

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ HOULY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS EFETIVADAS PELOS
PROFESSORES FORMADOS PELO PROFA**

MACEIÓ – ALAGOAS
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA JOSÉ HOULY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS EFETIVADAS PELOS
PROFESSORES FORMADOS PELO PROFA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Área de Concentração: Educação e Linguagem

Orientador: Prof. Doutor Eduardo Calil.

MACEIÓ – AL
2008

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

O48p Oliveira, Maria José Houly Almeida de.

As propostas de produção textual no livro didático : uma reflexão sobre as práticas efetivadas pelos professores formados pelo PROFA / Maria José Houly Almeida de Oliveira. – Maceió, 2008.

101 f.

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, 2008.

Bibliografia: f. 98-101.

Inclui anexos.

1. Produção textual. 2. Livros didáticos. 3. Professores – Formação. 4. Prática docente. I. Título.

CDU: 371.671

MARIA JOSÉ HOULY ALMEIDA DE OLIVEIRA

**AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO:
UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS EFETIVADAS PELOS
PROFESSORES FORMADOS PELO PROFA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Doutor Eduardo Calil
Universidade Federal de Alagoas

Profa. Doutora Maria Hozanete Alves de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Doutora Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Universidade Federal de Alagoas

Aos meus pais (in memoriam), pessoas que cultivei, em silêncio, como modelo de vida.

Ao meu filho, Betinho, pelo apoio e incentivo.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e possibilidade de expressá-la.

Ao meu esposo José Alberto e meus filhos (Diogo, Betinho, Bruno e Túlio) que me impulsionaram para a vida acontecer.

Aos meus pais e irmãos, que me ensinaram o caminho da liberdade por meio da dignidade e do amor.

A minha neta Maria Júlia, pelo amor.

A minha sobrinha Janaina e Diego, pelo apoio.

Ao professor Eduardo Calil pela orientação e por ter me ajudado significativamente para que este trabalho se concretizasse.

Às professoras Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Maria Hozanete Alves de Lima e Adna Almeida Lopes, pelas discussões e valiosas sugestões para este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFAL, pela oportunidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca pela colaboração.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação, pelos estudos e discussões; em particular às colegas Thatyana, Wedilany, Alice e Heloísa, companheiras que, muitas vezes tornaram os momentos difíceis em incentivo, alegria e descontração.

As minhas amigas de trabalho da SME, pela colaboração e pela amizade; aos professores e alunos da rede municipal de ensino de Arapiraca-AL, por participaram desta pesquisa.

A Eliene, Mércia, Edsandra, Amanda, Carla, Ângela, Jacinta, Dona Socorro e Creusa pela importante contribuição.

“As idéias não influenciam o homem profundamente quando são apenas ensinadas como idéias e pensamentos. Usualmente, quando apresentadas de tal maneira, modificam outras idéias; novos pensamentos assumem o lugar de antigos pensamentos, novas palavras tomam o lugar de velhas palavras. Mas tudo o que aconteceu foi uma mudança nos conceitos e nas palavras. Por que seria diferente? É extremamente difícil para o homem ser mobilizado por idéias e apreender uma verdade. Para fazê-lo ele precisa superar as resistências profundamente enraizadas da inércia, o medo de estar errado ou de afastar-se do rebanho.

O simples travar conhecimento com outras idéias, não é o bastante, embora essas idéias, em si mesmas, sejam corretas e poderosas. Mas as idéias só têm, realmente, um efeito sobre o homem quando são vividas por aquele que as ensina, quando são personificadas pelo professor, quando a idéia aparece encarnada. Se um homem expressa a idéia de humildade, aqueles que o escutam compreenderão o que é a humildade. Não apenas compreenderão, como também acreditarão que ele está falando de uma realidade e não proferindo palavras. O mesmo se aplica a todas as idéias que um homem, um filósofo ou um mestre religioso possam tentar transmitir”.

Eric From

RESUMO

O livro didático tem sido alvo de inúmeros ataques desferidos por diferentes setores relacionados à Educação no Brasil. Em boa parte, essas críticas advêm de pesquisadores estudiosos e professores. Entretanto, sua necessidade e importância continuam sendo imensas em um país em que um grande número de alunos e professores acaba tendo contato na escola e em casa com este tipo de material impresso. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as propostas de produção de texto do livro didático da língua portuguesa efetivadas pelos professores da 2ª série do ensino fundamental que foram formados pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), procurando identificar quais as competências construídas e desenvolvidas por esses professores que possam ter contribuído para a melhoria das práticas de textualização. A partir do acompanhamento de cinco professores e embasando nossa discussão nos fundamentos advogados pelo PROFA, observamos os efeitos deste curso de formação continuada na prática docente em sua relação com as condições de produção de texto. Analisamos as propostas de produção de texto do Livro Didático de Português “Com Texto e Trama” adotado por todas as escolas de Ensino Fundamental do município de Arapiraca. Constatamos que o LD precisa ser aprimorado, por se constituir fonte de informação significativa para o professor e espaço educativo que possibilita a aprendizagem. Observamos que o papel do professor permanece imprescindível no processo de transposição entre o que está sugerido e sua efetivação em sala de aula. A quantidade de propostas que leva os alunos a utilizar os recursos discursivos é insuficiente para o desenvolvimento de capacidades complexas de inserção em práticas de textualização.

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

ABSTRACT

The textbook has been the target of innumerable raids granted for different sectors related on the Education into Brazil. A good part, these criticisms come of scholar researchers and professors. However, its necessity and importance continue to be huge in a country where a big number of followers and professors has contact at school and at home with this type of printout. This research has the purpose of analyzing the propositions of text production in Portuguese textbook language effective by teachers from grades of the basic education that have been formed by the Program of Formation of Teachers (PROFA), seeking identify what are the qualifications constructed and developed by those teachers that may be had contributed for improvement of the practices of text production. Within the accompanying of five teachers and basing our discussion on the basis advocates at Profane, we observe the affects of this course in a continued formation at instructing practice relation with the terms of production of text. We analyzed the propositions of text production in Portuguese textbook language “Com Texto e Trama” adopted by all the schools of Basic education of Arapiraca. We saw that the LD needs to be enhanced, because it is composed by fountain of significant information to the teacher and educative space which enables the apprenticeship. We observed that the part of the teacher remains indispensable into the transposition process among what is suggested and its effective in classroom. The quantity of proposals that take the students to use the discursive resources is insufficient to the development of complex capacities of insertion in practices of text production.

Keywords: text production; textbook; practice instructing.

LISTA DE SIGLAS

CEDU – Centro de Educação

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Conselho do Livro Técnico e Didático

CTT – Com Texto e Trama

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GT – Grupo de Trabalho

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

USAID – United States Agency for International Development

MP – Manual do Professor

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PPGLL – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

SEB – Secretaria de Educação Básica

SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – O PERCURSO DO PROCESSO DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS E DO LIVRO DIDÁTICO	17
1.1 Tipo de pesquisa	17
1.2 Coleta de dados	19
1.3 Procedimentos de análise	21
CAPÍTULO II – O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: REVISÃO DO TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA	23
2.1 Contexto político-ideológico do livro didático	23
2.2 O ensino de produção de texto no livro didático	30
2.3 A prática de produção de texto nos PCNs	39
2.4 O trabalho de produção de textos no PROFA	43
CAPÍTULO III - AS PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E SUAS RELAÇÕES COM O GUIA DE LIVRO DIDÁTICO	52
3.1 Os critérios de avaliação do livro didático	54
3.2 A resenha do livro "Com Texto e Trama" no Guia Didático	60
3.3 As propostas de produção de texto e o Manual do Professor	62
3.4 As propostas de produção de texto no livro didático CTT	67
CAPÍTULO IV – A PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO DO PROFA E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA	74
4.1 O PROFA e a produção de texto em sala de aula	75
4.2 Escola 1	76
4.3 Escola 2	78

4.4 Escola 3	82
4.5 Escola 4	83
4.6 Escola 5	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar as propostas de produção de texto do livro didático da língua portuguesa efetivadas pelos professores da 2ª série do ensino fundamental que foram formados pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, doravante (PROFA), procurando identificar quais as competências construídas e desenvolvidas por esses professores que contribuíram para a melhoria das práticas de textualização em sala de aula.

No trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca, tive a oportunidade de participar do Curso PROFA promovido pelo Ministério de Educação, doravante MEC, coordenado pelo Professor Doutor Eduardo Calil¹ na Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Trata-se de um programa realizado em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais, as universidades e as escolas públicas e privadas de formação para o Magistério, assim como as organizações não-governamentais interessadas. Envolve um esforço conjunto para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos. É um curso de aprofundamento, destinado aos professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.

Por ter sido formadora e ter me identificado com o referido curso, pelo qual foram oferecidos meios para criar um contexto favorável para construção de competências necessárias aos professores para o ensino da leitura e da escrita, surgiu o interesse por um

¹ O professor Eduardo Calil é pesquisador das questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa, aos processos interacionais e às práticas de textualização na escola. Atualmente é coordenador geral do grupo de pesquisa Ensino, Texto & Criação (ET&C), vinculado ao (CNPq), professor do Centro de Educação (CEDU) e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

estudo mais profundo para acompanhar a prática pedagógica dos professores. Posteriormente, em virtude da necessidade de delimitar o estudo planejado e incentivada pelo Professor Doutor Eduardo Calil, locamos o problema para o estudo da produção de texto no livro didático. Quais os gêneros textuais do livro didático, doravante LD, utilizado pelos professores buscando formar escritores competentes capazes de produzir textos eficazes? Quais as condições de produção de texto do LD que foram dadas aos alunos? E o manual do professor, ajuda na gestão das aulas? Responder a estas questões é, para nós educadores, de extrema importância, uma vez que sabemos que as práticas de uso da linguagem, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e orais, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias (BRASIL, 2004) e cabe à escola propiciar ao aluno o acesso à diversidade de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, doravante PCNs, o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende ponto de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. A prática de produção de textos é, sobretudo, necessária para formar escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Portanto, é importante que os alunos vivenciem experiências variadas e significativas de gêneros textuais, que os levem a refletir sobre suas finalidades e esferas sociais em que estão inseridos, para que possam realizar produção de texto a partir dos conhecimentos prévios, sabendo como, quando, para quem e com que finalidades estão produzindo textos.

Esta pesquisa se fundamentou em uma concepção dialógica e interacionista da linguagem embasada em Bakhtin (2004) para quem as relações sociais são importantes na construção do conhecimento, o qual se processa pelas interações sociais, adotando a produção de textos como um espaço de diálogo, construído dinamicamente pelos interlocutores, e o conhecimento constituído na dinâmica da interação social. Será referendada teoricamente também pelas contribuições de pesquisadores e teóricos como Marcuschi (2005), Geraldi (2004), Batista (2000) e Baltar (2004), entre outros.

A importância da pesquisa dá-se por possibilitar uma reflexão acerca da prática pedagógica dos professores, levando-os a uma atitude reflexiva sobre os recursos discursivos e lingüísticos disponíveis na produção de texto e na contribuição para melhoria da qualidade de ensino.

O problema colocado para o desenvolvimento desta pesquisa foi o seguinte:

Como os professores formados pelo PROFA têm utilizado as propostas de textualização do LDP recomendado pelo Guia de livros didático?

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA provocou mudanças em direção à melhoria do ensino de produção de texto?

Quais as competências construídas e desenvolvidas pelos professores do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, buscando formar alunos escritores?

Nesse contexto, buscando as respostas para a questão formulada, foram traçadas as hipóteses:

Professores que participaram do PROFA utilizariam pouco as intervenções aprendidas na formação continuada sob a prática de produção de texto do livro didático para tornar as atividades mais significativas.

Professores que participaram do PROFA poderiam articular a formação à prática de produção de texto em sala de aula.

O PROFA teria alterado pouco na prática didática de ensino de produção de texto em sala de aula.

Este estudo tem como objetivos:

- Analisar as propostas de produção de texto do Livro Didático de Português “Com Texto e Trama” de 2ª série adotado por todas as escolas públicas do município de Arapiraca (Alagoas).

- Colocar em discussão o quadro teórico e metodológico das diferentes atividades de produção de textos do LD.

- Descrever as competências construídas pelos professores após o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.

- Estabelecer situações didáticas adequadas, visando instrumentar o professor das séries iniciais na prática de produção de textos.

Ancorada principalmente nas teses de Bakhtin (2004), Geraldi (2004) Antunes (2003) e Marcuschi (2005), apresentaremos propostas que ajudem a encontrar alternativas para o ensino, especialmente no que diz respeito à produção de texto como uma forma de ação e interação social (CITELLI, 2003).

Segundo Baltar (2004, p. 95):

A escrita tornou-se uma prática social fundamental, não apenas no ensino da língua materna, mas, também para todas as outras disciplinas de ensino e em todos os níveis: nas escolas, nas universidades ou em qualquer outra instituição social onde haja qualquer atividade profissional.

No entanto, constata-se que há problemas no que diz respeito ao seu ensino nas escolas, através dos textos produzidos pelos alunos e testemunhos de professores e alunos. As sociedades estão em constante mudança, e a escrita como prática social é indispensável para um número cada vez maior de cidadãos dentro das instituições em que vivem, tanto no nível pessoal e familiar como profissional, pois cada vez mais as pessoas têm necessidade de desenvolver suas capacidades em relação à linguagem escrita, ter domínio do saber usar a língua escrita, para levar adiante seus projetos de vida (BALTAR, 2004).

Cabe à escola pensar em como tratar essa questão do ensino da escrita para melhorar a competência discursiva dos alunos quanto à produção de textos em língua escrita, uma vez que o modelo tradicional não vem dando resultado. Devemos buscar subsídios em outras disciplinas, como a Psicologia e a Sociologia, para entender o processo da escrita, como um construto cognitivo e uma prática social (idem). A teoria de Vygotsky (1989) se identifica com uma tendência educacional de caráter mais social, mais dialético, assim como Bakhtin propõe o diálogo, a intertextualidade.

Concebemos a linguagem como um fenômeno eminentemente social, ela se concretiza em formas de enunciados orais e escritos, os quais estão intrinsecamente relacionados às especificidades de comunicação de cada esfera humana, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN 2004, p. 279).

Partimos do pressuposto de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, no qual a língua é tida como uma atividade social, histórica e cognitiva, os “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” MARCUSCHI (2005, p. 25).

Bakhtin afirma:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (2004, p. 123).

Nessa perspectiva, o conhecimento é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem, emergindo um sujeito interativo (FREITAS, 2006).

Bakhtin (2004, p. 123) defende que:

O livro, isto é, o ato da fala impresso, constitui, igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.).

Para o autor, o ato da fala sob forma livro é orientado em função das intervenções anteriores na mesma atividade, tanto as do próprio autor como a de outros autores. Sendo assim, “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (idem).

Neste sentido, no **capítulo 1**, descrevemos os fundamentos teóricos do tipo de pesquisa, dos caminhos da investigação para coleta e análise dos dados, os quais definem que os fenômenos educativos e sociais têm caráter subjetivo e complexo, portanto, requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza.

No **capítulo 2**, enfocamos a literatura a respeito do livro didático, sua política na história educacional brasileira e o ensino de produção de textos no livro didático. Destacamos, ainda, alguns procedimentos para implementar o trabalho de produção de textos de acordo com os PCNs e o PROFA.

O **capítulo 3** tem por finalidade analisar as propostas de produção de texto do livro didático de português, considerando os critérios de avaliação definidos nos documentos oficiais (BRASIL, 1997; PNLD, 2004) e as orientações dadas pelo manual do professor.

No **capítulo 4**, apresentamos as atividades de produção de texto das escolas, análise dessas produções e suas relações com o que está proposto no PROFA.

CAPÍTULO I

O PERCURSO DO PROCESSO DE SELEÇÃO DAS ESCOLAS E DO LIVRO DIDÁTICO

Os fenômenos sociais e educativos têm caráter subjetivo e complexo, portanto, requerem uma metodologia de investigação que respeite a sua natureza. O objeto de investigação é um complexo sistema de comunicação que ocorre num espaço institucional determinado, onde se intercambiam, espontânea e intencionalmente, redes de significados, afetando o conteúdo e as formas de pensar, sentir, expressar e atuar dos que participam do sistema, por isso os procedimentos de investigação devem ser de natureza que possam indagar a produção e a troca de significados, permitindo chegar a compreender o significado de tais indicadores, em um determinado contexto físico, psicossocial e pedagógico (PÉREZ, 1998).

No âmbito educativo não existe uma única realidade, mas realidades que se complementam. Para compreendermos os fenômenos educativos e sociais, é imprescindível chegar aos significados, ao mundo conceitual dos indivíduos e às redes de significados compartilhados por grupos, comunidades e culturas para sermos capazes de entender os significados criados nas trocas com a realidade física e social.

1.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, porque o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e de relações que os sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1991) e por ter o

ambiente natural como fonte direta dos dados, o pesquisador, como instrumento-chave, preocupa-se com a interpretação dos fatos. A questão fundamental é todo o processo e os dados, que são analisados indutivamente, dizem respeito essencialmente ao significado das coisas (BOGDAN, 1994), além de possibilitar a aproximação do pesquisador com a totalidade dos processos de educação na relação cotidiana da escola, a partir da observação, da análise de documentos e das entrevistas.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa enfatiza a subjetividade do pesquisador no processo de busca do conhecimento, permitindo que várias rotas sejam traçadas, que diversos procedimentos metodológicos sejam utilizados, pois adota uma abordagem indutiva que, segundo Alves (1991, p. 54), "[...] parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergjam progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados" isto é, o foco de estudo vai sendo progressivamente ajustado.

Na pesquisa qualitativa, apesar de mostrar-se como um caminho, até certo ponto, novo e desconhecido, o pesquisador sempre possui uma teoria orientando seus procedimentos e que, ao escolher uma situação a investigar, já possui alguns pressupostos a respeito dela, os quais devem estar explícitos no início da pesquisa; pode e deve elaborar um projeto para avaliar a viabilidade e a relevância do estudo.

Defendemos que nenhuma teoria adotada "a priori" é capaz de dar conta da realidade, dada a sua especificidade e globalidade, podendo direcionar e limitar a visão do pesquisador para determinados temas, levando-o a desconsiderar outros igualmente importantes (ALVES, 1991).

De acordo com Bogdan e Biklen (1992) apud Tuckman (2002, p. 507):

A investigação qualitativa apresenta cinco características: (1) A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha dos dados. (2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados. (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final. (4) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle. (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê”.

Dessa forma, esse tipo de metodologia de investigação fundamenta-se nos seguintes pressupostos essenciais: os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais, só serão compreendidos se houver a percepção e a interpretação feitas pelas pessoas que deles participam, e a observação dos participantes é o dispositivo mais utilizado para a recolha dos dados. (idem).

