

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**SHEILLA ANDRÉ CARLOS DA SILVA**

**PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA:  
ENCONTROS E DESENCONTROS COM O LETRA E VIDA**

**SÃO PAULO  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SHEILLA ANDRÉ CARLOS DA SILVA

PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA:  
ENCONTROS E DESENCONTROS COM O LETRA E VIDA

Dissertação apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Marcondes Vasconcelos

São Paulo  
2008

**SHEILLA ANDRÉ CARLOS DA SILVA**

**PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA:  
ENCONTROS E DESENCONTROS COM O LETRA E VIDA**

Dissertação apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie, como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos – Orientadora  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profª Drª Regina Helena Pires de Brito  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

---

Profª Drª Sueli Cristina Marquesi  
Pontifícia Universidade Católica

Dedico esta pesquisa:

Ao Eduardo, por todas as alegrias.

Aos amados filhos Leilla e Eduardo André.

À Marlene, pelo amor incondicional.

Ao André, pelo exemplo de amor às letras.

Para Shirley, pelo apoio nos momentos difíceis.

À Simone que um dia me disse: “– Vá lá, as crianças estão sem professora!”

Ao Jefferson, pela alegria contagiante.

Ao Jonathas, pela poesia à flor da pele.

A Sarah, pela torcida silenciosa.

Ao Lucas, Letícia, Matheus, Victor e Pedro: sobrinhos que são filhos.

E a todas as crianças das escolas por onde passei.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profª Drª Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, pelas valiosas orientações.

À Profª Drª Regina Helena Pires de Brito, pelas relevantes sugestões.

À Profª Drª Sueli Cristina Marquesi, pelas importantes observações.

Ao Mackpesquisa, pelo apoio oferecido através da Reserva Técnica, que financiou parte da realização desta pesquisa.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela bolsa de estudos, que possibilitou a realização do curso de mestrado.

Aos professores que disponibilizaram suas propostas de produção textual, sem as quais essa pesquisa não se realizaria.

Às amigas de ofício, pelas palavras de apoio nos momentos angustiantes.

Aos amigos da EE Dr. Francisco Brasiliense Fusco, onde ensino e, de repente, aprendo.

## RESUMO

Pensar em contextos de formação de professores alfabetizadores em serviço é assumir, perante a sociedade, um compromisso político pela qualidade e equidade de educação para todas as crianças que ocupam os bancos escolares na rede de ensino do Governo do Estado de São Paulo. Assim sendo, esta pesquisa busca conhecer em que medida a teoria e a metodologia propostas no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida transformou o planejamento dos professores, do segmento de ensino fundamental I, nas salas de aula do ensino paulista, entre 2001 e 2006. Na busca pelo ganho pedagógico que o programa proporcionou, averiguamos, por meio de análise do registro do planejamento das atividades dos professores, as propostas de atividades específicas de produção textual realizadas com os alunos no período proposto. Para tanto, selecionamos para análise dez propostas de atividades de produção textual. A fundamentação teórica baseia-se em, especialmente, na teoria construtivista de Ferreiro & Teberosky (1999); nos pressupostos da lingüística textual abordados por Geraldini (2002); nas idéias de Bakhtin (2003), no que se refere aos gêneros de textos; nas proposições de Marcuschi (2002), Curto (2002), Dolz & Schunewly (2004), referentes às categorizações de tipo e gênero textual; nas considerações de Lerner (2002) e Lopis Rossi (2005), referentes às seqüências didáticas para se ensinar a produção textual na escola. Para a análise das propostas das atividades, utilizamos as seguintes categorias: (1) Proposta de produção – na qual descrevemos a idéia da atividade; (2) Consigna – que representa a forma por que o professor anunciou a atividade aos alunos; (3) Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida – na qual verificamos em que aspectos os referenciais teórico-metodológicos apresentados nas propostas dos educadores convergem, ou divergem, com os do programa em questão; (4) Estratégias utilizadas – nessa categoria, descrevemos a forma que o professor, de acordo com a proposta, utilizou para desenvolver as atividades com os alunos. Como resultado, verifica-se que, apesar do investimento em formação de professores, em sala de aula, somente 30% das propostas analisadas correspondem aos referenciais teórico-metodológicos disponibilizados pelo programa. Isso posto, apontamos, como estratégia necessária para as ações chegarem às salas de aula com maior eficiência, propostas de avaliação, supervisão e acompanhamento permanentemente. Uma vez que o programa de formação não basta por ele mesmo, pois entendemos que a continuidade/efetividade só será garantida se houver acompanhamento posterior, assim como também entendemos que o professor, na tarefa de ensinar, não pode estar só, visto que ninguém ensina sozinho.

