se apaixonam os rapazes caem fora

Vocês agora vão fazer a tarefinha. Não podem escrever no caderno. Vocês vão escrever na folha xerocada. Vejam na produção e digam os personagens...

- menino e o cachorro - os alunos responderam.

Coloquem nomes. Problema (o que aconteceu) e finalize a história com muita criatividade e imaginação.

Vocês podem dar um nome para os personagens. O nome que quiser. Escrevam o nome dos personagens com letra maiúscula.

- O nome do cachorro vai ser maiúsculo ou minúsculo? É maiúsculo porque é nome de personagem.

A professora interpretou cada quadrinho da história explicando cada ação dos personagens. Quando o homem colocou a mão na cabeça, após ter quebrado o vaso, o que ele pensou? (a professora dramatizando a cena com a mão na cabeça)

- Meu Deus, quebrei o vaso! – aluno.

- Pronto. Agora eu vou distribuir a história e comecem a escrever. Vamos ler (leu a consigna). Depois chamou a atenção para o uso da pontuação solicitado na consigna (! . ?)

A historinha a gente começa Era uma vez...se dirigindo a um aluno com dúvidas. Façam a atividade bem legal porque eu disse à Eliene que vocês são muito inteligentes.

Anexo 5

Diário de Campo

Escola 4

Atividade: leitura da história em quadrinho “Horácio”

Livro Didático: **Montagem e Desmontagem de Texto** (p. 53)

Data: 31/03/04

Registro de Observação: nº 2

A Professora inicia a aula questionando aos alunos:

- Vocês gostam de história em quadrinhos?

- Vocês já ficaram tristes e alegres ao mesmo tempo? Pode ser? Às vezes, os meninos são metidos a coisa. Parece que têm o rei na barriga.

Vou dar um conselho a vocês, meninas. Cuidado com os meninos. Quando eles sabem que vocês estão paquerando eles dão um fora. Não querem nem saber. Às vezes o disco vira e são as meninas que dão o fora.

- O ser humano pode esconder o que está sentindo? Pois é... Quem não fala Deus não ouve. Mas cuidado para não dar bandeira.

- Vocês vão ler uma história muito interessante. É uma história diferente. É de um dinossaurozinho. A nossa história é Horácio. Abra o livro na página 53 e faça a leitura.

A professora sai para tomar remédio (de pressão). Retorna em seguida e pergunta:

- Vocês gostaram? Quem gosta de história em quadrinho? Quem não gosta!

Professora: - “não sei o que acontece comigo, Luciana”? (lendo a fala do personagem, início da história).

Aluna: É Lucinda!

Professora: repete a leitura e diz: Você leu. Eu inventei um outro nome para ver se vocês leram (lendo a história e os alunos acompanhando/ouvindo).

Aluna: Por que este dinossauro se chama Horácio? E é mulher?

Professora e alunos ficam na dúvida.

Professora: Vamos chamá-la de Horácia.

Professora: Tem nomes que servem tanto para homens como para mulheres...Ex.: Valdecir.

Professora: Qual o problema de Horácio?

Aluno: Ela não conseguia namorar?

Aluno (outro): Ele ou ela?

Professora: Por que ela não conseguia namorar?

Aluno: Porque ele está triste.

Professora: Vou chamar ela porque ela é mulher.

Professora: Ele não queria porque ela estava muito oferecida.

Aluno: É mulher, tia? Professora: Depois isso a gente vê.

Professora: A Lucinda deu uma solução: amarrar o rabo dele (o rabo estava no formato de coração).

Professora: Descobri: é o nome de Maurício de Souza, Horácio (mostrando no final da folha).

Professora: Eu gosto de fazer isso para prender a atenção do aluno (se dirigindo a mim).

A professora propôs uma leitura “dramatizada” e fez isso com uma aluna.

No final da história, no balão, tinha: **Não!**

A professora explicou a partir do (não! - na história) os sinais de pontuação (! ? .) e a entonação de cada um deles: Não. Não? E Não!

Leitura dramatizada pela 2ª vez...(prof e aluno).

Anexo 6

Diário de Campo

Escola 3

Atividade: produção de texto

Livro Didático: Vitória Régia (p. 168 e 169)

Data: 09/06/04

Registro de Observação: nº 22

A aula começa às 8:40. A professora começa a organizar os alunos, mudando alguns deles de lugar. Rezaram juntos. Chegou uma mãe para fazer o pagamento/taxa para a festa de São João.

- Vocês conhecem um computador? Quem já viu um computador?
- Eu. Todos responderam.
- Vamos conhecer um pouco a linguagem do computador. Aqui tem uns códigos que nem eu sei usar.
- Caricatureta são códigos para a gente se comunicar, usados pelos internautas.
- Na internet – aluno.

Leu a lista de códigos para saber o significado desses códigos.

- Não precisa se preocupar em dar nome a esses símbolos, só o significado. Os códigos são desenhos e letras, mostrando a tabela.

A professora pediu para os alunos lerem o significado dos códigos... chamando a atenção apenas para alguns códigos: :-) feliz; :-(triste...

- Vamos tentar fazer uma mensagem. Uma mensagem é curta, não é? Fazer uma mensagem para alguém. Pode ser para o colega ao lado. Use palavras e os códigos também.
- Feia ou bonita? – aluno. Uma mensagem bonita, não é? O mundo já é tão feio com tanta violência!

Leu a consigna da atividade de produção (ver em anexo).

- Vamos tentar. Isso é novo para a tia, e também para vocês.

A professora escreve na lousa. **[Mamãe ...]**

- E é o dia das mães? – aluno.
- E só mandamos mensagem para as mães no dia das mães? Vamos tentar fazer para vocês verem mais ou menos como é para poderem fazer.

Continua... Escreve: **[Bom dia ...]**

Que pontuação eu uso? Interrogação ou exclamação? **[Bom dia !]**

- Vamos usar o código dormindo... mas precisamos falar antes alguma coisa. E agora, o que eu vou fazer aqui?

A professora resolve fazer, ao perceber as dificuldades dos alunos. Escreve... **[Quando sai a senhora estava l -)]**

- E agora?
- Alunos: **[...e fiquei com pena de acordá-la.]**

A professora escreve o enunciado, mas ao consultar a lista de códigos não encontra o código correspondente a acordá-la. E diz: - Vamos mudar. E escreve **[...e não quis acordá-la...]**

A professora diz: - é melhor escrever: **[Eu não quis acordá-la.]** do que não quis acordá-la. Os alunos propõem que escreva **[um [] ; e um : - *]** (um abraço [] ; e um beijo : - *).

- E agora vamos escrever o nome de quem? Vamos inventar?

Escreve no final do bilhete **[Angela]** (seu nome) e diz que eles assinem o bilhete deles.

Escreve o cabeçalho na lousa e pede que os alunos façam a atividade. Os alunos não conseguem fazer. Então ela explica tudo novamente e pede para os alunos fazerem em casa.

Mamãe,

Bom dia !

Quando sai a senhora estava l -) ~~e fiquei com pena de acordá-la.~~

~~e não quis acordá-la.~~ Eu não quis acordá-la.

Um [] ; e um : - *

Angela