1.2 Coleta dos dados

A abordagem utilizada é um estudo de caso. Neste processo metodológico, o investigador visita um local ou situação de campo para observar os fenômenos ocorridos nessa situação, entrevista também as pessoas na situação e à volta dela, tentando identificar as questões principais pelos vários participantes, avaliando o mérito, o valor ou o significado dos fenômenos para concretizar o objetivo. O investigador deve determinar os efeitos que a situação, os participantes e os fenômenos observados provocam entre eles (ibidem).

O estudo de caso visa à descoberta, mesmo que o pesquisador parta de um pressuposto teórico inicial, que poderá ser modificado com o andamento do trabalho; enfatiza a “interpretação do contexto”; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; a investigação sistemática de uma instância específica e significativa do todo; retrata uma

realidade e a multiplicidade de aspectos globais, e procura representar os diferentes – e às vezes conflitantes – pontos de vista presentes numa situação social. Para os relatos do estudo de caso, utiliza-se uma linguagem acessível e diversificada (YIN, 2001).

André (2005, p. 17) revendo as definições de Merriam (1988) explicita que quatro características são essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução. E explica cada uma delas:

Particularidade significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões do dia-a-dia. *Descrição* significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição “densa” do fenômeno em estudo. Por descrição densa entende-se uma descrição completa e literal da situação investigada. O estudo de caso engloba um grande número de variáveis e retrata suas interações ao longo do tempo. Os dados são expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias. *Heurística* significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Podem revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. *Indução* significa que em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva (grifo do autor).

Com base nesses pressupostos foi iniciada a nossa investigação. A população-alvo desta pesquisa caracteriza-se pelo universo de cinco professores de 2ª série do Ensino Fundamental de cinco Escolas da zona urbana. A amostragem se delimita pelos professores que cursaram o Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA.

Embasando a discussão a partir dos fundamentos sobre o trabalho com texto em sala de aula amplamente advogados pelo PROFA, observamos os efeitos desse curso de formação continuada na prática docente em sua relação com as condições de produção de texto e a formação da “competência escritora” de seus alunos. Na primeira etapa, coletamos cópias de todos os documentos disponíveis, que descrevem o fenômeno e os estudamos cuidadosamente. Ao lermos os documentos, fizemos anotações das escolas, dos professores e alunos participantes; dos comportamentos, motivações ou intenções evidenciados pelos

diversos participantes; da relação entre intenções e comportamentos; dos resultados ou conseqüências do comportamento (TUCKMAN, 2002). As informações foram compiladas no banco de dados do projeto "Manuscritos escolares e processos de escritura" financiado pelo CNPq e desenvolvido no Centro de Educação - CEDU/UFAL. A partir do acompanhamento de cinco professores que participaram de todo o processo de formação, fizemos o levantamento e análise das propostas de produção de texto propostas sugeridas pelo Livro Didático de Português "Com Texto e Trama" (LDP CTT) de 2ª série, adotado por todas as escolas de Ensino Fundamental de Arapiraca-AL. Destacamos, prioritariamente, o tratamento didático dado pelo professor, considerando a proposta feita pelo LDP CTT e as bases teóricas que fundamentam o trabalho com texto segundo a professora.

Nesse contexto, esta pesquisa é descritiva, pois foi desenvolvida através de observações da prática docente, análise das atividades e condições de produção de textos do livro didático utilizadas pelos professores na sala de aula com os alunos. Foram adotados registros em diário de campo, foram adquiridas cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o objeto de estudo, foi elaborado um banco de dados, questionários e entrevistas. Um dos processos para encontrar informação sobre um determinado fenômeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas, pois as respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas percepções e interesses com diferentes perspectivas, podendo emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenômeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a interpretação (idem).

1.3 Procedimentos de análise

A análise² está presente, desde o início do estudo, nas várias fases da pesquisa, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das

² Ver a esse respeito, ANDRÉ, M. E. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livros, 2005.

questões selecionadas frente às características específicas, onde são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. (ANDRÉ, 2005).

Analisamos as atividades de produção de texto presentes no livro didático avaliado pelo Guia do LD (PNLD, 2004). Consideramos para essa discussão, o conjunto das atividades presentes no livro didático “Com Texto e Trama” (2ª série), comparando-as com os itens apresentados na seção “atividades de produção de textos” da ficha de avaliação do Guia e também com a resenha que traz este Guia e que tem por função auxiliar o professor no processo de escolha. Escolhemos este livro por ser ele o livro adotado e utilizado por toda a rede municipal de ensino da cidade de Arapiraca. Apontamos as principais qualidades destas atividades e os itens a que os professores precisam estar mais atentos para que elas sejam realizadas de forma significativa.

Os dados levantados, depois de categorizados, foram analisados a partir do entendimento de que cada uma das expressões contidas nas palavras tem um sentido e significado, posteriormente, os dados analisados foram apresentados de forma descritiva. Segundo André (2005, p. 56): “a categorização por si só não esgota a análise”, precisamos ir além, ultrapassar a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Portanto, recorreremos aos fundamentos teóricos e às pesquisas correlacionadas ao estudo para estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar descobertas, os achados do estudo. (idem).

CAPÍTULO II

O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: REVISÃO DO TRABALHO COM A PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA

O livro didático tem sido alvo de inúmeros ataques desferidos por diferentes setores relacionados à Educação no Brasil. Em boa parte, estas críticas advêm de pesquisadores e estudiosos e, muitas vezes, dos próprios professores. Entretanto, sua necessidade e importância continuam sendo imensas em um país em que um grande número de alunos acaba tendo contato na escola e em casa com este tipo de material impresso, além de, certamente, servir de instrumento didático para muitos professores.

Os estudos sobre o LDP têm provocado debates entre os educadores e pesquisadores na busca de garantir qualidade, para que a escola pública possa contribuir de forma efetiva com os objetivos determinados nos documentos como parâmetros e referenciais curriculares nacionais.

2.1 Contexto político-ideológico do livro didático

Compreender a complexa prática do livro didático usado nas escolas públicas, supõe conhecer historicamente como se deu sua política na história educacional brasileira.

A história do livro didático está relacionada a três fatos políticos³: a Revolução de 1930, o Estado Novo e a Revolução de 1964, quando ocorreu a tomada do poder pelos militares (SILVA, 2000).

³ A ênfase aqui dada ao texto é a legislação do livro didático.

Segundo Silva:

A revolução de 1930 pode ser considerada como ponto de partida da história política do LD do Brasil. Isto porque a identidade nacional do LD passa por uma crise econômica mundial, por volta de 1930, uma vez que cai o valor de nossa moeda e o livro estrangeiro fica mais caro. O nosso livro passa a competir com o estrangeiro, especialmente o francês, antes mais caro do que o nosso que teve a sua qualidade gráfica melhorada como consequência da maior circulação de capital proporcionada pelo mercado cafeeiro (2000, p. 22).

Para o fortalecimento do LD, Getúlio Vargas criou em 1929, um órgão específico para legislar sobre a política do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL) para cuidar do planejamento de atividades, da divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural.

A literatura do LD no Brasil atribui maior significação histórica ao Decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabelece as condições para a produção, importação e utilização do livro didático e pelo mesmo decreto-lei foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), para analisar e julgar a qualidade e o conteúdo de todos os livros visando reestruturar e controlar ideologicamente todo o sistema educacional brasileiro (SILVA, 2000); (FREITAG et al, 1989).

Para Silva (2000, p. 23) apud Bomény (1984, p. 34), “essa comissão tinha mais a função de controle ideológico do LD do que uma função didática ou pedagógica”. Os artigos 22 e 23 comprova observações sobre a não-autorização, no ensino primário, do uso de livros que não tivessem escritos em língua nacional; ou que, escritos em língua nacional, não estivessem adotado a ortografia oficial (Cf. BRASIL. Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938). A operacionalização desse controle sofreu adiamentos sucessivos, pela burocracia e pela pressão das editoras sobre os setores encarregados do cumprimento da lei. No entanto, isto não impediu o LD de transmitir o ideário estadonovista, pois a regulamentação do LD esbarrava na complexidade de funcionamento da CNLD, a ideologia do Estado Novo se

impunha através de decretos e ações políticas visando à constituição da consciência nacional e a construção da nacionalidade (SILVA, 2000).

Segundo Silva (2000, p. 25), “o LD, naturalmente, reproduzia o discurso oficial, pois os editores – aliados, por interesse comerciais, ao poder político – não se deporiam a fazer veicular idéia contra o regime vigente”. As editoras procuravam se resguardar de possíveis medidas que resultassem do efetivo funcionamento da CNLD e reivindicavam do governo a liberação dos livros sem a prévia autorização da CNLD, sem controle de preços se estendendo até 1945 (SILVA, 2000). A partir de 26 de dezembro de 1945, surge o Decreto-lei 8640, que redimensiona funções e hierarquias da CNLD, o Estado consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

Em 1964, a educação brasileira se vê submetida às imposições dos acordos MEC-USAID, que fazem nascer o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED), órgão colaborador da Aliança para o Progresso, do governo norte-americano. A política do LD durante a permanência dos militares no poder é aplicada na literatura em paralelo com o tratamento dado ao LD no contexto político-ideológico do Estado Novo (SILVA, 2000).

Cabe destacar, que o convênio MEC-USAID faz nascer em 1966 o Conselho do Livro Técnico e Didático (COLTED), sendo reformulado no mesmo governo pelo decreto de 4 de outubro do mesmo ano e retirada a menção à Aliança para o Progresso, modificando o nome para Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, com o objetivo de coordenar as ações, produção, edição e distribuição do livro didático (idem).

Em 1967, o MEC firma convênio com o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), para distribuição gratuita de livros a estudantes, instalação de bibliotecas escolares e treinamento de professores. Outro fato é que os programas da COLTED tiveram falhas operacionais na aplicação dos recursos financeiros destinados à elaboração, produção, transporte, distribuição de livros didáticos e bibliotecas escolares, pois havia irregularidades

ocultadas pela corrupção que se espalhava no país. As denúncias de corrupção na COLTED resultaram na sua extinção em junho de 1971 (SILVA, 2000).

No que diz respeito ao regime militar, segundo Miranda (2004. p. 1):

Sob o regime militar a questão da compra e distribuição de livros didáticos recebeu tratamento específico do poder público em contextos diferenciados — 1966, 1971 e 1976 —, todos marcados, porém, pela censura e ausência de liberdades democráticas. De outra parte, esse momento foi marcado pela progressiva ampliação da população escolar, em um movimento de massificação do ensino cujas conseqüências, sob o ponto de vista da qualidade, acabariam por deixar marcas indeléveis no sistema público de ensino e que persistem como o seu maior desafio. Neste contexto particular, destaca-se o peso da interferência de pressões e interesses econômicos sobre a história ensinada, na medida em que os governos militares estimularam, por meio de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e no parque gráfico nacional que exerceram papel importante no processo de massificação do uso do livro didático no Brasil. Cabe destacar que a associação entre os agentes culturais e o Estado autoritário transcendeu a organização do mercado consumidor da produção didática e envolveu relações de caráter político-ideológico, cujas repercussões sobre o conteúdo dos livros didáticos foram marcantes, sobretudo pela perspectiva de civismo presente na grande maioria das obras, bem como pelo estímulo a uma determinada forma de conduta do indivíduo na esfera coletiva.

Pode-se afirmar que a educação foi estabelecida como veículo privilegiado para a entrada de novos valores e modelos de condutas principalmente baseados nos mecanismos prescritivos no campo do currículo, do material instrucional, ou seja, o LD emergia como peça ideológica fundamental, que desempenha importante papel estratégico na difusão dos valores apregoados pelo regime (idem).

Ainda na década de 70, o LD passa pelas estruturas do Instituto Nacional do Livro (INL) e da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que não eliminaram os focos de corrupção levando o governo a extinguir aquele órgão.

Na década de 1980, o LD sofreu duros ataques quanto a sua utilização por apresentar erros conceituais, sobretudo por “mesmo estar revestido de um discurso democrático seria produzido para ser instrumento de inculcação da ideologia das classes dominantes” (SILVA, 2000).

Deve-se ressaltar que, a partir desta década, de acordo com Miranda (2004, p. 1) “na conjuntura da reconstrução democrática, algumas tímidas ações no âmbito da Fundação de Assistência ao Estudante tangenciaram a discussão acerca dos problemas presentes nos livros didáticos distribuídos no território nacional”.

No ano de 1983, o programa do LD chega à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), “a política do LD na Nova República se condiciona às limitações do processo de transição de um regime militar-autoritário para um regime civil de abertura democrática” (SILVA, 2000, p. 27), sendo marco inicial da posição do LD na Nova República o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) instituído pelo Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, cujas diretrizes básicas do PNLD vinculam-se às experiências da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), de participação de professores regentes de sala de aula no processo de escolha dos livros didáticos a serem adotados nas escolas públicas de 1º grau. O PNLD conservou a característica formal de toda a legislação quanto ao LD até o final do governo militar (SILVA, 2000).

Miranda confirma:

Marco na política em relação aos materiais didáticos foi a criação, em 1985, do Programa Nacional do Livro Didático — PNLD. A partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha. Cabe destacar, contudo, em relação a esse aspecto, a existência de pontos de estrangulamento derivados, sobretudo, da segmentação formal entre o MEC — instância de planejamento e normatização do programa — e o FNDE — braço administrativo e executor das ações que envolvem o processo de escolha, compra e distribuição das obras. Tais problemas, que remontam à origem do programa em sua versão atual, ainda hoje carecem de equacionamento sistemático e se apresentam como um desafio a ser enfrentado pelos gestores das políticas públicas (2004, p. 1).

É relevante destacar que em momentos diferentes várias pesquisas patrocinadas pelo próprio MEC apontaram que “há problemas incontestáveis envolvendo atrasos sistemáticos na edição e distribuição do guia para as escolas, incongruências de toda ordem no tocante à escolha feita pelos professores e envio das obras pelo FNDE, atrasos na recepção dos livros por parte das

escolas” (MIRANDA, 2004, p. 2). Todavia, esses problemas aconteciam devido ao processo de operacionalização administrativa do programa, pois a comissão avaliadora não tinha nenhuma possibilidade de ingerência nessas questões. “Vale destacar que todos os relatórios técnicos apresentados ao MEC insistiram, de forma sistemática e incisiva, na urgência de medidas que solucionem os problemas apontados” (ibidem).

A partir da década de 1990, o Ministério de Educação instituiu um Grupo de Trabalho (GT) para analisar a qualidade e estabelecer critérios gerais de avaliação; publicação do documento, definições de critérios para avaliação dos livros didáticos (Guia dos livros didáticos, 1998 de 1ª a 4ª e 1999 de 5ª a 8ª série) e início do processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos; extinção da FAE e transferência da execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Guia⁴ do LD contém critérios para análise relativos à natureza dos textos; ao trabalho com o texto, leitura, produção e conhecimentos lingüísticos, relações de livros: recomendados com distinção, recomendados e recomendados com ressalvas.

Sabemos que, a partir de 1991, o Ministério da Educação vem acumulando experiências com o processo de avaliação de livros das séries iniciais do ensino fundamental, concretizando-se com a publicação do Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª para o ano de 1998, e do Guia da 5ª a 8ª para o ano de 1999 (FARIA, 2000).

Todavia, foi apenas em 1996, num cenário político, segundo Miranda (2004, p. 2), “não mais caracterizado pela presença de um Estado autoritário, que se iniciou efetivamente a avaliação pedagógica dos livros didáticos, processo marcado por tensões, críticas e confrontos de interesses”. A partir daí, enunciou-se que a aquisição de obras didáticas com verbas públicas para distribuição em território nacional ficaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, seguidas de

⁴ No capítulo 3 fornecem-se informações sobre as diretrizes contidas no Guia, bem como os critérios de avaliação do livro didático.

regras determinadas em edital próprio. Entre PNLD e outro, “os referidos critérios foram aprimorados por intermédio da incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e aos parâmetros de avaliação” (idem).

As políticas do LD mais recentes buscam garantir parâmetros curriculares básicos em nível nacional, orientação metodológica para nortear o trabalho docente, assegurar boa formação dos professores, e para que o livro didático passe a ser entendido não mais como a principal e única referência, assim como está exposto no documento “PNLD/2000”.

No volume apresentação do Guia do Livro Didático (PNLD, 2007 p. 17), podemos confirmar:

O que dá a um livro o seu caráter e qualidade didático-pedagógicos é, mais que uma forma própria de organização interna, o tipo de uso que se faz dele; e os bons resultados também dependem diretamente desse uso. Logo, convém não esquecer: um livro, entendido como objeto, é apenas um livro. O que pode transformá-lo numa “biblioteca verde” é o uso adequado à situação particular de cada escola. Podemos exigir – e obter – bastante de um livro, desde que conheçamos bem nossas necessidades e sejamos capazes de entender os limites do LD e ir além deles.

Compreendendo que não há LD que não apresente limitações e não seja passível de críticas, rejeitamos a visão negativa que imperou muito tempo e apontamos que os LD atualmente recomendados pelo MEC, através do PNLD, têm avançado na reorganização dos discursos e práticas pedagógicas, despertando o interesse por parte da pesquisa universitária possibilitando diferentes formas desse gênero de impresso e demandando novas formas de participação da Universidade no debate sobre o livro didático brasileiro (BATISTA, 2003). O professor precisa usar o livro didático, pois para (ROJO, 2006, p. 1) “o professor não perde, automaticamente, a autonomia pela mera presença do livro didático em sala de aula, mas se a perde, perde porque não se coloca em diálogo com o livro, subordinando-o a seus projetos de ensino” .

2.2 O ensino de produção de textos no livro didático

A linguagem, segundo Bakhtin, é um fenômeno social histórico, que busca a comunicação entre os indivíduos, na qual a palavra possui natureza dialógica, usada a partir de um efeito de sentido que o sujeito objetiva alcançar no momento da enunciação.

A linguagem, “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ação, age sobre o ouvinte, construindo compromissos ou vínculos, que não preexistem à fala.” (GERALDI, 2004 p. 41). Nessa concepção, “ensinar a língua é tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (idem). Desta forma, a linguagem é situada como um lugar de formação de relações sociais em que os falantes se tornam sujeitos, o domínio da língua garante ao sujeito maior capacidade de compreensão de mundo e viabiliza uma atuação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Geraldi (2003, p. 5):

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

O autor destaca que o lugar privilegiado é representado pela interlocução, compreendida como espaço de produção da linguagem e de constituição dos sujeitos.

Geraldi (2003, p. 5), revendo Osakabe (1988), indica que “antes de qualquer outro componente, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem

consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia”. Essa relação exige destacar a linguagem através do processo interlocutivo e educacional quando inicia a singularidade dos sujeitos em sucessiva constituição e segundo a própria temporalidade do momento específico.