Palavras-Chave: produção de texto; gêneros textuais; alfabetização; letramento; lingüística textual; Programa Letra e Vida.

## ABSTRACT

To think about the contexts of the literacy teacher's training in service is to assume, towards society, a political commitment to the education's quality and equity to all children who occupy the school's seats in the Governo do Estado de São Paulo education network. Thus, this research intends to verify how the theory and the methodology proposed by the *Literacy Teacher's Training Program Letra e Vida* transformed the teachers planning, of the Ensino Fundamental I segment, inside the paulista education classrooms, between the years 2001 and 2006. Intending to find out the pedagogical gain provided by this program, this work analyses, through the teacher's activities planning register, the proposals of some specific activities about textual production done with students in the period. To do so, ten activities proposals on textual production were selected to analyses. The theoretical basis are especially on Ferreiro & Teberosky (1999) constructivist theory; the textual linguistics presupposes broached by Geraldi (2002); the Bakhtin (2003) ideas about textual genders; Marcuschi (2002), Curto (2002), Dolzs & Schunewly (2004) propositions about type and textual genders categories; Lerner (2002) and Lopes Rossi (2005) considerations on didactical sequence to teach textual production in school. To analyze the proposals of the activities, the following categories are used: 1) Proposal of production – where the idea to the activity is described; 2) Word of command – that represents the way the teacher has announced the activity to the students; 3) Correlation between activity and Program Letra e Vida – where is verified both theory and methodology aspects of the teacher's proposals that approaches or distinguishes to the program's aspects; 4) Used Strategies – in this category the teacher's procedure to develop the activities with the students is described, according to the proposal. As the results, it is possible to verify that, even though there are investments on teacher's training, at classrooms only 30% of the analyzed proposals correspond to the theory and to the methodology referenced by the program. It is pointed out, as a necessary strategy to make the actions efficiently go to the classrooms, evaluation proposals, supervising and permanent monitoring. Once the training program doesn't exist totally alone, the continuance will always be necessary; and the teacher can not be by himself at the teaching work, because nobody teaches alone.

Keywords: textual production; textual genders; alphabetization; literacy; textual linguistic; Program Letra e Vida.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
------------------	----

## **PRIMEIRO CAPÍTULO – PROGRAMA LETRA E VIDA**

- 1. Letra e Vida – Programa de formação para professores alfabetizadores ..... 07
- 2. Por que formar professores que já alfabetizam ..... 13

## **SEGUNDO CAPÍTULO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

- 1. Conceitos básicos ..... 18
- 2. Historicidade da linguagem ..... 25
- 3. Os sujeitos e suas ações lingüísticas ..... 26
- 4. Contextos e produção de interações verbais ..... 27

## **TERCEIRO CAPÍTULO – ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

- 1. As atividades de produção de texto no Programa Letra e Vida ..... 30
- 2. Análise das propostas de produção de texto: sugestões ..... 43

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 79**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 87**

## **ANEXOS ..... 89**

## INTRODUÇÃO

Ser professora e coordenadora pedagógica na rede pública – tanto municipal quanto estadual – do ensino paulista, desde 1995 (Cf. ANEXO A), com uma prática comprometida, embora plenas de obstáculos, obrigou-me refletir sobre as questões teóricas e práticas que orientam o ensino e a aprendizagem da alfabetização, leitura e produção de texto.

Esta dissertação nasce dessas inquietações, porque nela temos a intenção não só de tematizar o ganho pedagógico que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida proporcionou nas salas de aula do Estado de São Paulo, no período entre 2001 e 2006, mas também de mensurar o quanto desse programa foi efetivamente incorporado às ações pedagógicas dos professores pelo Programa capacitados. Para tanto, buscaremos responder principalmente às seguintes perguntas: As mudanças sugeridas permanecem? O quanto foram modificadas/adaptadas? O quanto sucumbiram às práticas didáticas anteriores?