Destacar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos, segundo Geraldi significa:

a) que a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói; b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas um trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas; c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto determinadas nos discursos significativos, acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (2003, p. 6).

Esta concepção de linguagem indica a situação histórico-social da linguagem, no espaço onde se dão as interações entre os sujeitos, é uma relação intersubjetiva entre o eu e o tu e na relação interlocutiva realizada no trabalho conjunto dos sujeitos por meio de operações determinadas nos discursos significativos, “pelo qual eu e tu se aproximam pelo significado” (OSAKABE, 1979, p. 29) e o trabalho social e histórico de produção de discursos. Assim, lugares sociais distintos ocupados pelos sujeitos e as interações ocorridas nas diferentes instituições são determinantes do trabalho realizado pelos sujeitos na produção de seus discursos, o qual promovem operações que apresentam recursos expressivos deficientes na indicação dos sentidos e em que condições os discursos produzidos contribuem nesta

indicação. Na sociedade, os usos da linguagem, em diferentes âmbitos e por diferentes grupos sociais, apresentam também recursos expressivos distintos, observados constantemente no ensino da língua.

Em relação à língua e linguagem, segundo Marcuschi (2003, p. 22):

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

Em síntese, concebemos a linguagem como uma faculdade humana universal e a noção de língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana, isto é, "as línguas são não apenas um código para a comunicação", mas principalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sócio-cognitiva e histórica (idem).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que educação deve estar comprometida com o exercício da cidadania, portanto, "precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão" (BRASIL, 1997, p. 30).

A aprendizagem da linguagem é um ato de reflexão sobre a linguagem, pois as ações lingüísticas que realizamos nas interações precisam desta reflexão, pois para" Geraldi (1997, p. 17) "compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas: quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas".

As atividades lingüísticas são realizadas nos processos interacionais quando as reflexões são feitas nas intermediações dos recursos expressivos pelo locutor e na sua compreensão pelo interlocutor, sem interrupção das indicações do sentido construído entre a compreensão dos sujeitos (*idem*).

As análises lingüísticas são atividades de reflexão sobre a língua, classificadas como epilingüísticas e metalingüísticas, porém se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza, enquanto nas atividades metalingüísticas, a análise está voltada para descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos (PCN, 1997, p. 78).

GERALDI (1997) explica que as atividades epilingüísticas são atividades lingüísticas presentes nos processos interacionais, que podem ser conscientes ou inconscientes que se estabelecem nas negociações de sentido, em hesitações, lapsos, autocorreções, repetições, reelaborações, rasuras, pausas longas, antecipações e que estão sempre presentes nas atividades verbais, e “as atividades metalingüísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto, não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem com a qual falam sobre a língua” (*idem*, p. 25). Essas atividades de conhecimento compreendem a linguagem com a construção dos conceitos, classificações, questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. na significação dos recursos utilizados (*ibidem*).

As pesquisas da Lingüística Aplicada têm contribuído muito para a formação do professor na área de produção de textos, pois o conhecimento dos conceitos adotados pelos diversos modelos teóricos da escrita ajudará o professor a fazer escolhas didáticas mais adequadas (REINALDO, 2003).

Os estudos científicos sobre o domínio da escrita e de sua aprendizagem no

desenvolvimento das crianças têm gerado discussões. A produção de textos é um dos campos de investigação decorrente dessas discussões.

Na década de 60, no quadro da Lingüística foram inúmeras as concepções de texto resultantes das pesquisas.

Segundo Bezerra (2003, p. 35):

Podem, no entanto, ser agrupadas em dois blocos: as de cunho estritamente lingüístico (baseadas nos estudos estruturalistas da língua, considerando-se o enunciado – formas lingüísticas produzidas), segundo as quais o texto é um conjunto de unidades lingüísticas (palavras, frases, períodos e parágrafos) que encerram um sentido; e as de cunho sócio-pragmático (baseadas nos estudos de linguística textual, pragmática, semântica, sociolinguística, análise de discurso e outros, considerando-se a enunciação e o enunciado), segundo as quais o texto é uma unidade de sentido estabelecido entre leitor/autor, na modalidade escrita da língua, e entre o locutor/interlocutor, na sua modalidade oral, envolvendo conhecimentos partilhados, situação, contexto, propósito, intenções e outros aspectos comunicacionais, estando a várias interpretações (mas não a todas).

Considerando o LD nos anos 60, a concepção era a de que só era texto uma produção literária que visava à expressão do belo, cabendo aos estudantes imitar os modelos para aprender a escrever (idem).

Na década de 70, com a influência da lingüística estrutural e teoria da comunicação, os LDP apresentam, além dos textos literários, textos jornalísticos e de histórias em quadrinhos, como unidades comunicativas, trazendo uma mensagem a ser codificada pelos alunos. Todo escrito para ser texto deveria ter os componentes: emissor, receptor, mensagem, código, canal e referente (circuito da comunicação). “O que importa mais são os elementos da comunicação e menos o ato de produzir um texto” (BEZERRA, 2003, p. 36). Os textos orais ainda não eram considerados.

Reinaldo (2003) destaca duas perspectivas de tratamento da produção do texto – o texto como produto e o texto como processo. A perspectiva do texto como produto teve início na década de 80. Parte-se dos pressupostos da Lingüística de Texto, entre outros: a) uma descrição-explicação do funcionamento da língua que detenha o nível da frase é insuficiente

para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto.

b) competência textual não se identifica com a expansão de uma competência frásica.

c) a leitura e a escritura são movimentos complementares no desenvolvimento da competência textual do redator aprendiz.

Para Reinaldo (2003, p. 90):

As reflexões presentes nessa abordagem, por tomarem como unidade de análise o texto como produto, observando não apenas a sua estrutura mas também o percurso de construção dos seus sentidos, têm oferecido novos caminhos para esse domínio do ensino da língua. A primeira contribuição dessa linha de reflexão, ao tomar o texto como unidade de linguagem em uso, foi a consideração dos fatores que definem a textualidade, sob três dimensões: a) formal, representada pela coesão, fator responsável pelos constituintes lingüísticos, através dos mecanismos de retomadas, antecipações e seqüenciações de informações do texto; b) semântico-conceitual, representado pela coerência, fator responsável pelo sentido, obtido pelos mecanismos de encadeamento lógico das informações no texto e na relação desta com o conhecimento do mundo; e c) pragmática, relacionada com o funcionamento do texto no contexto de uso, envolvendo aspectos como intencionalidade, aceitabilidade (centrados nos interlocutores), a situacionalidade (centrado no contexto de ocorrência, na adequação à situação sociocomunicativa) a intertextualidade (centrado na relação com outros textos) e a informatividade (centrado na suficiência de dados).

Entretanto, a introdução dos fatores de textualidade ainda não se deu de forma efetiva (idem), ainda há problemas nas escolas no ensino de produção de textos.

Na década de 90, os estudos da Lingüística de Texto passaram a explorar o tópico da tipologia textual, sob o argumento de que uma das diferenças básicas entre as línguas reside nas formas de textualização, em particular, na forma como os gêneros textuais atuam na sociedade ao representarem a cultura em formas textuais (MARCUSCHI, 2000).

Reinaldo destaca:

Duas noções teóricas são relevantes na discussão sobre tipologia textual de inspiração discursiva: a noção de gênero como um conjunto de enunciados relativamente estáveis de uso concreto na sociedade – a carta, o requerimento, o anúncio, o conto, a crônica, o artigo; e a noção de tipo seqüencial textual, definida como uma estrutura autônoma, dotada de organização interna que lhe é própria – a narração, a descrição, a argumentação, a explicação e o diálogo, podendo se figurar na composição de diversos gêneros de circulação social. (2003, p. 92)

Desta forma, o texto é entendido como produto de uma ação verbal, isto é, uma unidade lingüística que se caracteriza por uma estrutura de elementos e regras coesivas que asseguram a transmissão de um conteúdo de forma coerente em um contexto comunicativo. Assim, o texto é resultado de um conjunto de representações do produtor sobre a definição de critérios da *situação comunicativa* (o lugar/momento da produção, o emissor/receptor; a instituição social onde se dá a interação, os papéis sociais do produtor/destinatário e o objetivo da interação) do *conteúdo temático* (conjunto de conhecimentos dos mundos físico/social, estocados e organizados na memória do produtor de texto) e do *gênero* de texto em foco. O ensino de produção de texto não deve focar um procedimento único e global, eficaz para qualquer texto, “mas um conjunto de aprendizagens específicas, pois os estudos aplicados mostram que muitas das dificuldades dos alunos são específicas de um determinado gênero textual” (idem, grifo do autor).

Apesar de os autores dos LDP estarem conscientes para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos.

Já a perspectiva do texto como processo tem reunido contribuições das teorias textuais, cognitivas e sociocognitivas com objetivo de esclarecer o que acontece durante o processo de produção. Nessa perspectiva, os fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto) agem paralelamente ao ato de escrever textos.

Segundo Reinaldo (2003, p. 94),

O ato de escrever como processo constitui dois estágios: O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influentes pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seus conhecimentos sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente lingüístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela memorização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto). O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção do texto propriamente dita. Nesse processo de avanços e recuos, o desafio de expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção.

Deste modo, a produção de textos é concebida como uma atividade recursiva, ou seja, que se volta constantemente ao estágio inicial, avança-se e revisa-se o texto várias vezes, para dar a tarefa por finalizada. Nesse processo duas contribuições, são fundamentais para o ensino da escrita: a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto e a compreensão do ato de escrever como processo de monitoração que envolve várias revisões do texto (idem).

As pesquisas têm mostrado que os redatores inexperientes utilizam esse procedimento apenas como ato mecânico (higienização na cópia do primeiro texto) e que somente os redatores mais experientes reformulam as idéias e também que a decisão sobre a forma de revisão depende dos objetivos estabelecidos para o texto em processo de produção.

Como se pôde depreender, inicialmente, apenas o texto literário esteve presente nos LDP; posteriormente, os não-literários; “que seu estudo esteve voltado para as formas estéticas (os literários); para sua estrutura e seu tema (os literários e não-literários)”; que há diversidade textual e que não há uma preocupação constante para seu uso ativo (BEZERRA, 2003, p. 46).

Os LDP têm cada vez mais integrado a exploração da textualidade e, mais precisamente, as condições de produção, a recepção dos textos, sua relação com a construção dos sentidos com falantes da língua.

Este estudo apontou que as várias abordagens teóricas que têm explicado a produção de texto têm trazido contribuições específicas que iluminam os diversos aspectos de escrituração. Contudo, as práticas de textualização que se concretizam em sala de aula ainda não conseguem se adequar a uma concepção que privilegie condições de produção significativas, respeitando o caráter dialógico e a dinâmica interacional do processo escritural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e, conseqüentemente, o PROFA recomendam a compreensão crítica dos vários gêneros discursivos com que o cidadão lida no seu cotidiano.

Aprende-se a escrever através de estratégias significativas, na interação contínua com os atos de escrita em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem, onde o sentido maior da produção de texto no ensino fundamental é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão de mundo, para que as crianças assumam seus discursos no embate com outros discursos (LEAL, 2005).

Defendemos a tese de que se adotarmos uma estratégia adequada no tratamento da produção de textos em sala de aula estaremos contribuindo para a formação de um cidadão mais crítico e capaz de compreender os textos com os quais se defronta em diferentes situações sociais para que possa desenvolver suas competências. Como diz Perrenoud (1999), a construção de uma competência implica em um percurso longo de ensaios e erros, de inferências e hesitações, de escolhas e decisões conscientes, para que se efetive a linguagem enquanto fenômeno social de interação verbal.

2.3 A prática de produção de texto nos PCNs

Os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem a aprendizagem como construção e um modelo de ensino por resolução de problemas; a linguagem como uma forma de ação interindividual, orientada por uma finalidade específica e um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história e a língua como um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção.

Nessa perspectiva, produzir linguagem significa produzir discursos, e o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. Assim, podemos afirmar que o texto é o produto da atividade discursiva oral e escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. O texto não é um amontoado de enunciados, um texto só é texto quando pode ser entendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Os textos estão em constante e contínua relação com outros textos, é o que se tem chamado intertextualidade. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BRASIL, 1997).

Desse modo, os gêneros são determinados historicamente, e as intenções

comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam o gênero que darão forma aos textos. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão, como também é capaz de revisá-lo, reescrevê-lo e de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (idem).

Aprender a escrever envolve dois processos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua - os aspectos notacionais, e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever - os aspectos discursivos em que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita e a escrita não é o espelho da fala. Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como conseguir e receber ajuda de quem já sabe escrever. Portanto, as premissas gerais para formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia que tenham condições de assumir a palavra também por escrito para produzir textos, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola, “tão logo o aluno vá à escola, seja solicitado a produzir seus próprios textos, mesmo que não saiba grafá-los” (BRASIL, 1997, p. 66).

Comungamos com a idéia de que a prática de produção de texto precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para quê, para quem, onde e como se escreve. Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala

de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (idem).

Destacamos alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola de acordo com o PCN (BRASIL, 1997, p. 69-75):

1. Oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática freqüente);
2. Solicitar dos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já sabe escrever ou para ser gravado é uma forma de viabilizar isso;
3. Propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar. Essa é uma estratégia didática bastante produtiva porque permite que as dificuldades inerentes à exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo sejam divididas entre os alunos;
4. A conversa entre professor e alunos é, também, uma importante didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências;
5. Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada, além do que, dependendo de como se organizam, exigem

leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades;

6. A revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção de texto. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar suficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto;
7. Reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura, transformar um gênero em outro, produzir textos a partir de outros, dar o começo de um texto para os alunos continuarem, planejar coletivamente o texto, oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador.

Nesse contexto, o desafio maior para o professor é saber o que os seus alunos pensam e sabem para poder ajustar as propostas, as atividades, ou seja, lançar problemas adequados às suas necessidades de aprendizagem em cada momento da escolaridade.

Em síntese, o trabalho de produção de textos do professor consiste em construir funções sociais para escrever, por meio de inserção das atividades em práticas educativas, o bairro, a família, o posto de saúde, o governo municipal, é um contexto favorável para dar sentido a essas práticas. O contexto fora da escola pode ser trazido para o âmbito da aula mediante projetos de letramento. Um outro contexto é a própria instituição escolar como ambiente de trabalho e de aprendizagem de práticas letradas, que pode ser valorizado mediante o desenvolvimento daquele gênero que, de fato, têm uma função social no cotidiano da escola, pois facilitam a aprendizagem (BRASIL, 2002 p. 7).

A prática de reflexão sobre a língua é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. A análise lingüística pode ser classificada em atividades

epilingüísticas e metalingüísticas, as quais são atividades de reflexão da língua, mas que se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Em se tratando do ensino de língua, há diferença das situações de interlocução naturais, pois se faz necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto, quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões (BRASIL, 1997 p. 38).

As atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Trata-se da utilização de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua sem estar propriamente relacionada ao processo discursivo. Enquanto parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística possibilita ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. O objetivo do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é marcar maior qualidade ao uso da linguagem. Portanto, as situações didáticas devem centrar-se principalmente nos anos iniciais nas atividades epilingüísticas, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação e introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística, destacando como lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática, a reflexão compartilhada sobre textos reais (idem).

2.4 O trabalho de produção de texto no PROFA

O Ministério da Educação (MEC) através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores ofereceu aos professores brasileiros o conhecimento didático de

alfabetização, expressado em uma metodologia de ensino da língua escrita que vem sendo construído nos últimos vinte anos em diferentes países. Trata-se de “um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e vídeos-gráficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores” (BRASIL, 2001, p. 5). A equipe pedagógica responsável pelo programa era Telma Weisz como coordenadora pedagógica e Rosana Dutoit e Rosaura Soligo na coordenação geral.

a) Caracterização do Programa

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA constituiu-se como um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos e outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita (BRASIL, 2001, p. 20)..

O programa foi realizado em Arapiraca-AL, no período de 17 de abril de 2001 até o ano 2002 em parceria com o MEC. De 2003 até 2006 o programa continuou, mas com recursos do próprio município. Atualmente o município está com a formação continuada Programa Pró-Letramento.

b) Carga horária

O curso totalizou 180 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal, estudo e produção de textos e materiais socializados no grupo entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consistiu em encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Os participantes com frequência adequada e que

realizaram todas as propostas receberam certificado emitido pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o MEC (idem).

c) Organização dos módulos

O módulo I abordou os conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 trataram principalmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização; e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (ibidem).

d) Metodologia

As atividades de formação das unidades propostas se orientaram por duas finalidades fundamentais: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional, apoiando-se na metodologia de estratégias de resolução de situações-problema, análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (BRASIL, 2001, p. 5)..

e) Materiais que compõem o Programa

O trabalho de formação teve como apoio dois tipos de material:

- Textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores;
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para o uso do curso.

Os materiais foram organizados em kits e entregues à instituição parceira e posteriormente distribuídos aos professores formadores e cursistas.

Os materiais escritos foram: Documento de Apresentação do Programa; Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador; Coletânea de textos; Fichário/Caderno de Registros; Catálogo de Resenhas, distribuídos entre todos os formadores e professores envolvidos com o programa.

Quanto ao material videográfico foram 30 vídeos, sendo 11 vídeos no 1 módulo - Processos de Aprendizagem; 9 vídeos no módulo 2 – Propostas Didáticas; 9 vídeos no módulo 3 – Propostas Didáticas e 1 vídeo do formador. Os programas de vídeo expõem situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de reuniões de formação de professores.

f) Modelo de formação no PROFA

Para garantir aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los. Compete às instituições formadoras a responsabilidade de habilitar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para desenvolver as seguintes competências profissionais⁵:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

⁵ O termo “Competência profissional” utilizado no PROFA é proposto por (Perrenoud, 1999), significa a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, isto é, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis.

- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2001, p. 17).

O conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, no caso do professor, é um conjunto de saberes que habilita para o exercício do magistério, que o torna capaz de desempenhar todas suas funções profissionais, deve se construir no curso de formação inicial, ampliando-se com as ações que participa em serviço, seu conhecimento de mundo e formas de relacionar com o outro, isto é, a história de vida de cada um se mistura muito com o trabalho do professor. As práticas de formação inicial e continuada de professores, de modo geral, não se orientam por

esse tipo de objetivos, conseqüentemente, não favorecem ao desenvolvimento destas competências profissionais (idem).

Deve-se ressaltar que o conhecimento profissional do professor, segundo (BRASIL, 2001, p. 18):

Deve-se construir fundamentalmente no curso de formação inicial, ampliando-se depois, à medida que participa de ações de formação em serviço. Mas isso não significa que apenas ao ingressar em um curso pela primeira vez se inicia o aprendizado dos conteúdos relacionados ao conhecimento profissional. Bem antes de se iniciar na carreira, ao viver ao longo dos anos a condição de aluno, ao conviver diariamente com seus professores, o futuro professor aprende muito sobre a sua profissão. É provável que poucas pessoas tenham a oportunidade de construir previamente uma representação tão forte de sua profissão quanto o futuro professor, pois, nesse caso, há pelo menos nove anos de convívio na condição de aluno e não pode desconsiderar a importância formativa dessa experiência (mesmo que nem sempre seja positiva, com certeza, é sempre formativa). Também o conhecimento de mundo e as formas de relacionar-se com o outro, que são as situações formativas, para todas as pessoas assumem um papel importante no repertório dos professores, já que lhes cabe a tarefa de educar. Ou seja, a história de vida de cada um, inevitavelmente, se mistura muito com o exercício do magistério.

Por isso o conhecimento profissional do professor não pode ser confundido com um somatório de conteúdos e técnicas; não apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. “Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho” (idem). Essa lista de saberes se expressa em saber agir situacionalmente e em conformidade com as necessidades de cada contexto (ibidem).

Além da qualidade da formação dos educadores, a qualidade da educação escolar exige hoje outras condições: “valorização profissional; adequadas condições de trabalho; contexto institucional favorável ao espírito de equipe, ao trabalho em colaboração, à construção coletiva e ao exercício responsável da autonomia” (ibidem, p. 19).

g) Concepção de produção de texto no PROFA

De acordo com o PROFA, para escrever textos de qualidade (BRASIL, 2002 p. 145)

“é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, se defrontar com questões reais colocadas pela escrita a quem se propõe produzi-la, e receber ajuda de quem já sabe escrever. Para tanto, é preciso que os alunos sejam desafiados a produzir textos mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente”, assim como ensiná-los a lidar com a linguagem escrita, os aspectos discursivos da linguagem relacionados à linguagem que se usa para escrever. Logo, formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, em situações variadas e uma aproximação das condições reais usadas para escrever, levando em conta que diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

Os textos escritos não são fruto apenas do que os escritores querem dizer, mas também do que eles supõem ser de interesse dos leitores. Há um “contrato” implícito entre o autor e o leitor. Quem escreve imagina um leitor empenhado em compreender o que o texto diz: nenhum texto é suficientemente bom para dispensar o necessário exercício de atribuição de sentido por parte de quem lê (BRASIL, 2002, p. 146).

Ou seja, um texto escrito tem eficácia quando expressa o significado intencionado por quem escreve, fazendo compreensível a quem lê, isto é, quando há a máxima aproximação entre o que se quis dizer, o que se disse e o que foi compreendido.

O trabalho de produção de texto, tal como concebem os Parâmetros Curriculares e, portanto, também o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Todo texto eficaz tem um quem, um para quê, um o quê, um onde, um como. Quer dizer, todas as pessoas que escrevem devem levar em consideração: a quem se destina; o propósito que justifica o ato de produzir o texto; a mensagem (o que se vai dizer) ; o gênero (se é uma carta, um poema, uma história, um relatório, uma crônica, uma notícia, um cartaz etc); o portador (se vai ser publicado em um livro, mural, ou se vai ficar no próprio caderno); todos os aspectos relacionados com a escrita: coerência, adequação da linguagem, gramática,

pontuação, (ortografia); a necessidade de revisar o texto pronto, de fazer uma leitura crítica que avalie sua qualidade e sua eficácia, acrescentando que aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor (idem).

Para produzir textos bem escritos o PROFA apresenta as seguintes referências para apoio pedagógico:

- A leitura é condição para escrita de textos: ter um amplo repertório de textos lidos/ouvidos.
- A leitura feita pelo aluno e/ou pelo professor deve ser diária.
- O repertório de textos conhecidos precisa ser amplo e diversificado.
- É possível produzir textos sem saber escrever.
- É possível saber escrever, mas não produzir textos por escrito: dominar tecnicamente o sistema de escrita não garante o uso eficaz da linguagem.
- Os textos devem ser revisados durante e após a escrita.
- É preciso submeter os textos à leitura crítica de outras pessoas.
- É recomendável revisar textos escritos já há algum tempo, para identificar eventuais inadequações e erros.
- É recomendável guardar os rascunhos, para analisar o próprio percurso criador e compreender que os textos são sempre provisórios.
- As propostas de produção de textos devem ser contextualizadas, funcionais e significativas.
- As propostas de produção de textos podem se apoiar em outros textos. Nesse sentido, a contribuição do professor é decisiva para melhorar a capacidade de redigir dos alunos, oferecendo-lhes as diferentes formas por meio de boas

propostas de produção de texto; intervindo enquanto os textos estão sendo escritos e quando estão terminados e propondo situações de revisão, durante e após a escrita. As técnicas de redação ajudaram pouco as crianças e jovens a colocar suas idéias por escrito. A questão que se coloca atualmente é muito mais criar situações de produção de textos, e não ensinar técnicas (BRASIL, 2002, p. 148).

O guia do formador do PROFA apresenta algumas situações de produção de texto com apoio como sugestão de atividades, vejamos:

Reescrever ou parafrasear bons textos, que os alunos já conhecem por meio da leitura. Transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice versa etc. Produzir textos a partir de outros conhecidos: bilhete ou uma carta que o personagem de um conto teria escrito a outro; um trecho do diário de um personagem; uma mensagem de alerta acerca dos perigos de uma situação; uma notícia informando o desfecho de uma trama; uma crônica tratando de acontecimentos curiosos etc. Dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio). Planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo), para depois cada aluno escrever sua versão (sozinho ou em parceria com um ou dois colegas). Transformar a trama original de um texto a partir de um ponto de vista diferente. Compor novos textos utilizando personagens e acontecimentos de várias histórias conhecidas. Escrever ou reescrever textos em parceria (BRASIL, 2002 p. 149).

É fundamental que as atividades de produção de textos com apoio sejam planejadas, que os alunos se envolvam com a aprendizagem que ensinamos e que as propostas façam sentido para eles, aproximando o máximo possível as condições de produção de texto na escola das condições reais de produção fora dela.

Deste modo, para aprender a interpretar textos, redigir e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É necessário exercitar essas atividades com frequência, para chegar a realizá-las com habilidade, pois são aprendidas com o uso.

Para nossa investigação da análise das propostas de produção de texto do LDP adotamos as perspectivas de Bakhtin (2004); Geraldi, (2004); BRASIL (2002).

CAPÍTULO III

AS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E SUAS RELAÇÕES COM O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO

De um modo geral, a política do livro didático se limitava à aquisição e à distribuição universal gratuita de livros para os alunos e professores das escolas públicas brasileiras, sem pensar na baixa qualidade desses livros. Nessa condição, os estudos e investigações apontavam que, até a década de 1960, os LD veiculavam informações preconceituosas, desatualizadas, além de conteúdos ideológicos e erros conceituais.

Nesse processo, buscando por maior qualidade, a partir de 1996, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) elaborou um Guia apresentando uma síntese do processo de avaliação⁶ pedagógica dos livros didáticos e dicionários que seriam utilizados por professores e os alunos.

Apesar de a política do MEC para o LD ter avançado ao longo de sua história, a atuação do PNLD definiu-se como mediador entre os professores e o campo editorial, ocupando uma posição pouco expressiva nas determinações de padrões de qualidade do LD, apresentando limitações quanto à utilização dos recursos federais pela forma centralizada do Programa, causando problemas na distribuição de livros didáticos.

A partir de 1993, o Ministério da Educação vinculou os recursos para aquisição do LD através do FNDE⁷, regularizando com esta medida a aquisição e distribuição dos livros.

⁶ Os Estados de Minas Gerais e São Paulo optaram por realizar o PLND e a avaliação de livros de forma descentralizada, sendo que o Estado de Minas Gerais integrou-se no processo centralizado no PNLD a partir de 2001 (BATISTA, 2003).

⁷ Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental, Batista (2003 p. 25).

Em 1996, com a introdução da avaliação pedagógica dos livros didáticos, o PNLD passou a atuar ativamente no debate da qualidade dos livros didáticos.

O PNLD vem colaborando para o ensino de melhor qualidade, com os livros de melhor qualidade nas escolas, na produção de livros didáticos e para sua escolha por professores, ao tempo que vem possibilitando uma reformulação dos padrões do LD brasileiro e dando condições apropriadas para a atualização das práticas de ensino dos professores nas escolas. Entretanto, tendo em vista o contexto educacional contemporâneo e os novos desafios, é fundamental que o Programa estabeleça uma política mais ampla do livro na escola. Esta política está organizada em cinco metas de acordo com Batista (2003, p. 62):

A articulação mais sistemática e cuidadosa do PLND com o conjunto de outras políticas do MEC para o Ensino Fundamental, particularmente ao PNBE (Programa Nacional da Biblioteca Escolar) e às ações para melhoria da formação de professores e para o fortalecimento da profissão docente; a progressiva ampliação da concepção de livro didático do PNLD, de modo a permitir que este se diversifique e se enriqueça e que o trabalho pedagógico aumente sua qualidade com a utilização de livros e materiais didáticos mais flexíveis e ricos; a definição mais clara das relações do Estado com o setor editorial e dos impactos que se deseja exercer sobre o setor, por meio do PNLD; a articulação entre o resultado das avaliações realizadas pelo PNLD e a escolha e o uso do livro didático por parte dos professores, visando à elevação dos padrões de qualidade do livro didático e a melhoria das práticas didáticas das quais tomam parte; o amplo engajamento do conjunto de setores envolvidos na produção e utilização do livro escolar nas ações para melhoria da qualidade desse livro, especialmente da opinião pública da comunidade científica, das universidades, das secretarias estaduais e municipais de educação e das escolas do ensino fundamental e de seus docentes.

Acreditamos que essas reformulações são essenciais, tendo em vista as alterações que aconteceram recentemente no contexto educacional contemporâneo, pois as novas exigências sociais implicam uma revisão entre os paradigmas educacionais. Para enfrentar os novos desafios, o PNLD dever ter como elementos norteadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando a melhoria da qualidade de ensino.

Com o efeito dessas discussões, o PNLD atento às determinações da LDB, Lei 9394/96, Diretrizes Curriculares e dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, que indicam objetivos necessários de articulação interna na escola, na elaboração e execução da proposta pedagógica, importância do trabalho coletivo como uma condição indispensável para aprendizagem dos alunos, compreendeu que esses objetivos devem ser refletidos na elaboração dos livros didáticos. Por essas razões, o PNLD não mediu esforços para contribuir para o desenvolvimento de novas propostas de livro didático e constituiu comissões para definir critérios de avaliação.

3.1 Critérios de avaliação do livro didático

A avaliação do livro didático tem avançado, buscando a melhoria da qualidade de obras didáticas para distribuí-las nas escolas públicas brasileiras. Os livros já não são mais avaliados por série, mas por coleção⁸. Outra mudança diz respeito aos livros excluídos no PNLD anterior, que precisam apresentar uma revisão comprovada dos problemas apontados para serem inscritos novamente⁹.

De acordo com o Guia (PNLD, 2004, p. 12):

A mudança mais significativa, no entanto, diz respeito à parceria estabelecida com as Universidades públicas de diferentes estados, para a realização do processo de avaliação. Por meio dessa parceria, O MEC buscou impulsionar o interesse da pesquisa sobre o tema. Com isso, as universidades contribuem para o aperfeiçoamento, a socialização e a melhoria da eficácia do processo da análise de livros didáticos.

Essa parceria foi fundamental também para as Universidades públicas. Podemos

⁸ Exceto o livro de Alfabetização e de destinação regional, para as áreas de Geografia e História (PNLD/2004, p.12).

⁹ Algumas editoras, porém, optaram por produzir novas obras, em vez de reformular as antigas. Muitas dessas obras apresentaram qualidade superior às anteriores, Batista (2003, p. 62).

citar como outro ganho¹⁰ a chegada dos livros didáticos nas escolas em tempo hábil para o início das aulas, assim como a inclusão do dicionário entre os livros que serão distribuídos para os alunos.

A avaliação dos LD entre PNLD 1997 até o PNLD 2002 era classificada pelas menções:

*** (três estrelas) - Recomendados com Distinção – RD;

** (duas estrelas) - Recomendados – REC;

* (uma estrela) - Recomendados com Ressalvas – RR.

O PNLD 2004, objetivando valorizar uma leitura mais atenta e crítica das resenhas dos livros maior do que a iconografia como indicador na escolha do livro substituiu as estrelas pelas seguintes categorias:

Recomendadas com Distinção - são obras que ultrapassam os critérios de qualidade esperados;

Recomendadas - cumprem padrões considerados adequados de qualidade;

Recomendadas com Ressalvas - são obras que atendem aos critérios mínimos de qualidade, apresentam algumas limitações, mas que permitem um trabalho adequado, desde que o professor esteja atento às observações.

Na avaliação foram definidos como critérios comuns: adequação didática e pedagógica, qualidade nos aspectos gráfico-editoriais e visuais, contribuição para construção da cidadania, manual do professor com informações pertinentes que contribuam para a formação e atualização do docente. Determinaram-se, como critérios eliminatórios¹¹ que os LD não poderiam:

¹⁰ O (PNLD, 2004) considera como o maior dos avanços à determinação de uma diretriz política, explícita no documento Recomendações para uma política pública de livros didáticos, onde são encontrados os principais problemas e perspectivas para o livro didático.

¹¹ Ver Evolução da formulação dos critérios eliminatórios a partir do PNLD/1997 (Batista, 2003).

- explicitar preconceitos de origem, cor, raça, sexo, idade, linguagem e qualquer condição econômico-social e outra forma de discriminação;
- conter erros gramaticais nem erros graves conceituais.

Desta forma, é indispensável a informação e conceitos do LDP que sejam isentos de erros, que contribuam tanto para o desenvolvimento das habilidades indispensáveis à proficiência escrita e oral, quanto à reflexão sobre os fatos de linguagem envolvidos, desenvolvendo competências na produção de textos, práticas orais, leitura e reflexões sobre a linguagem, devendo ainda indicar claramente sua proposta teórico-metodológica e contribuir para construção da cidadania, veiculando nos textos e ilustrações o convívio social, o respeito e a diversidade humana e lingüística.

Os critérios classificatórios determinados para aprovação das coleções no processo de avaliação foram organizados em seis grandes categorias:

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

Para esse processo, a coleção passa por uma avaliação, contida em uma ficha de avaliação, em que as coleções de LD para serem aprovadas precisam contemplar os critérios acima citados.

Com relação à coleção de LP, os componentes considerados na ficha de avaliação são:

1. A natureza do material textual;

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

Após o processo avaliativo com base nos dados da ficha de avaliação, as obras aprovadas serão editadas no Guia do livro didático, na qual consta a resenha dos LD para em seguida serem utilizados por professores e alunos.

O Guia¹² é um instrumento que apresenta de forma sintetizada as resenhas das obras selecionadas, nos quais professor e escola vão encontrar as informações e orientações sobre as principais características dos livros, coleções e dicionários, para fazer sua escolha.

Para análise de nossa pesquisa, consideramos como referência os componentes nº 3 **“Atividades de produção de textos escritos”** e nº 6 **“Manual do Professor”** assim destacados no Guia (2004, p. 62):

“Atividades de produção de textos escritos”

1. “Tipologia”

- a) Diversidade de tipos de texto
- b) Diversidade de gêneros
- c) Diversidade de dialetos e registros adequados à situação de produção

¹² O Guia de livros didáticos é composto de duas partes: Na primeira encontram-se os princípios, os critérios gerais e específicos das áreas, as fichas detalhadas que orientarão o trabalho dos especialistas de avaliação dos livros e na segunda apresenta as resenhas das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.

2. “Condições de Produção”

Explicitação das condições de produção e de circulação do texto:

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

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

3.1 Contribuição para a elaboração temática.

3.2 Contribuição para a construção da forma composicional do texto.

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

3.4 Contribuição para as operações exigidas na produção:

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

3.5 Correção dos conceitos mobilizados

4. “Formulação das propostas”

4.1 Adequação em relação aos objetivos declarados na obra;

4.2 Variedade na formulação;

4.3 Clareza e correção na formulação;

5. “Avaliação dos textos produzidos”

5.1 Presença ou sugestão de propostas de:

- a) avaliação
- b) auto-avaliação

Com relação ao item “Atividades de produção de textos escritos”, as propostas de produção de texto têm por objetivo o desenvolvimento da proficiência escrita, considerando o uso social da escrita, as condições de produção do texto, a diversidade de gêneros e tipos de textos, as características discursivas e textuais, bem como o desenvolvimento de estratégias de produção.

“Manual do Professor”

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

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

Desta forma, o manual do professor tem a função de orientar o docente, oferecendo informações, além daquelas descritas no livro do aluno, propondo leituras e atividades extras, explicitando os pressupostos teórico-metodológicos, contribuindo para a formação docente, através de indicações bibliográficas atualizadas e de recursos tecnológicos.

Além dos critérios expostos no Guia, o LD, de acordo com Batista (2003, p. 44):

É necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar.

De fato, é preciso que essa nova configuração dos livros didáticos se materialize nas escolas, intensificando a relação dos conteúdos com as práticas sociais e assim atender às reivindicações da escola, como está relatado no Guia.

3.2 A Resenha do livro “Com Texto e Trama” no Guia Didático

A estrutura de cada resenha¹³ contém quatro seções:

- 1. Por quê?** – apresenta ao professor a razão da menção dada à obra pela avaliação.

¹³ As resenhas dos dicionários não seguem a mesma estrutura.

2. **A coleção** – expõe a estrutura e o conteúdo da coleção.
3. **A análise** - expõe um esboço mais detalhado sobre os pressupostos teórico-metodológicos, a qualidade do conteúdo e do manual do professor.
4. **Em sala de aula** – indica os recursos necessários para um bom aproveitamento da obra e os pontos que requerem a atenção dos professores.

O Guia PNLD 2004 na seção Por quê? da coleção “**Com texto e Trama**”, de Maria Mello Garcia, obra **Recomendada**¹⁴ cita:

Esta coleção se caracteriza por basear sua proposta na exploração de gêneros textuais. Para isso, apresenta uma boa seleção de tipos e gêneros de textos, bem como atividades de leitura, produção de textos e reflexão gramatical diversificadas e adequada ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas dos alunos. [...] O trabalho com os conhecimentos lingüísticos é feito de modo reflexivo e está voltado para o desenvolvimento do uso da língua na leitura e na produção de texto (PNLD, 2004, p. 192).