Por meio de análise das propostas de atividades para produção de texto escrito planejadas pelos professores que realizaram o curso no período proposto, pretendemos averiguar esse alcance. Verificaremos, também, se tais atividades para o ensino de produção textual estão fundamentadas nos referenciais teóricos metodológicos disponibilizados pelo programa em questão.

Acreditamos que toda prática é sustentada por uma teoria e, mesmo que o professor não tenha consciência dessa teoria, ao elaborar seu planejamento para as propostas de atividades, estará intimamente ligado a determinadas concepções teóricas estabelecidas. Essa correspondência aparece ora mecanicamente, ora com maior reflexão do fazer pedagógico. Segundo Weisz (1999), para a compreensão da ação do professor, perante aos conteúdos pedagógicos, precisamos desvelar as concepções não só do conteúdo que ele quer que o aluno aprenda, mas também do processo por que perpassará essa aprendizagem e de como ele deve ensinar.

Nesse sentido, percebemos que a teoria empirista é a que mais tem influenciado as representações dos professores sobre o que ensinar, como ensinar e como o aluno deve aprender. Entende-se por teoria empirista aquela que se expressa por um modelo de aprendizagem estímulo-resposta; ela é embasada na

crença de que o aluno, para aprender, necessita memorizar e fixar informações, as quais, segundo tal teoria, por mais simples que sejam, devem ir se acumulando com o tempo.

Exemplo dessa aplicação teórica é o ensino oportunizado por meio da cartilha, na medida em que o texto cartilharesco introduz o aluno no mundo da linguagem escrita por meio de um amontoado de frases desconectadas. Essa concepção de texto, em muitos casos, está em consonância com a concepção do professor, no que se refere ao objeto que servirá para ensinar o aluno a ler e a escrever. Ao se acomodar nessa forma de pensar, o professor tende a investir no processo de ensino, em atividades como a cópia, ditado, e memorizações das famílias silábicas. Dessa forma, acredita-se que o aluno tem que aprender, por exemplo, primeiro a copiar, para depois produzir textos.

Ao se tentar passar de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as incompreensões são diversas. Na perspectiva construtivista para a promoção do conhecimento, há a pressuposição de que, por parte de quem aprende, haverá uma atividade em que os novos conhecimentos integram outros já existentes. Segundo Weisz (1999), isso vale tanto para o aluno quanto para o professor em processo de transformação.

[...] Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção construtivista de aprendizagem, ela deve ser – mesmo assim e por isso mesmo – oferecida **inteira** para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente. Quando alguém aprende a escrever, está aprendendo ao mesmo tempo muitos outros conteúdos além de bê-á-bá, do sistema de escrita alfabética – por exemplo, as características discursivas da língua, ou seja, a forma que ela assume em diferentes gêneros através dos quais se realiza socialmente.

Pensando assim caberá ao professor criar situações que permitam aos alunos vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético [...] (WEISZ, 1999, p. 15, grifo meu).

De acordo com a teoria construtivista, o aprendiz age como protagonista do processo de construção de seu próprio conhecimento. Contradizendo o senso comum, esse processo não ocorre de forma espontânea, por isso o professor tem papel fundamental no que se refere à tomada de decisões acerca da tríade: conteúdo, aprendizagem e ensino.

Como esta pesquisa não tem por finalidade analisar as produções dos alunos, tampouco justificar, por meio do resultado que os alunos apresentarem, o planejamento do professor – embora saibamos da importância do resultado da ação do professor expressa no texto do aluno –, pretendemos, apoiando-nos nos pressupostos construtivistas, bem como nas idéias de Bakhtin e na lingüística textual, analisar o ganho pedagógico<sup>1</sup> que o programa em questão proporcionou aos professores e alunos, por meio das propostas de atividades para produção textual realizadas pelos educadores cursistas do programa. Em outras palavras, como dissemos anteriormente, tentaremos mensurar o quanto desse programa foi efetivamente incorporado às ações pedagógicas dos professores capacitados pelo Programa.