Considerando a análise da resenha no Guia, a proposta se fundamenta na perspectiva de estudo da linguagem que concebe a língua como interação verbal¹⁵ com ênfase na diversidade de gêneros de texto. Com relação à produção de textos:

As atividades de produção de textos promovem a redação de diferentes gêneros e tipos textuais e este é o ponto mais positivo dessas atividades, ao lado do reiterado cuidado com as atividades de revisão e de reescrita do texto. [...] as propostas de revisão se orientaram no sentido de o aluno procurar “melhorar” seu texto, “se necessário”, “se no seu texto faltar alguma coisa” (idem, p. 193).

Acrescenta ainda que o trabalho com os conhecimentos lingüísticos está voltado para reflexão e uso da língua na leitura e na produção de textos, decorrendo sempre da análise de um texto ou uma situação de comunicação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos o Guia de Livro Didático (PNLD,

¹⁴ Conforme já especificado anteriormente **Recomendadas (REC)** – obras que cumprem plenamente todos os requisitos de qualidade, garantindo a possibilidade de um trabalho didático eficaz pelo professor.

¹⁵ A resenha do Guia não cita os teóricos. O manual do professor traz que a concepção de língua se fundamenta em Bakhtin (1992) e a concepção de linguagem tomando por base os escritos de GERALDI (1984).

2004), o Manual do Professor CTT (GARCIA, 2001) para analisar o livro “Com Texto trama” recomendado pelo (PNLD, 2004).

3.3 As proposta de produção de texto e o Manual do Professor (MP)

A apresentação do livro do professor coloca que a coleção “Com Texto Trama” de Maria Mello Garcia, composta por cinco livros – alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série tem como objetivo orientar o professor no ensino da língua portuguesa e ajudar os alunos a aprenderem com sucesso através de um processo de interação com o texto. Acrescenta que o texto como discurso se estrutura, ganha sentido em situação comunicativa, em circunstâncias que o envolvem e dos objetivos dos interlocutores, havendo nesta coleção propostas de situações discursivas de produção textual, oportunizando ao aluno socializar, de maneiras diversas, os textos por ele produzidos para que como aprendiz exerça a cidadania buscada na educação.

a) Concepção de linguagem

Deve-se ressaltar que os fundamentos deste MP, conseqüentemente do livro do aluno, traz a concepção de linguagem tomando por base os escritos de GERALDI (1984) a linguagem é vista como um lugar de interação humana: Por meio dela, o sujeito que fala pratica ação que não conseguiria levar a cabo à não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos ou vínculos, que não preexistiam à fala (idem).

Garcia (2001) assinala que o efetivo domínio da língua assegura ao sujeito a capacidade de compreensão de mundo, proporcionando-lhe uma atuação mais consciente como cidadão no exercício de seus direitos e deveres e pontua que os conteúdos e a metodologia de ensino do MP se pauta:

Em diferentes situações de interação, por intermédio da linguagem; em discussões sobre a língua, entre os aprendizes, estimuladas pelo professor, durante as quais o aluno faz interferências, análises e julgamentos orais e por escrito; no uso de diferentes textos escritos e no aprendizado de suas estruturas textuais; no estudo das variantes lingüísticas como expressão sociocultural (GARCIA, 2001, p. 6).

A análise e reflexão sobre a língua são compreendidas como momentos de desenvolvimento de habilidades no âmbito discursivo, textual constituído através de textos, de maneira contextualizada, pela qual o aluno deve dominar um conjunto de habilidades comunicativas que ajudam no bom desempenho do padrão da língua culta. Os estudos de produção do texto escrito oferecem atividades em que os alunos poderão conhecer as variedades lingüísticas e atividades epilingüísticas.

b) Sobre a concepção de língua e gêneros do discurso

A concepção de língua se fundamenta em Bakhtin (1992, p. 280); ele afirma que a utilização da língua se concretiza em forma de enunciados (orais e escritos). Os enunciados estão intrinsecamente relacionados às especificidades de comunicação de cada esfera humana. E “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos de gêneros do discurso” (idem, p. 278).

Garcia (2001, p. 8) diz que “a diversidade de gêneros é imensa: literários, jornalísticos, publicitários, instrucionais, humorísticos, etc. As tipologias definem a partir de critérios lingüísticos diversos, como função, influência das condições de enunciação e cognição”, adotando a perspectiva de Kaufman e Rodrigues (1995, p. 16) que adotam a trama como os “diversos modos de estruturar os recursos da língua para veicular as funções da linguagem”.

Com relação aos textos selecionados, segundo Garcia (2001, p. 8) foram contemplados gêneros tradicionais e atuais, gêneros primários e secundários, tipos de textos

narrativos e dissertativos, conversacionais e descritivos, no sentido de colocar o aluno em contato com textos que circulam no seu cotidiano, que fazem parte da diversidade cultural, tendo como um dos objetivos resgatar os gêneros discursivos, como mitos e contos populares e assim contribuir para formação de cidadãos críticos e atuantes no mundo contemporâneo.

c) Produção de textos escritos

A produção de textos escritos é entendida como uma comunicação que decorre de várias situações interlocutivas, mediadas pela necessidade pragmática: a quem o texto se dirige? Com qual objetivo? Que forma deverá tomar em relação ao objetivo e ao leitor pretendido? Onde circulará? Em qual suporte? O livro prevê situações de produção de textos diversos, oferece atividades de revisão textual no sentido de o autor perceber que “escreve para alguém ler” e que é essencial a coerência, a coesão, a clareza do texto escrito. Tem como objetivo que os textos dos alunos se constituam em unidades de sentido, através de situações significativas, assegurando, assim, a textualidade, formando um leitor crítico, que, a partir da reescrita de seu texto possa ir além de ajustar o texto às convenções lingüísticas, mas analisar, refletir e recriar (idem).

d) Metodologia de trabalho do livro didático

No manual do professor encontramos que as temáticas estudadas são textos de gêneros e tipos diversos, com variados registros, estilos e variedades regionais e sociais, visando atender ao interesse e desenvolvimento mental dos alunos. Portanto, nas unidades de estudo:

Estabelecem-se atividades que permitem ao aluno aprender as estruturas, funções, suportes dos textos e os locais onde são encontrados. Em cada série escolar, a coleção prioriza alguns gêneros textuais cuja seleção resulta de acréscimos e repetição de outros gêneros textuais para assegurar a seqüência e o grau de complexidade necessários aos processos de aprendizagem. (GARCIA, 2001, p. 13)

e) Organização das propostas

Os estudos da linguagem escrita estão organizados nas unidades de ensino. As atividades têm como fundamento os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN), e encontram-se ordenadas pelas seções que orientam as unidades: “Preparando para leitura”, “Lendo”, “Compreendendo os sentidos”, “Estudando a língua”, “Lendo mais”, “Produzindo texto”, “Revedo o texto”, “Trocando idéias”, havendo no final do livro um mini-glossário contendo algumas palavras dos textos do livro e as referências bibliográficas.

Para esse estudo, selecionamos o que visam às seções: Estudando a língua, Produzindo o texto, Revedo o texto e os objetivos para o trabalho com a produção de texto.

Os conteúdos escolhidos para o estudo das atividades de **Estudando a língua** complementam o trabalho de análise e reflexões sobre a língua, desenvolvendo o estudo dos aspectos gramaticais indispensáveis à produção de texto, entre os quais estão a exploração das possibilidades e recursos, a explicitação de regularidades de ortografia, relações entre tonicidade e acentuação, formação de palavras, concordância nominal e verbal.

Com relação à seção “Produzindo o texto” segundo Garcia (2001, p. 18):

O trabalho em **Produzindo o texto** pretende levar o aluno a produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é capaz de planejar seu texto tendo como referência seu objetivo – o leitor ao qual o texto se destina – escolhendo, em consequência disso, a forma de abordagem do assunto e o gênero discursivo adequado. As atividades de produção de texto estão relacionadas com o gênero discursivo e com o tema abordado na unidade de estudo e são organizadas com orientações claras e precisas sobre o quê e em que condições deve ser produzido.

Garcia (2001) ressalta que as orientações sobre questões relativas à estruturação do texto e a qualidade gramatical são incluídas e que as propostas de atividades organizam os trabalhos em pequenos grupos de alunos, em duplas ou em trabalhos individuais.

Na seção **Revedo o texto**, o aluno deve entender que é necessário debruçar-se sobre o texto, pensando e modificando para que se torne um texto coerente, coeso e adequado ao objetivo que se quer. As atividades de revisão textual são inter-relacionadas com as atividades de produção textual, orientando o aluno a voltar às questões de proposição da escrita do texto, ao uso correto de pontuação, paragrafação e escrita correta das palavras (idem).

Quanto aos **Objetivos** relacionados à linguagem escrita, estão constituídos pelos conhecimentos e habilidades relativas à função social da escrita, conhecimentos e habilidades relativas à estruturação do texto, conhecimentos e habilidades relativas à produção escrita do texto, entre outros.

1. Conhecimentos e habilidades relativas à função social da escrita:

- Conhecer diferentes portadores de textos nos quais a escrita pode ser encontrada.
- Identificar diferentes suportes de textos.
- Familiarizar-se com diferentes suportes de textos.
- Reconhecer as razões de diferentes suportes de textos.
- Relacionar diferentes registros lingüísticos aos suportes.
- Identificar as diferentes funções dos diferentes suportes de textos.

2. Conhecimentos e habilidades relativas à estruturação do texto:

- Identificar tipos de textos a partir de diferentes indícios.
- Identificar diferentes estruturas de textos.
- Estabelecer comparações entre estruturas textuais diferentes.

- Identificar partes de um texto.
- Localizar no texto as partes que o compõem.

3. Conhecimentos e habilidades relativas à produção escrita do texto

- Reconhecer a flexibilidade da linguagem.
- Identificar a semelhança e diferenças entre linguagem oral e escrita.
- Estabelecer relações entre uma tipologia textual e os objetivos da escrita.
- Refletir sobre as condições de produção de texto.
- Utilizar adequadamente recursos de coesão textual.
- Reestruturar um texto com relação à coerência.
- Escrever com correção ortográfica e frasal.

O manual¹⁶ do professor do volume 2 da coleção Com Texto e Trama acima descrito e escolhido para nossa pesquisa apesar de apresentar os princípios de organização conforme a estrutura estabelecida pelo Guia, traz orientações gerais, insuficientes no que se refere à prática de produção de texto.

As propostas de produção de texto do LD “Com Texto e Trama” (GARCIA, 2001) e as condições de produção serão a nossa próxima discussão.

3.4 As propostas de produção de texto do livro didático CTT

Nos últimos anos intensificaram-se os estudos sobre o ensino da língua portuguesa e, particularmente, sobre os livros e materiais didáticos (DIONÍSIO; BEZERRA, 2001; CHIAPPINI, 2001; ROCHA, 2003; ROJO; BATISTA, 2004; VAL, 2004), e, mais recentemente CALIL e SANTOS (2006).

¹⁶ O manual do professor também indica vídeos, sites, jornais, revistas para o professor e cita as referências bibliográficas.

Um número significativo das investigações que essas publicações apresentam dedica-se a analisar as propostas de produção de texto nos livros didáticos usados pelos professores do Ensino Fundamental. Nosso estudo visa contribuir para o aprofundamento dessas análises e faz parte de uma investigação mais ampla sobre o trabalho docente com produção de texto em sala de aula.

O ensino da escrita nos PCN de Língua Portuguesa (1997, 1998) introduz um novo paradigma no ensino de produção de texto, com o modelo sócio-interacionista de inspiração discursiva. “Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (PCN, p. 75).

Segundo Marcuschi (2005, p. 23), os gêneros textuais são:

1. Realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Diante do exposto, os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, entidades sócio-discursivas, formas de ação social incontrolláveis em qualquer situação comunicativa (idem).

Nessa perspectiva, analisamos as propostas de produção de texto do LD CTT, com o enfoque para os gêneros textuais e as condições para a produção do texto efetivado pelos professores.

Considerando a significativa melhoria da qualidade dos LDP em função das políticas de avaliação do livro didático no Brasil, materializadas através dos guias de livro didático (PNLD, 2004), descrevemos e analisamos as propostas de produção de texto do LDP CTT de 2ª série, adotado pela totalidade das escolas públicas do município de Arapiraca (Alagoas).

Relacionamos com as orientações e os aspectos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e pela ficha de avaliação de língua portuguesa oferecida pelo Guia de Livro Didático (PNLD, 2004).

Desta forma, fizemos o levantamento dos critérios de avaliação definidos nos documentos oficiais (BRASIL, 1997; PNLD, 2004): descrição das propostas de produção de texto do LDP CTT e das orientações dadas pelo Manual do Professor (MP) e análise destas propostas a partir dos critérios definidos pelos documentos oficiais. Vejamos a tabela 1 relacionando unidade/gênero da proposta sugerida:

TABELA RELACIONANDO UNIDADE/GÊNERO¹⁷ E RESUMO DA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO SUGERIDA NO LDP CTT – 2ª SÉRIE¹⁸

UNIDADE	GENÊRO	PROPOSTA
1	Receita	1. Escrever a receita de limonada para 40 pessoas. (p. 21)
2	Cartaz e faixa	2. Criar faixas para as crianças da escola sobre cuidados para atravessar as ruas. (p. 33)
3	Contos	3. Escrever faixas com frases sobre honestidade. (p. 43)
		4. Inventar uma história a partir de uma das 3 situações sugeridas. (p. 54)
4	Poemas	5. Escrever um poema a partir de um problema e usando rimas. (p. 71)
		6. Escrever uma poesia imitando o poema “colagens” (Neusa Sorrenti), mas começando com “se eu fosse” e rimando com palavras terminadas em “ção”. (p. 74)
5	História em quadrinhos	7. Criar uma história em quadrinhos. (p. 90)
6	Dicionário	8. Fazer um relato de como se deve proceder para achar uma palavra no dicionário. (p. 98)
7	Texto de jornal	9. Recortar e colar o nome de seções de jornal, suas gravuras e seus respectivos textos. (p. 111)
8	Classificados	10. Criar 3 anúncios poéticos. (p. 121)
9	Entrevista	11. Escrever uma entrevista feita com alguém que tenha chamado a atenção da turma. (p. 135)
10	Texto informativo	Não há proposta de produção de texto

¹⁷ Classificação dos gêneros conforme a autora livro CTT de Garcia (2001).

¹⁸ Ver tabela completa das propostas de produção de texto do LDP CTT nos anexos.

Na análise identificamos:

1. Há 10 unidades e 11 propostas de produção de texto, sendo apresentada, em geral, uma proposta por unidade (nas unidades 3 e 4 há 2 propostas, enquanto que não há proposta na unidade 10).
2. A maioria das propostas está subdivida em 3 seções:
 - a) “Trocando idéias”: conversa entre alunos e/ou professor sobre as características ou possibilidades de organização do tipo de texto a ser escrito;
 - b) “Produzindo Texto”: situação efetiva de produção de texto;
 - c) “Revedo o Texto”: sugestão de socialização e retorno ao texto produzido.
3. O Manual do professor traz orientações gerais, insuficientes para a compreensão dos aspectos que envolvem boas práticas de produção de texto, assim como não há orientação específica sobre cada uma das propostas sugeridas.

Cabe destacar que o MP apenas enfatiza que “as atividades de produção de texto estão relacionadas com o gênero discursivo e com tema abordado na unidade de estudo e são organizadas com orientações claras e precisas sobre o quê e em que condições devem ser produzidas” (GARCIA, 2001, p. 18).

Não é o que encontramos, por exemplo, na proposta nº 9 da unidade 7 (p. 111):

Em grupos de cinco colegas, construam seções de jornais, utilizando, para isso, os mesmos jornais que usaram anteriormente.

Para isso:

- a) *recortem nomes de seções de jornal;*
- b) *recortem as gravuras e os textos correspondentes aos nomes de seções recortados;*
- c) *colem os nomes de seções em folhas de cartolina e, abaixo de cada um, cole as gravuras e os textos correspondentes.*

Não há produção de texto nesta proposta, trata-se de uma colagem, um exercício sem função, desprovido de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção, como também não se estabelece nenhuma relação entre a linguagem/mundo, e autor/leitor (ANTUNES, 2003).

Semelhantemente a outras propostas, as orientações não estão claras, nem precisas, como também há problemas quanto ao trabalho de produção em relação ao gênero ou tipo de texto proposto por unidade:

4. Na unidade 3, o gênero é chamado de “Conto”, mas a proposta pede que “escrevam frases, tipo faixas, que mostrem a importância de agir com honestidade, ajudar o próximo e ser justo” (GARCIA, 2001, p. 43).

Na unidade 6, o gênero definido é “dicionário”, mas se pede que “faça um relato explicando como se deve proceder para achar uma palavra no dicionário” (idem, p. 98). Ainda nessa proposta não está clara a diferença entre relatar como se usou o dicionário e instruir sobre a melhor forma de se usar um dicionário.

5. A seção Revendo o texto limita-se à troca de textos entre os alunos e, em apenas 4 propostas (unidade 2 – Faixa sobre honestidade; unidade 6 – relato sobre uso do dicionário; unidade 8 – anúncio poético; unidade 9 - entrevista) o LDP solicita que o aluno peça ajuda ao professor. Entretanto, não há qualquer orientação para o professor sobre possíveis formas de intervenção no texto do aluno.
6. Todos os textos têm uma circulação limitada à classe, aos colegas ou à escola; as situações de planejamento remetem, em geral, o aluno a conversar com colegas e professor; não há situação de re-elaboração textual.
7. Algumas orientações para produção são equivocadas. Por exemplo, na proposta nº 5 (unidade 4, p. 71), propõe-se:

Crie um poema. Para isso:

- a) *Pense em um problema e escreva sobre ele como abertura de seu poema;*
- b) *Escreva mais, explicando o problema, fazendo assim a continuidade de sua poesia.*
- c) *Escreva em seguida a resolução desse problema, fazendo o fecho de sua poesia.*
- d) *Procure fazer as rimas da maneira que os autores usaram: na segunda e na quarta linha de cada estrofe.*

O destaque para itens como “problema”, “explicação do problema” e “resolução do problema” dificilmente levará o aluno a escrever um poema, já que estes itens aproximam-se mais da produção de uma história.

O item “d” supõe um grau de intimidade com o texto poético que não é possível com este tipo de trabalho. Noções como “estrofe”, “verso”, “rima” e “ritmo” próprias de um certo tipo canônico de poesia exige um trabalho muito mais intenso com estes tipos de textos.

A análise apresentada permite elencar ainda alguns pontos importantes em relação às propostas de produção de texto, o Guia (PNLD, 2004: 193) quando afirma que “promovem a redação de diferentes gêneros e tipos textuais, e este é o ponto mais positivo dessas atividades, ao lado do reiterado cuidado com as atividades de revisão e de reescrita do texto [...] as propostas de revisão se orientaram no sentido de o aluno procurar “melhorar” seu texto, “se necessário”, “se no seu texto faltar alguma coisa”.

Considerando o LDP CTT, volume 2, este comentário precisaria ser revisto por diversas razões: o LDP se equivoca na definição de gêneros; a diversidade de “gêneros” e, conseqüentemente, a superficialidade em seu tratamento podem dificultar o processo de apropriação pelo aluno. Durante um ano se produziria 09 gêneros/tipos de texto diferentes. O que se pode perguntar é se este conjunto de situações que envolvem a produção de vários

“gêneros” ao longo de um ano escolar pode realmente contribuir para a formação das competências necessárias ao aluno. As atividades de “revisão” são, em sua maioria, dirigidas a outros alunos e não há atividades significativas de “reescrita do texto”; as condições discursivas e pragmáticas, fundamentais para a imersão do aluno no funcionamento da língua e compreensão de um gênero são pouco efetivas.

Daqui surge o próximo passo para nossa investigação, a saber:

- O que fazem os professores de 2ª série com essas propostas?
- Como eles estabelecem seus usos em sala de aula e que tratamento didático dão a elas ao longo do ano letivo?
- Quais propriedades lingüísticas, textuais, discursivas dos gêneros eleitos relacionadas com o PROFA são mobilizadas nos textos dos alunos?

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA DE TEXTUALIZAÇÃO DO PROFA E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) estabeleceu-se, oficialmente, uma política pública voltada para o embasamento curricular de todas as áreas de conhecimento privilegiadas para este nível de ensino.

A partir desse documento, criaram-se vários programas governamentais para a viabilização e implementação desses documentos, assim como programas voltados para formação de professores numa concepção de ensino e aprendizagem pautada em uma perspectiva construtivista. Dentre eles, iremos destacar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001a, 2001b, 2001c, 2001d, 2002a, 2002b), que não só assume os objetivos postos pelos PCN, como também fundamenta seus pressupostos nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) e nas competências profissionais do professor, definidas por Perrenoud (1999).

Diante destes suportes teóricos e considerando o objetivo maior do PROFA que “envolve um esforço conjunto para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de texto” (BRASIL, 2001, p. 4) iremos focar em nosso estudo a concepção de produção de texto que permeia o PROFA e sua viabilização em sala de aula por professores de 2ª série do Ensino Fundamental, da cidade de Arapiraca (AL), que cursaram os três módulos, que compõem esse programa de formação continuada, durante os anos de 2004 e 2005.

Ao longo do PROFA há várias atividades que, direta ou indiretamente, indicam o que seria uma boa situação de aprendizagem de produção de texto, partindo do pressuposto de

que a escola deveria favorecer “o máximo possível” a aproximação com as “condições reais de produção de texto” que existem fora dela (BRASIL, 2002, p. 150). Para resumir, podemos dizer que o texto deve :

1. Considerar suas condições de produção (Para quem?, Para quê?, O quê?, Onde? Como? Quando?);
2. Definir o gênero textual ou tipo de texto e seu portador (suporte), respeitando suas características;
3. Garantir os aspectos textuais e discursivos (coesão, coerência, adequação da linguagem, gramática, ortografia, pontuação);
4. Preservar o ato de escrever como um processo, isto é, significar a escrita como um processo que exige a produção de planejamento, roteiro, rascunho, revisão e do qual a rasura¹⁹ faz parte como elemento constitutivo (BRASIL, 2002a: 146 - 150).

O trabalho com projetos didáticos é considerado o melhor caminho para se preservar as condições reais de produção de texto .

4.1 O PROFA e a produção de texto em sala de aula

Após analisarmos as propostas de produção de texto do livro didático “Com Texto e Trama” (GARCIA, 2001) adotado e as orientações dadas no Manual do Professor (GARCIA, 2001), comparando-as com os critérios apresentados no Guia de livros didáticos (BRASIL, 2003) e os PCNs (BRASIL, 1997), analisamos todas as propostas de produção de texto

¹⁹ A esse respeito ver o livro de OLIVEIRA, Eduardo Calil. de *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduael, 2004.

efetivadas em sala de aula, por professoras que concluíram o PROFA no município de Arapiraca (AL), das 5 salas de aula de 2ª série selecionadas.

Vale dizer que a Secretaria Municipal de Educação adotou, para o triênio 2004/2006, a mesma coleção de língua portuguesa *Com Texto e Trama*, (GARCIA, 2001) para todas as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Este livro encontra-se classificado como “recomendado” no Guia de livros didáticos (BRASIL, 2003: 192-194). Abaixo iremos listar as atividades de produção de texto por escola.

4.2 TABELA 1: Professora 1 (Escola 1)

Nº	PROPOSTA DE PRODUÇÃO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	Nº DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO
1	Listas (de pessoas, lugares, animais, alimentos, aniversário)	Escreveram a lápis, no próprio caderno. Houve correção ortográfica e atribuição de “certo” e “errado”.	06
2	Relato de experiência vivida	Escreveram a lápis, no próprio caderno. Houve correção ortográfica, visto e conceito.	01
3	Narrativas ficcionais	Escreveram a lápis, no próprio caderno. Houve correção ortográfica, de pontuação, visto, conceito e escreveu “adorei” “parabéns”, “não entendi”, “pare de brincar”.	06
4	História em quadrinhos	Escreveram a lápis e fizeram os desenhos com lápis de cor em uma folha de papel A-4. Houve correção ortográfica, pontuação e passou o visto.	01
TOTAL			14

Analisando a tabela 1, observamos que, das 14 atividades, temos 6 listas, 6 narrativas ficcionais, 1 história em quadrinhos e 1 relato de experiência vivida.

A professora adotou a mesma estratégia didática tradicional em todas as propostas: correção de erros ortográficos, de pontuação, aplicação de conceitos, vistos e palavras de incentivo. Treze (13) textos foram escritos no mesmo suporte (caderno do aluno) e 01 foi escrito em uma folha mimeografada pela professora.

Não houve trabalho de planejamento, rascunho, intervenção da professora, nem revisão. Nenhuma proposta de produção foi socializada entre os alunos, que escreveram todas individualmente, ou teve como alvo outros leitores além do professor.

Apenas 01 atividade tomou o LDP como apoio e 01 atividade do LDP foi bastante modificada pela professora; as características do gênero não foram respeitadas em nenhuma delas.

Considerando as orientações do PROFA de que um texto eficaz “tem um quem, um para quê, um o quê, um onde, um como” (BRASIL, 2002 p. 146), os PCN²⁰ e, conforme Geraldi (1997, p. 160), para produzir um texto é necessário que:

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

²⁰ A prática de produção de texto precisa realizar-se num espaço em que sejam considerados as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: o que dizer, para quê, para quem, onde e como se escreve (BRASIL, 1997, p. 68).

Podemos observar, através das atividades (Tabela 1), que as condições determinantes da seleção do que se vai dizer e do modo como se vai dizer, assim como as etapas da escrita, sua função como elementos orientadores do processo de produção de texto não foram explorados nas atividades de textualização dos alunos realizadas em sala de aula.

4.3 TABELA 2: Professora 2 (Escola 2)

Nº	PROPOSTA DE PRODUÇÃO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	Nº DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
1	Lista (de animais, pessoas, frutas, de aniversário, produtos de limpeza, plantas, verduras, flores)	Escreveram a lápis, no próprio caderno.	10
2	História a partir de um desenho	Em papel mimeografado, a professora fez o desenho. Colocou certo em algumas produções.	03
3	Histórias inventadas a partir do título	Em folha A4, escreveram a lápis. Alguns alunos desenharam antes de escrever. Não houve qualquer forma de interferência da professora.	03
4	Textos sobre um tema “Carnaval”, “Festas juninas”, “Emancipação Política de Alagoas”, “Bicho maluco”, “O lixo”.	Em folha A4, alunos colaram ou desenharam e escreveram um pequeno texto. Na maioria das propostas não houve qualquer tipo de interferência da professora.	05
5	Escrever a história da “Chapeuzinho Vermelho”.	Em papel mimeografado, a professora fez o desenho de Chapeuzinho caminhando pela floresta. Escreveram a história no próprio caderno a lápis, e pintaram com lápis de cor. Não houve qualquer forma de interferência após o texto pronto.	01
TOTAL			22

Na tabela 2, das 22 atividades, temos: 10 listas; 3 histórias inventadas a partir de desenho; 3 histórias inventadas a partir do título; 5 textos sobre um tema e 1 reescrita.

A professora fez pouquíssimas correções e, quando fez, limitou-se a corrigir alguns erros ortográficos. A maioria dos textos foi escrita em folha A4 e sem linhas. Algumas propostas de produção de texto foram mimeografadas pela professora. As listas foram escritas no caderno do aluno. Não houve qualquer trabalho de planejamento, rascunho ou de revisão. Em alguns textos a professora colocou visto. Nenhuma proposta de produção foi socializada entre os alunos, que escreveram todas individualmente, ou teve como alvo outros leitores além do professor. A relação entre desenho /imagem e produção de texto prevaleceu em todas as propostas.

Apenas uma atividade tomou o LD como apoio, confirmando o que diz o estudo de Santos sobre a mesma questão:

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. (2006, p. 100)

Podemos supor que o LD é pouco utilizado devido ao fato de que, “de um modo geral, nenhuma das escolas tem um planejamento sobre o uso do livro didático” (CALIL e SANTOS, 2006, p. 38). Segundo Santos (2006 p. 100), “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”. Calil e Santos (2006 p. 38) acrescentam que “escreve-se mal porque tanto os alunos quanto os professores escrevem pouco” e que o LD e outros materiais didáticos são usados de improviso e sem qualquer tipo de planejamento.

Nossos dados comprovam a dificuldade dos professores na prática de produção de texto de qualidade, efetivada em sala de aula, mesmo tendo participado do Programa de formação continuada, PROFA, que teve como finalidade subsidiar, em termos teóricos, metodológicos, o trabalho do professor com a leitura e escrita.

Vejam a única proposta do LDP utilizada em sala de aula, proposta nº 7 (p. 54):

CONTOS

PRODUZINDO TEXTO



Escolha uma das três situações abaixo para inventar e escrever um conto.

- a) Uma mulher quer esconder do marido que ela é gulosa. Para isso come às escondidas. O marido, porém, acaba descobrindo.

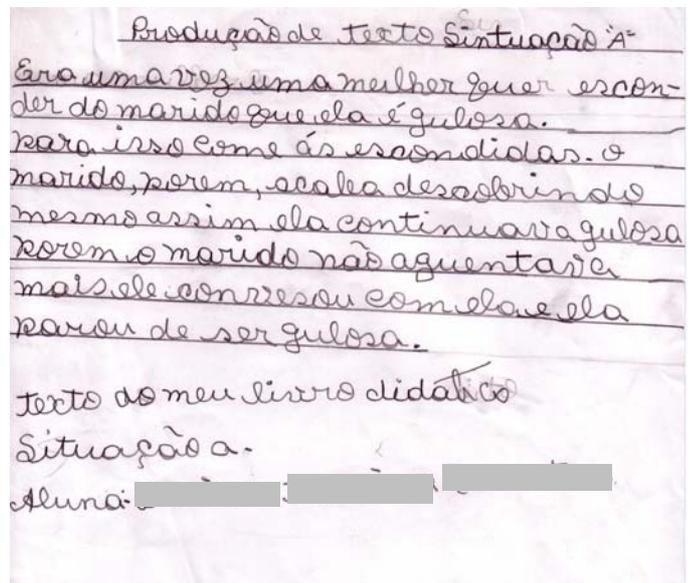


- b) Uma pessoa ganhou muito dinheiro do pai, mas gastou-o mal.

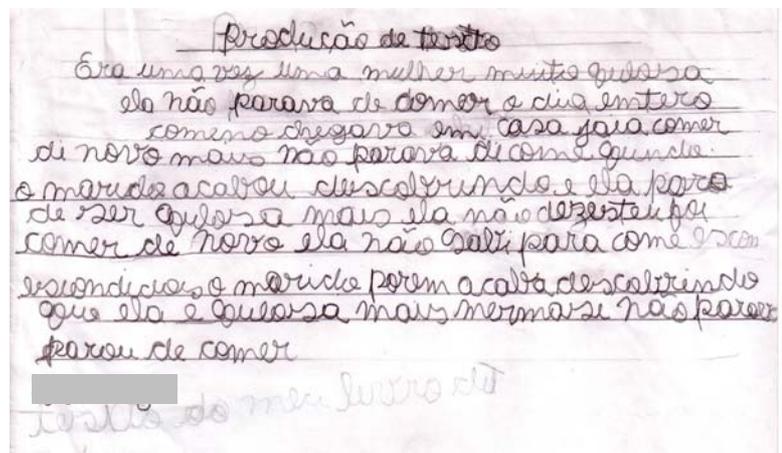


- c) Misture bruxas, fadas e anões, crie um problema e resolva-o.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO DO ALUNO 1



ALUNO 2



Os dois alunos escolheram a mesma situação, situação “a”: Uma mulher quer esconder do marido que é gulosa. Não houve qualquer tipo de intervenção da professora, trabalho de planejamento, rascunho ou revisão. Nenhuma proposta de produção foi socializada entre os alunos, que escreveram todas individualmente. “Os LDP, por sua vez, não apresentam propostas de produção compreensíveis que contribuam para o processo de escritura dos alunos, Santos” (2006 p. 100).

De acordo com Calil e Santos (2006, p. 44):

Ainda que as propostas dos livros didáticos de português possam apresentar problemas quanto aos critérios que advogam uma boa situação de produção de texto em sala de aula, a falta de planejamento e sistematicidade das propostas efetivadas em sala, além de pouca clareza que a escola indica ter sobre os elementos que compõem o processo de escritura, ajudam a formar o nó que emperra a passagem dos alunos ao universo letrado.

Diante dessa situação, faz-se necessário e urgente incorporar uma política de formação continuada ao exercício regular da profissão docente.

4.4 TABELA 3: Professora 3 (Escola 3)

Nº	PROPOSTA DE PRODUÇÃO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	Nº DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
1.	Listas (Objetos de uso escolar, animais, brinquedos, pessoas, objetos, frutas, aniversário, lugares)	Fizeram atividade no caderno. Houve pouca interferência da professora. Alunos escreveram no caderno e professora deu “visto”.	07
2.	Escrita de frases (Mãe, escola, dia do trabalhador)	Alunos escreveram no caderno e professora deu “visto” em algumas atividades.	03
3.	História inventada a partir de uma história em quadrinhos do LDP	Escreveram no caderno e não houve qualquer forma de intervenção.	01
4.	Bilhete para o dia das mães no mês de agosto.	Alunos escreveram no caderno e professora deu “visto”.	01
5.	Projeto de literatura infantil ²¹	Os alunos escreveram em uma metade de papel A4 e foi elaborado um livrinho com as produções. A professora não corrigiu a atividade.	01
TOTAL			13

²¹ Realizado em dezembro de 2006 após a pesquisa.

Semelhante à tabela da escola 2, na escola 3 constatamos que das 13 atividades, temos: 7 listas, 1 história inventada a partir de uma história em quadrinhos do LDP; 1 bilhete para mãe, escrito no mês de agosto; 3 atividades de escrita de frases e um projeto de literatura infantil.

Podemos considerar que apenas as atividades Nº 3 e 4 se aproximam de uma produção de texto, porém dentro de uma concepção ainda bastante tradicional. Não houve qualquer trabalho de planejamento, rascunho ou de revisão. Em alguns textos a professora colocou visto e corrigiu. Nenhuma proposta de produção foi socializada entre os alunos, que escreveram todas individualmente. O único leitor foi o professor.

4.5 TABELA 4: Professora 4 (Escola 4)

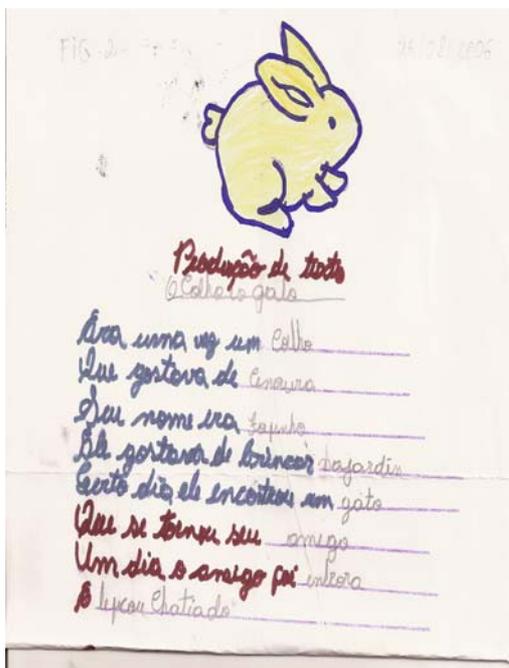
Nº	PROPOSTA DE PRODUÇÃO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	Nº DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
1.	Listas (de pessoas, brinquedos, animais, frutas e flores, objetos escolares)	Atividade feita no caderno. Não houve interferência da professora.	19
2.	Escrita de frases a partir de desenhos	Atividade feita no caderno. Não houve interferência da professora.	14
3.	Acróstico para mãe	Atividade feita no caderno. Deu visto em algumas atividades.	01
4.	Produção coletiva a partir de um desenho.	Atividade feita em uma folha mimeografada com desenho de um palhaço, uma bailarina e uma foca para serem pintados, em seguida escrita dos nomes dos desenhos com duas linhas para cada produção.	01
TOTAL			35

A análise da tabela aponta que das 35 atividades, temos 19 listas; 14 atividades de escrita de frases a partir de desenhos e 1 acróstico para a mãe, 1 produção coletiva com desenho. A relação entre desenho e formação de frases prevaleceu em todas as propostas. A produção coletiva limitou-se à formação e complementação de frases.

Para que possamos analisar melhor a consequência didática dessas práticas de produção de texto, escolhemos 02 textos produzidos em sala de aula.

Vejamos as proposta de produção (texto 1 e 2) :

Texto 1



Texto 2



Diante deles, observamos:

1. Esses textos revelam que as propostas de produção não respeitam os elementos básicos que possam garantir uma escrita significativa.

2. A prática de produção repetitiva, sempre com a mesma estrutura de listas e frases, sem respeitar as características de um gênero, leva o aluno a escrever textos cartilhescos.
3. A escrita de frases é também um tipo de lista.
4. A relação desenho/frase remete às práticas de produção de texto advindas de um modelo de ensino-aprendizagem tradicional.