Os professores da Rede Estadual de Ensino vivenciam, em geral, no que tange às condições de ensino, um contexto desfavorável, principalmente porque muitos têm uma rotina exaustiva, trabalham, em alguns casos, em jornadas duplas e até triplas. Ademais, ainda que não seja desconsiderada, pelos educadores, a importância do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em muitos casos, alguns professores não têm na prática esse direito assegurado, seja pelo acúmulo de cargos, seja pela má estrutura de gestão desse tempo dentro das escolas. Somam-se a isso os poucos recursos com os quais as escolas convivem, haja vista a dificuldade em se produzirem materiais alternativos, como por exemplo a reprodução das publicações dos textos realizados pelos alunos. Há que se fazer um grande esforço para a compreensão da equipe gestora da necessidade e utilidade desses recursos.

Isso posto, vale citar que o *corpus* desta pesquisa é constituído de dez propostas de atividades para produção de texto escrito, elaboradas por professores de diferentes unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de São

---

<sup>1</sup> Entendemos por “ganho pedagógico” as atividades para produção de texto, estudadas durante o período do curso e, efetivamente, assimiladas nos planejamentos didáticos dos professores.

Paulo, concluintes dos cursos PROFA e Letra e Vida, entre 2001 e 2006. As propostas foram selecionadas de acordo com regularidade com que elas apareciam. Escolhemos as representativas do maior índice de recorrência, como por exemplo as propostas que, apoiadas em imagem mimeografada, solicitam a produção de texto.

Para possibilitar a análise dessas propostas, criamos cinco categorias: a) proposta de produção de texto; b) consigna; c) objetivo da atividade; d) correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida; e) estratégias utilizadas. Como algumas dessas categorias não estavam explicitadas na proposta da atividade, fizemos, quando necessário – já que todos os professores nos enviaram como material de análise a proposta da mesma forma que fora feita ao aluno em sala de aula –, novas perguntas aos autores das atividades.

Com relação à abordagem metodológica desta dissertação, optou-se pela análise qualitativa de pesquisa, na qual, segundo Godoy (1995), os estudos qualitativos podem ser conduzidos, via de regra, por caminhos diferentes, dos quais, três tipos são os mais usuais: pesquisa documental, estudo de caso e etnografia. Nosso enfoque, conforme se confirmará, será a pesquisa documental.

Para alcançar os objetivos propostos, organizamos esta dissertação em três partes. No primeiro capítulo, faremos uma apresentação e contextualização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida. Nesse capítulo, portanto, abordaremos sua origem nos PCN e PROFA, sua estrutura, os materiais utilizados e a carga horária, além do referencial teórico no qual o programa está embasado e das considerações acerca da necessidade de se formarem professores em serviço.

No segundo capítulo, apresentaremos as considerações teóricas em que essa pesquisa se apóia. Em primeiro lugar, nos referenciais construtivistas de origem piagetiana, representados por Ferreiro e Teberosky, que, desde a publicação da *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985, tem dado contribuições significativas aos professores alfabetizadores no que se refere ao como se ensina e como se aprende a ler e a escrever. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre as importantes contribuições da lingüística textual, representados, nesta pesquisa, por Geraldini e Marcuschi. Por fim, não poderíamos deixar de considerar outros pesquisadores, cujas referências são inspiradas nas idéias sobre discurso, divulgadas a partir dos estudos bakhtinianos.

No último capítulo, trataremos do ensino da produção de texto, de acordo não apenas com os referenciais teóricos metodológicos do Programa Letra e Vida, mas também com autores em quem nos apoiamos. Finalizando o capítulo, faremos as análises das propostas sugeridas pelos professores colaboradores desta pesquisa, além de sugerirmos, quando necessário, para que tornasse este trabalho de pesquisa pró-ativo e re-alimentador da práxis escolar, reformulações nas atividades propostas.

Finalmente, nas reflexões finais, são apresentadas considerações sobre os problemas que circundam a efetividade das ações formativas, sobretudo a importância da continuidade dessas ações dentro das instituições, nos diferentes segmentos: Secretaria de Educação, Diretorias de Ensino e Unidades Escolares.