Podemos dizer que o tipo de texto solicitado ao longo de todo o ano letivo foi “lista”, já que o “acróstico” também possui esta característica. Não houve qualquer trabalho de planejamento, rascunho ou de revisão. Os 13 “textos” foram escritos no mesmo suporte (caderno do aluno). Nenhuma proposta de produção foi socializada entre os alunos, que escreveram todas individualmente. O único leitor foi o professor. Não houve qualquer tipo de interferência do professor, a não ser colocar visto em alguns textos. O LDP ou outro material didático não foi usado para as atividades de produção de texto.

Geraldi (1997, p. 135) encara “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Principalmente porque é no texto que a língua se revela integralmente “quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (idem).

Observamos que as atividades de produção de texto (Tabela 4), limitaram-se à escrita de palavras e frases que “só fazem inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos, parágrafos. É com essa articulação que nos expressamos naturalmente” (ANTUNES, 2003, p. 62).

As propostas de produção de textos para os alunos devem corresponder aos

diferentes usos sociais da escrita, ou seja, ao que se escreve fora da escola, textos de gêneros que têm uma função social determinada, igual às práticas vigentes na sociedade, “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (idem, p. 48).

Os gêneros de textos tornam clara a natureza complexa das realizações lingüísticas: elas são diferentes, multiformes, mutáveis, em atendimento à variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos, pois são prototípicas, padronizadas, são estáveis, atendendo à natureza social das instituições sociais (ibidem).

O trabalho com a produção de texto nessa perspectiva implica escolher determinadas atividades e atitudes práticas, como:

- *Uma escrita de autoria também dos alunos* – A produção de textos escritos deve incluir também os alunos como seus autores. Que eles possam “sertir-se sujeitos” de um certo dizer que circula na escola e superar, assim, a única condição desse dizer.
- *Uma escrita de textos* – A escrita escolar deve realizar-se também com o fim de, por ela, se estabelecerem vínculos comunicativos. Nessa dimensão, não se pode deixar de ter, sempre, escrita de textos; de textos relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos.
- *Uma escrita de textos socialmente relevantes* – As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita.
- *Uma escrita funcionalmente diversificada* – As diferenças formais que os textos exigem (diferenças na escolha das palavras, na estruturação sintática das orações e dos períodos, na organização do texto) decorrem das diferentes funções que esses textos têm a cumprir. Assim, cada jeito diferente de escrever um texto ganha sentido e se justifica porque responde a uma diferente função interativa.

- *Uma escrita de textos que têm leitores* – Os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a um alguém concreto.
- *Uma escrita contextualmente adequada* – As particularidades lexicais e sintáticas da escrita formal, própria dos contextos da comunicação pública, ou aquelas da interação coloquial privada, somente podem ser entendidas se a escola providenciar contextos diferentes nos quais esses padrões sejam reconhecidos como adequados.
- *Uma escrita metodologicamente ajustada* – Todas as providências devem ser tomadas para que os alunos tenham as necessárias condições de tempo e de planejamento para construir seus textos. O ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho e a prática das revisões.
- *Uma escrita orientada para a coerência global* – Entre tantos aspectos, o ideal será que o professor conceda a maior atenção aos aspectos centrais da organização e da compreensão do texto, tais como a clareza e precisão da linguagem (a escolha da palavras certa), a adequação das expressões à função do texto e aos elementos de sua situação, o encadeamento dos vários segmentos do texto, bem como o sentido, a relevância e o interesse daquilo que é dito.
- *Uma escrita adequada também em sua forma de apresentar* – Aspectos da superfície do texto devem merecer o devido cuidado. A ortografia, os sinais de pontuação (que devem ser percebidos na sua estreita relação com a coerência, com o valor informativo e expressivo das unidades do texto), a organização das várias subpartes do texto (que transparece na subdivisão do texto em diferentes parágrafos) constituem sinais da competência de quem escreve para se adequar às exigências da situação comunicativa (idem, ibidem, 61-66, grifo da autora).

Dessa forma, de acordo com Antunes (2003, p. 66), “a escola terá cumprido seu papel social de intervir mais positivamente na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãos”.

4.6 TABELA 5: Professora 5 (Escola 5)

Nº	PROPOSTA DE PRODUÇÃO	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	Nº DE PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO
1.	Listas (Frutas, pessoas, animais, frutas, flores, brinquedos, salgados, doces)	Atividade feita no caderno. Foram escritas palavras diversas, sem definição de um campo semântico. A professora deu visto em algumas atividades.	06
2.	Histórias inventadas a partir de imagem de revista, desenho.	Atividade feita no caderno a lápis. A professora distribuiu revista para que os alunos recortassem uma imagem e escrevesse uma história. A professora deu visto.	03
3.	Acróstico	Atividade feita no caderno. Os alunos escreviam quaisquer palavras, como “cama”, “sucor”, “rede”, “estrelas”, no sentido vertical. Para cada letra de uma palavra, eles colocaram outras palavras que começavam com esta letra. Por exemplo, em “cama”, escreveram: “casa”, “árvore”, “mocotó”, “avião”. A professora deu visto.	02
4.	Produzir um texto sobre o “Dia da mulher”	Atividade feita no caderno. Depois os alunos ilustraram. Não houve qualquer interferência.	01
5.	Abecedário da Xuxa	Atividade feita no caderno. A professora deu visto.	01
6.	Escrita de um texto sobre “Arapiraca”	Em folha mimeografada, com o desenho da catedral de Arapiraca, o texto “Arapiraca estrela radiosa!” e 6 linhas para que os alunos escrevessem algo para comemorar o aniversário da cidade e depois pintarem o desenho. A professora deu visto.	01
TOTAL			14

Das 14 atividades da escola 5, temos: 6 listas; 1 texto sobre o “dia da mulher”; 1 cópia do “abecedário da Xuxa”; 2 “acrósticos” com palavras escolhidas pelos alunos; 3 “histórias inventadas” a partir de uma imagem recortada de revista, de um desenho e outra história inventada para fazer o desenho; 1 “texto” sobre o aniversário de Arapiraca.

Não houve qualquer trabalho de planejamento, rascunho ou de revisão. Nenhuma proposta de produção foi socializada entre os alunos. O único leitor foi o professor. Não houve qualquer tipo de interferência da professora. Ela limitou-se a dar visto. O LDP adotado ou outro material didático não foi usado para as atividades de produção de texto.

A produção textual é uma atividade verbal, com fins sociais inserida em contextos complexos de atividades. Koch (2002, p. 26), “trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos”, ou seja, uma atividade intencional do falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, tentando deixar claro seu propósito ao destinatário por meio da manifestação verbal. É uma atividade interacional, em que os interactantes, de modos diversos, se acham envolvidos na atividade de produção textual (idem).

Koch concebe o texto como:

Uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (2002, p. 27).

Isso significa que um texto se constitui no momento de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, através da atuação de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, capazes de construir um determinado sentido (idem).

Portanto, analisando a concepção de texto do PROFA (BRASIL, 2002); PCN (BRASIL, 1997); GERALDI (1997, 2004); (KOCH 2002) observamos que, na maioria dos textos dos alunos (TABELAS 1, 2, 3, 4, 5), os princípios básicos da textualidade foram violados, reduzindo-se a uma seqüência de frases desligadas, sem perspectiva de ordem ou progressão e sem responder a qualquer tipo de contexto social (ANTUNES, 2003).

Segundo Antunes (2003, p. 26):

A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas, ou ainda, formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem às coisas que têm a dizer. Além do mais esses exercícios de formar frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros, que é “construir peças inteiras”, ou seja, textos, com unidade, com começo, meio e fim, para expressar sentidos e intenções (grifo da autora).

A prática de escrita mecânica, sem função, apenas para “exercitar”, não estabelece a relação entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto (idem).

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das idéias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções. (ANTUNES, 2003, p. 54).

A escrita compreende etapas distintas e integradas de realização: planejamento, operação e revisão. A etapa do planejamento corresponde delimitar o tema do texto e aquilo que lhe dará unidade: eleger os objetivos; escolher o gênero; delimitar os critérios de ordenação das idéias; prever as condições de seus leitores e a forma lingüística que o texto deve assumir. A etapa da escrita corresponde a registrar o que foi planejado, sempre atento e em estado de reflexão para garantir sentido, coerência e relevância. A etapa de revisão e da

reescrita, corresponde à análise do que foi escrito para confirmar se conseguiu a concentração da temática desejada, se há clareza e coerência no desenvolvimento da idéias, se respeitou os aspectos (ortografia, a pontuação, divisão do texto em parágrafos), enfim, confirmar se os objetivos foram cumpridos (ANTUNES, 2003).

O professor precisa abandonar a escrita vazia, de palavras soltas, de frases inventadas que não dizem nada porque não remetem ao mundo da experiência ou da fantasia para os alunos. Antunes (2003, p. 115) apud Macedo (1985 p. 53) diz que a linguagem “significa agir, fazer, interferir no mundo, relacionar-se com as pessoas”, pois, “a única linguagem que faz sentido, para qualquer pessoa, é aquela que expressa o que queremos dizer, por algum motivo, de nós, dos outros, das coisas, do mundo”, estando assim na órbita da linguagem (idem).

Para o desenvolvimento da competência de escrever, o professor poderia oportunizar para os alunos:

- listas (de materiais, de livros, de assuntos estudados, de eventos realizados etc.);
- pequenas informações aos pais e às outras pessoas da comunidade;
- programações de atividades curriculares e extracurriculares;
- convites;
- avisos;
- cartas; uns aos outros, aos professores, às pessoas da escola, do bairro, da cidade, a um jornal, a alguém que veio à escola prestar algum serviço, a autoridades locais e nacionais etc. (cartas que, eventualmente, até deveriam chegar, de fato, às mãos de seus destinatários);
- anotações de idéias básicas de textos informativos (a este propósito, vale lembrar a vinculação que o professor deve estabelecer entre o português e outras disciplinas);

- pequenas narrativas (criadas ou recriadas a partir de outras, lidas ou ouvidas);
- conclusões de debates;
- informações sobre a cidade, o bairro, a escola, lugares visitados, eventos;
- cartazes (com motivos diversos, inclusive motivos publicitários);
- instruções diversas (por exemplo, aquelas que indicam como se deve usar um determinado instrumento ou aparelho);
- projetos de pesquisa;
- resultados de consultas bibliográficas, de pesquisas de campo;
- esquemas, resumos, sínteses, resenha (de tanta utilidade na vida acadêmica!);
- relatórios de experiências ou de atividades realizadas;
- solicitações, requerimentos;
- saudações;
- atas;
- poemas;
- mensagens eletrônicas;
- e outros textos em uso no momento. (ANTUNES, 2003, p. 113-115).

ANTUNES (2003) e GERALDI (2004) destacam que a escolha desses diferentes gêneros de texto deverá acontecer gradativamente, dependendo do grau de desenvolvimento dos alunos, e que, em toda atividade de escrita, o aluno deve ser levado a vivenciar a experiência de planejar, escrever, revisar e reformular seu texto.

Antunes acrescenta:

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

Entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esses cuidados de planificação e revisão, acabando-se, assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista. (2003, p. 116).

Desse modo o aluno compreenderia que um bom texto é bem encadeado, ordenado, claro, interessante e adequado aos seus objetivos e a seus leitores, tendo como princípio regulador o fato de que “a escrita é uma forma de atuação social entre dois ou mais sujeitos que realizam o exercício do dizer, do dizer-se, para fins de intercâmbio necessário à sobrevivência e à convivência humana” (idem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos a investigar o efeito do PROFA na prática do professor no que se refere à produção de texto no LDP e as competências construídas que possam ter contribuído para melhoria de textualização em sala de aula. Considerando o PROFA como um programa inovador, uma vez que se constituía como uma política para superar a formação inadequada dos professores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos, esperava-se que as novas alternativas propostas ao professor fossem efetivamente incorporadas em sua prática docente.

Mas de acordo com os dados desta investigação, poderíamos dizer que os professores pouco utilizaram os conhecimentos, e não criaram situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos quanto à produção de texto.

No que concerne à produção de texto do livro didático, a aplicação das propostas de produção em sala de aula não oferecem situações de interação do conhecimento de mundo para que o aluno compreenda o seu contexto. As propostas não apresentam, em sua maioria, os destinatários e as finalidades; a quantidade de propostas que leva os alunos a utilizarem os recursos discursivos é insuficiente para o desenvolvimento de capacidades complexas de inserção em práticas de textualização.

O LD analisado está adequado aos PCN no que se refere à apresentação dos pressupostos teóricos, porém do ponto de vista didático-metodológico, o LD precisa ser aprimorado, por se constituir um instrumento fundamental como fonte de informação significativa para o professor e como espaço educativo que possibilita a aprendizagem.

Analisando as atividades de produção de texto em sala de aula, vimos que as atividades não foram interessantes e importantes para o ensino de produção de texto. Também

constatamos que os professores, apesar de reconhecerem a importância de uma prática freqüente de escrita, não oportunizam diferentes momentos de leitura e escrita e ignoram as diversas dimensões da língua, apresentando uma prática de escrita artificial, vazia, sem expressão e sem função, desvinculada dos diferentes usos sociais, limitando-se à escrita de listas de palavras soltas e a formar frases, sem qualquer valor interacional, autoria e recepção (ANTUNES, 2003).

O professor precisa trazer para a sala diferentes atividades interativas com funções comunicativas de uso da língua que mostrem para os alunos que para se produzir um texto é fundamental conhecermos o destinatário, pois assim poderemos decidir sobre quais estratégias serão escolhidas para realizar a escrita.

Percebemos, entre outras coisas, que as atividades trabalhadas em sala de aula não foram significativas para o processo de aprendizagem de textualização, reduzindo-se a criar listas de palavras soltas ou formar frases desligadas uma das outras, demonstrando uma prática de escrita improvisada, sem planejamento, sem revisão ou reescrita de texto, além de sentirmos falta de uma reflexão mais sistematizada e freqüente a respeito dos diferentes tipos e gêneros textuais que levam em conta os fatores interativos do ato de produzir um texto.

Apesar dos problemas identificados nas propostas do LDP CTT, o professor, ao conseguir identificar seus limites, poderá reformulá-las, tornando-as mais significativas para seus alunos.

Com relação às propostas de produção de texto realizadas em sala de aula, poderíamos dizer que as atividades propostas pelos professores não seguiram as orientações oferecidas pelo PROFA. Não houve trabalho em grupo, uma das estratégias didáticas fundamentais para se garantir uma boa situação de aprendizagem. Não houve uso de textos de boa qualidade para servir de apoio ao processo de escritura. Não houve propostas de reescrita

de contos de fada ou contos tradicionais. Nenhuma das características próprias dos gêneros propostos foi respeitada. Todas as situações de escrita de listas de palavras (animais, frutas, objetos escolares, brinquedos, nomes de pessoas e objetos de aniversário), apesar de terem sido propostas pelo PROFA, foram desvirtuadas de seus objetivos. Nenhuma das professoras levou em conta o processo de escritura que envolve “planejamento”, “rascunho”, “revisão”, “re-escritura”, etc.

Em todas as propostas, o aluno escrevia a lápis para o professor dar visto, conceito ou corrigir ortografia. Este procedimento “tradicionalista” é fortemente criticado pelo PROFA. Verificou-se também a ausência de projetos didáticos que pudessem favorecer o processo de escritura. Não houve nenhuma situação de socialização ou avaliação do texto escrito, nem entre os próprios alunos, nem para pessoas de fora da sala de aula. Todos os textos foram escritos no caderno do aluno ou em folhas mimeografadas. Houve propostas de produção de texto a partir de datas comemorativas (dia da árvore, dia do trabalhador, dia das mães, dia da mulher), práticas fortemente criticadas tanto pelos PCN, quanto pelo PROFA.

As professoras ainda consideram a escrita de frases como sendo atividade de produção de texto. As propostas de produção de texto do LDP praticamente não foram consideradas. Somente uma atividade foi feita por duas professoras, porém o tratamento feito por elas foi inadequado. Uma professora usou uma proposta de leitura do LDP para produção de texto, também fazendo adaptação equivocada. Não houve nenhuma atividade em que fosse considerado o fato de que é possível escrever sem ainda estar alfabetizado. Em nenhuma atividade as professoras atuaram como escreventes para os alunos. Não houve produção de texto coletiva. Em nenhuma proposta de produção de texto foram consideradas as reais condições de produção, ponto fundamental para o trabalho com o texto, segundo o PROFA.

Em resumo, as “listas”, ainda que sem função social, são os índices do trabalho com o PROFA. Entretanto, nenhum dos conceitos (língua, texto, gênero, aprendizagem

significativa, tratamento didático, interação entre alunos, dentre outros) mobilizados ao longo da formação continuada parece ter sido incorporado à prática docente.

Essas práticas de produção de texto correspondem ao que diz Antunes (2003 p. 50): “a escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar”. Certamente, muito longe do objetivo de formar “produtores de texto competentes”.

Diante de tal quadro, indagamos:

Por que um programa de formação continuada, com uma carga horária de 180 horas, alterou tão pouco na prática didática das 5 professoras envolvidas na investigação?

Qual é efetivamente a importância desse programa de formação continuada (e de outros) que não conseguem articular a formação à prática de produção de texto em sala de aula?

Como supor que um professor possa propor situações significativas de produção de texto se ele próprio não tem autonomia enquanto produtor de texto?

Cabe ao professor encontrar formas de realizar um trabalho efetivo com a produção de textos e assim formar escritores, dispondo-se de variedade de gêneros textuais. Para tanto, é necessário que o professor também seja ele mesmo um escritor de textos, competente, para desenvolver no aluno a habilidade da escritura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa** n.77, São Paulo: p. 53-61, 1991.

ANDRÉ, Marli E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

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

BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: Educs, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000.

_____, Antônio Augusto Gomes & VAL, Maria da Graça Costa (orgs.) **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Ângela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, San. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Volume 2. 1ª a 4ª série. Brasília: Ministério da Educação, 1997/1998.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Guia do formador. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de Textos. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia do livro didático** PNLD 2004. 1ª a 4ª série. Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília: 2003.

BRASIL. **Decreto-lei n. 1.006, 30 dez. 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Lex, v.3, p.1-6.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia do livro didático** PNLD 2004. 1ª a 4ª série. Secretaria de Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Brasília: 2004/2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 5ª a 8ª série. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CALIL, Eduardo. Tratamento didático dado às propostas de produção de texto do livro didático de português de 2ª série. In: Cavalcante, Maria Auxiliadora Silva. (org.) **Educação e linguagem: saberes discursos e práticas**. Maceió: EDUFAL, 2006.

CHIAPPINI, Lígia. Aprender e ensinar com textos. In: CITELLI, B. (Coord.). **Produção e leitura de textos no ensino fundamental: poema, narrativa e argumentação**, vol. 7. São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CITELLI, Beatriz, **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2003.

DIONÍSIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

FARIA, Ana Lucia G. de. **Ideologia do livro didático**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Considerações Finais. In: SILVA, Rafael Moreira da. **Textos didáticos: crítica e expectativa**. Campinas: Alínea, 2000.

FREITAG, Bárbara, COSTA, Wanderley, MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin Psicologia da Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, Maria Mello. **Com texto e trama: língua portuguesa**. Manual do Professor. 2º volume. São Paulo: Ática, 2001.

GERALDI, João W. (org) et alii. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção do sentido**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEAL, Leiva de Figueredo Viana. A formação do professor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. O sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARQUES, Ângela. **Formação continuada dos professores de Arapiraca – AL: Projeto de Aceleração**. Lisboa: Universidade Internacional, 2005. (Dissertação de Mestrado).

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

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONISIO, Ângela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. **Gêneros Textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco, 2000. No prelo.

MIRANDA, Sonia Regina. **O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História vol. 24, nº 48. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 04/10/2007.

OLIVEIRA, Eduardo Calil. de **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. Londrina: Eduael, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

REINALDO, M. A. G. de Macedo. Orientação para produção de texto. In: DIONISIO, Ângela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROJO, Roxane. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. O sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROJO, Roxane H. R.; BATISTA Antônio A. G. **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras/EDUC, 2004. Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*.

SANTOS, Eliene Estácio. **Livro didático de português: análise das práticas de textualização efetivadas em salas de aula de 2^{as} séries do ensino fundamental**. Maceió: UFAL, 2006. (Dissertação de Mestrado).

SCHNEUWLY, Bernad e DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos escolares**. São Paulo: LAEL/PUC, 1999.

SILVA, Rafael Moreira da. **Textos didáticos: crítica e expectativa**. Campinas: Alínea, 2000.

TUCKMAN, Bruce W. **Manual de investigação em educação**. Trad. De Antonio Rodrigues-Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VAL, Maria da Graça. ROCHA, Gladys; (orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte, CEALE; Autentica Editora, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001.

ANEXOS

**ANEXO A - TABELA DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO
DO LDP CTT – 2ª SÉRIE**

PROPOSTA/GÊNERO	CONSIGNA APRESENTADA NO LDP CTT
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 1 p. 21</p> <p align="center">RECEITA Limonada</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Após a conversa sobre as receitas da limonada para 40 pessoas, escreva-a no seu caderno.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 2 p.33</p> <p>FAIXA (cuidados para atravessar a rua da cidade)</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Em grupo de quatro colegas, criem faixas para as crianças de sua escola, ensinando-as os comportamentos que devem ter para atravessarem as ruas da cidade. Não esqueça que as mensagens devem ser curtas e escritas com letras grandes, para serem vistas de longe.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 3 p.43</p> <p align="center">FAIXA</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Após a conversa anterior, escrevam frases, tipo faixas, que mostrem a importância de agir com honestidade, ajudar o próximo e ser justo.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 4 p.54</p> <p>Inventar um CONTO a partir da escolha de uma situação</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Escolha uma das três situações abaixo para inventar e escrever o conto.</p> <p>a) Uma mulher quer esconder do marido que ela é gulosa. Para isso come às escondidas. O marido, porém, acaba descobrindo.</p> <p>b) Uma pessoa ganhou muito dinheiro do pai, mas gastou-o mal.</p> <p>c) Misture bruxas, fadas e anões, crie um problema e resolva-o.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 5 p.71</p> <p align="center">Inventar um poema</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Crie um poema. Para isso:</p> <p>a) pense em um problema e escreva sobre ele como abertura de seu poema;</p> <p>b) escreva mais, explicando o problema, fazendo assim, a continuidade de sua poesia.</p> <p>c) escreva em seguida, a resolução desse problema, fazendo o fecho de sua poesia.</p> <p>d) procure fazer as rimas da maneira que os autores usaram: na segunda e na quarta linha de cada estrofe.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 6 p. 74</p> <p>Inventar um poesia imitando a poesia “colagens” (Neusa Sorrenti), mas começando por “se eu fosse”</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Faça uma poesia imitando esta que você acabou de ler. Comece com “Se eu fosse” e faça rima com palavras terminadas em ção.</p>

<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 7-p.90</p> <p>Inventar uma história em Quadrinhos seguindo os passos (“personagem” – “conflito” – “gran finale”)</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Crie uma história em quadrinhos. Para isso, leia as instruções a seguir. Coloque em prática o que você aprendeu. Instruções: várias figuras explicando como fazer a HQ's (1ª coisa personagem, depois o conflito e o final).</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 8 p.98</p> <p>Fazer um “relato” (ou texto instrucional) sobre como usar o dicionário DICIONÁRIO</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Faça um relato explicando como se deve proceder para achar uma palavra no dicionário.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 9 p.111</p> <p>Texto de Jornal</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Em grupos de cinco colegas, construam seções de jornais, utilizando, para isso, os mesmos jornais que usaram anteriormente. Para isso:</p> <ol style="list-style-type: none"> recortem nomes de seções de jornal; recortem as gravuras e os textos correspondentes aos nomes de seções recortados; colem os nomes de seções em folhas de cartolina e, abaixo de cada um, cole as gravuras e os textos correspondentes.
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 10 p.121</p> <p>Classificados</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Em grupo de cinco colegas, crie três anúncios parecidos com os feitos por Jô Soares.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 11 p.135</p> <p>Entrevista</p>	<p>Produzindo Texto</p> <p>Forme um grupo de cinco colegas e escolha alguém para entrevistar. Para isto:</p> <ol style="list-style-type: none"> Pense numa pessoa que tenha feito alguma coisa que chame a atenção de sua turma, de sua cidade ou de sua escola. Vá visitá-la ou convide-a para ir à sua classe, para ser entrevistada por você. Marque o dia, a hora e o local. Informe ao entrevistado o assunto sobre o qual você fará perguntas. Antes da entrevista, prepare as perguntas. Durante a entrevista, peça fotografias e ou trabalhos da pessoa entrevistada. Escreva um texto com o resultado da entrevista. Escreva quem é o entrevistado, um fato importante sobre ele, as perguntas feitas e as respostas dadas. Você poderá escrever a entrevista narrando-a ou na forma de diálogo. No primeiro caso, use aspas; no segundo, use travessões.

ANEXO B - TABELA DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO/ CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO LDP CTT – 2ª SÉRIE

PROPOSTA/GÊNERO	CONSIGNA APRESENTADA NO LDP CTT E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 1 p. 21</p> <p>RECEITA Limonada</p>	<p>Trocando Idéias A receita de limonada apresentada nesse livro pode ser servida para vinte pessoas. Você pode aumentar a quantidade de limonada. Se você quiser fazer limonada para quarenta pessoas, como será a receita.</p> <p>Produzindo Texto Após a conversa sobre as receitas da limonada para 40 pessoas, escreva-a no seu caderno.</p> <p>Revedo o Texto Releia os textos das receitas escritos por você. Observe se escreveu tudo o que devia: Para isso veja se: a) colocou o título da receita, “Ingredientes” e “Modo de fazer”; b) escreveu todos os ingredientes; c) o que você escreveu em “Modo de fazer” está claro e qualquer pessoa que ler vai entender. Depois, troque as escritas com um colega. Ouça a opinião dele sobre o que você escreveu. Faça as correções que você achar necessárias.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 2 p. 33</p> <p>FAIXA (cuidados para atravessar a rua da cidade)</p>	<p>Trocando Idéias Converse, em casa, com seus pais e com seus irmãos sobre as questões a seguir. Leve para a escola as respostas por escrito. Depois, em roda, converse com seus colegas e com a professora sobre elas. a) Como as pessoas de sua cidade dirigem seus carros? b) Como é a sinalização das ruas para os carros e pedestres? É boa? É ruim? c) Sua escola precisa de guarda de trânsito nos momentos da saída e entrada das aulas? d) O que a prefeitura de sua cidade precisaria fazer para melhorar o trânsito nas ruas para as pessoas?</p> <p>Produzindo Texto Em grupo de quatro colegas, criem faixas para as crianças de sua escola, ensinando-as os comportamentos que devem ter para atravessarem as ruas da cidade. Não esqueça que as mensagens devem ser curtas e escritas com letras grandes, para serem vistas de longe.</p> <p>Revedo o Texto Releiam os textos das faixas escritas por vocês. Refaçam o que for preciso. Escrevam as mensagens em faixas de pano ou em papel mais forte e comprido. Afixem as faixas em locais bem visíveis da escola.</p>

<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 3 p. 43</p> <p>FAIXA</p>	<p>Trocando Idéias No começo da história, Pedro Malasarte não tinha intenção de passar a perna em ninguém. Quando surgiram os dois homens conduzindo porcos, ele, bem depressa, resolveu agir para tirar proveito de uma situação. Conversem em sala, juntos, colegas e professora sobre esperteza e roubo, honestidade, desonestidade. Conversem também, sobre injustiça e miséria.</p> <p>Produzindo Texto Após a conversa anterior, escrevam frases, tipo faixas, que mostrem a importância de agir com honestidade, ajudar o próximo e ser justo.</p> <p>Revedo o Texto Discutam as frases feitas com os colegas e com a professora e colem em um painel. Escolham um título para o painel.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 4 p.54</p> <p>Inventar um CONTO a partir da escolha de uma situação</p>	<p>Produzindo Texto Escolha uma das três situações abaixo para inventar e escrever o conto.</p> <p>a) Uma mulher quer esconder do marido que ela é gulosa. Para isso come às escondidas. O marido, porém, acaba descobrindo.</p> <p>b) Uma pessoa ganhou muito dinheiro do pai, mas gastou-o mal.</p> <p>c) Misture bruxas, fadas e anões, crie um problema e resolva-o.</p> <p>Revedo o Texto Releia o seu texto. Faça um triângulo na parte em que você apresenta os personagens num ambiente tranqüilo. Faça uma cruz na parte em que você cria um problema dentro da história e um quadrado na parte em que você resolve o problema criado. Se você não tiver colocado estas três partes na sua história, modifique o seu conto para que fique de acordo com essas orientações.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 5 p. 71</p> <p>Inventar um poema</p>	<p>Produzindo Texto Crie um poema. Para isso:</p> <p>a) pense em um problema e escreva sobre ele como abertura de seu poema; b) escreva mais, explicando o problema, fazendo assim, a continuidade de sua poesia. c) escreva em seguida, a resolução desse problema, fazendo o fecho de sua poesia. d) procure fazer as rimas da maneira que os autores usaram: na segunda e na quarta linha de cada estrofe.</p> <p>Revedo o Texto Releia o seu texto e veja o que você quer mudar. Depois, troque seu poema com o de um colega. Peça a ele que leia o poema e lhe dê sugestões.</p>

<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 6 p. 74</p> <p>Inventar um poesia imitando a poesia “colagens” (Neusa Sorrenti), mas começando por “se eu fosse”</p>	<p>Produzindo Texto Faça uma poesia imitando esta que você acabou de ler. Comece com “Se eu fosse” e faça rima com palavras terminadas em ção.</p> <p>Revedo o Texto Troque sua poesia com a do seu colega do lado. Peça-lhe que leia a poesia e verifique se você fez a rima corretamente e se os sentidos das estrofes estão bons. Ilustre sua poesia. Faça um colorido bem forte e alegre. Depois, faça um painel com todas as poesias feitas. Convide seus amigos de outras turmas para visitar o painel.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 7 p. 90</p> <p>Inventar uma história em Quadrinhos seguindo os passos (“personagem” – “conflito” – “gran finale”)</p>	<p>Trocando Idéias Leia o texto abaixo e observe com a atenção as ilustrações. Converse com seus colegas e a professora sobre: a) como fazer as diferentes carinhas contidas nos desenhos para expressar: alegria; espanto; tristeza; raiva. b) a importância de fazer muitos exercícios, sem, entretanto, ter medo de usar a criatividade; c) o significado da palavra nanquim.</p> <p>Produzindo Texto Crie uma história em quadrinhos. Para isso, leia as instruções a seguir. Coloque em prática o que você aprendeu. Instruções: várias figuras explicando como fazer a HQ`s (1ª coisa personagem, depois o conflito e o final).</p> <p>Revedo o Texto Troque seu texto com o de outra dupla. Peça que seus colegas dêem opinião sobre seu texto. Modifique sua história em quadrinhos se achar necessário.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 8 p. 98</p> <p>Fazer um “relato” (ou texto instrucional) sobre como usar o dicionário DICIONÁRIO</p>	<p>Trocando Idéias Em roda, conversem você, seus colegas e sua professora sobre um dicionário: para que serve, como devemos fazer para procurar uma palavra nele e sobre a questão de o dicionário trazer mais de um significado para as palavras...</p> <p>Produzindo Texto Faça um relato explicando como se deve proceder para achar uma palavra no dicionário.</p> <p>Revedo o Texto A professora ajudará você a rever o seu texto.</p>

<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 9 p. 111</p> <p>Texto de Jornal</p>	<p>Trocando Idéias Em grupos de colegas e utilizando o jornal que usaram anteriormente: 1. procurem descobrir como o jornal está organizado encontrando suas diferentes seções; 2. faça uma lista das seções que encontraram no jornal que vocês usaram para fazer o trabalho.</p> <p>Produzindo Texto Em grupos de cinco colegas, construam seções de jornais, utilizando, para isso, os mesmos jornais que usaram anteriormente. Para isso: a) recortem nomes de seções de jornal; b) recortem as gravuras e os textos correspondentes aos nomes de seções recortados; c) cole os nomes de seções em folhas de cartolina e, abaixo de cada um, cole as gravuras e os textos correspondentes.</p> <p>Revedo o Texto Troquem as seções de jornal feitas com outro grupo de colegas. Peçam-lhe que leiam o trabalho de vocês e verifiquem se as seções e os textos ou gravuras nelas colocadas estão corretos.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 10 p. 121</p> <p>Classificados</p>	<p>Produzindo Texto Em grupo de cinco colegas, crie três anúncios parecidos com os feitos por Jô Soares.</p> <p>Compreendendo os sentidos Anúncio do Jô Soares: pescador compra linha telefônica internacional para pesca oceânica e a figura do pescador em um barco no mar com anzol pescando um telefone.</p> <p>Revedo o Texto Releia os anúncios feitos por vocês para verificar se falta alguma coisa para que ele fique bem bonito. Depois mostre os textos produzidos para a professora. Peça-lhe que o ajude a melhorá-los.</p>
<p>PROPOSTA DE PRODUÇÃO 11 p. 135</p> <p>Entrevista</p>	<p>Produzindo Texto Forme um grupo de cinco colegas e escolha alguém para entrevistar. Para isto: a) Pense numa pessoa que tenha feito alguma coisa que chame a atenção de sua turma, de sua cidade ou de sua escola. b) Vá visitá-la ou convide-a para ir à sua classe, para ser entrevistada por você. c) Marque o dia, a hora e o local. Informe ao entrevistado o assunto sobre o qual você fará perguntas. d) Antes da entrevista, prepare as perguntas. e) Durante a entrevista, peça fotografias e ou trabalhos da pessoa entrevistada. f) Escreva um texto com o resultado da entrevista. Escreva quem é o entrevistado, um fato importante sobre ele, as perguntas feitas e as respostas dadas. g) Você poderá escrever a entrevista narrando-a ou na forma de diálogo. No primeiro caso, use aspas; no segundo, use travessões.</p>

Revedo o Texto

Reveja o seu texto: a) Espere passar uns três a quatro dias após ter escrito o texto da entrevista. b) Releia-o e veja o que deve ser mudado. c) Peça à professora que leia o seu texto e oriente você sobre as modificações necessárias. d) Faça as modificações e passe a limpo a entrevista. e) Organize, você, a turma e a professora, um lindo painel. f) Convide as outras turmas para conhecerem o painel.

ANEXO C - TABELA DAS ESCOLAS E DOS LDP

Escolas	Professor	LDP Adotado	Doravante	Propostas de Produção de texto
Escola 1	1	Com texto e Trama	CTT	11
Escola 2	2	Com texto e Trama	CTT	11
Escola 3	3	Com texto e Trama	CTT	11
Escola 4	4	Com texto e Trama	CTT	11
Escola 5	5	Com texto e Trama	CTT	11

RECORTES DOS DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS SOBRE OS LDP

Escolas	LD	Prof ^a	Enunciados das Professoras
Escola 1	CTT	1	“As propostas de produção de texto são boas, algumas não estava de acordo com a realidade”
Escola 2	CTT	2	“O livro é bom (todos), mas eu uso o da primeira série, que já estou acostumada para alfabetizar”
Escola 3	CTT	3	“As produções de texto do LDP são razoáveis”.
Escola 4	CTT	4	“As proposta de produção de texto do LDP, as vezes não atendem realidade, mas avaliamos de forma positiva, pois é mais um suporte para se trabalhar”.
Escola 5	CTT	5	“Os livros que usamos são muito contextualizados não trazem espaço para que os alunos escrevam ou criem. Mas de qualquer forma usamos os cadernos para eles é um pouco desmotivante. Seria interessante escrever e criar no livro.”

ANEXO D - PROPOSTAS DE TEXTUALIZAÇÃO EFETIVADAS EM SALA DE AULA

Escolas/LD	Do LD	Adaptadas ao LD	Propostas sem apoio do LD	Total de propostas
Escola 1 CTT	1	1	12	14
Escola 2 CTT	1	1	20	22
Escola 3 CTT	0	1	12	13
Escola 4 CTT	0	0	35	35
Escola 5 CTT	0	0	14	14

ANEXO E - ESCOLAS SELECIONADAS PARA PESQUISA: ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARAPIRACA

Escolas	Professoras	Tempo que leciona	Tempo que trabalha na Escola	Escolaridade	Série	Quantidade de alunos	Livro Didático
Escola 1	Profª 1	24 anos	10 anos	Nível Médio	2ª	31	GARCIA, Maria Mello. Com Texto e Trama: Língua Protuguesa. 2º volume. São Paulo: Ática, 2005
Escola 2	Profª 2	21 anos	13 anos	Magistério	2ª	37	GARCIA, Maria Mello. Com Texto e Trama: Língua Protuguesa. 2º volume. São Paulo: Ática, 2005
Escola 3	Profª 3	26 anos	26 anos	Magistério	2ª	33	GARCIA, Maria Mello. Com Texto e Trama: Língua Protuguesa. 2º volume. São Paulo: Ática, 2005
Escola 4	Profª 4	18 anos	18 anos	Licenciatura Plena	2ª	31	GARCIA, Maria Mello. Com Texto e Trama: Língua Protuguesa. 2º volume. São Paulo: Ática, 2005
Escola 5	Profª 5	6 anos	4 anos	3º Grau	2ª	34	GARCIA, Maria Mello. Com Texto e Trama: Língua Protuguesa. 2º volume. São Paulo: Ática, 2005