**PRIMEIRO CAPÍTULO – PROGRAMA LETRA E VIDA**



## **1. Letra e Vida – Programa de formação para professores alfabetizadores**

A busca pela profissionalização do magistério é de longa caminhada. A formação de professores em serviço tem sido discutida em tempos e espaços distintos. A preocupação com a formação dos professores em serviço se intensifica no momento em que há necessidade do atendimento qualitativo voltado à população egressa das camadas sociais menos favorecidas. Até então, os profissionais da educação somente atendiam aos alunos das camadas de classes média e média-alta brasileira. Para tanto, a formação inicial do professorado bastava, pois as crianças que chegavam aos sistemas públicos de ensino e neles permaneciam traziam bons repertórios de leitura e escrita, como ainda hoje acontece. Porém, atualmente, na rede pública do Estado de São Paulo, além de a escola fundamental atender a todas as camadas sociais que têm suas vagas garantidas por acesso, o sistema de ciclos proporciona a permanência de alunos que outrora eram excluídos, fosse por repetência, fosse por evasão. Nesse cenário, acreditamos que novos saberes docentes são necessários.

A ênfase atribuída à formação de professores em serviço era, inicialmente, voltada para a reciclagem. Essa denominação e modelo de formação, por serem considerados desvalorizadores dos saberes e das práticas docentes das realidades dos sujeitos, foram, aos poucos, caindo em desuso. Em linhas gerais, observamos no discurso dos professores que essa modalidade de formação era, muitas vezes, desvinculada das reais necessidades de aprendizagem dos docentes. Em sua maioria, eram ou convênios com universidades e secretarias de educação ou cursos promovidos pelas redes de ensino em caráter à distância semipresencial ou ainda presencial. Como se sabe, tal prática continua difundida na atualidade.

No bojo desses questionamentos, surge a preocupação em trazer o professor para o centro da discussão, por meio de sua participação ativa nas equipes de pesquisa e planejamento das ações formativas, pois, em tal contexto, seriam capazes de propor uma formação em serviço, vinculada às reais necessidades tanto de educadores quanto de educandos.

No período de 1995-1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC (Ministério da Educação), lança, então, para os estados e municípios brasileiros, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram distribuídos pelo Ministério da Educação a partir de 1997.

A idéia inicial era que os PCN norteassem a elaboração dos currículos das escolas, mas sem obrigatoriedade, utilizando o material para atualização dos conteúdos e métodos, adaptando-os às características de cada região.

Criados para serem referência didática para os ensinos fundamental e médio, os PCN abrangem disciplinas tradicionais, como geografia, matemática, português, história e arte, mais os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e saúde.

A partir desse documento, cada rede de ensino deveria desenvolver seu próprio plano curricular, o que, infelizmente, não aconteceu; decorrendo daí uma lacuna no sistema educacional.

Nesse cenário, do processo iniciado com a implementação dos PCN, criou-se, no âmbito do Governo Federal/MEC, o PROGRAMA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA).

O PROFA – Letra e Vida é um curso de aprofundamento em alfabetização, destinado aos professores e formadores, que objetiva desenvolver competências profissionais específicas ao educador que ensina, na educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, a ler e a escrever.

Assim, o curso tem como proposta permitir aos educadores, por meio da tematização das práticas de alfabetização, alicerçadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países, subsídios para uma sólida e contínua formação. Esses estudos têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita, provenientes das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgadas, a partir de 1985, com a publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*.

A carga horária é de 180 horas, na qual 75% do tempo é destinado aos estudos coletivos, por meio de análises videográficas, de situações didáticas em salas de aula, as quais foram gravadas entre 2000 e 2001, com um grupo de 14 professoras e seus respectivos alunos, formando o “grupo-referência do programa”. As salas de aula que compuseram o grupo eram de escolas públicas do ensino paulista e contemplaram os seguintes segmentos: Educação Infantil e Ensino

Fundamental, além de uma classe de Aceleração e turmas de Educação de Jovens e Adultos.

A estrutura do Letra e Vida é a mesma apresentada no Programa de Formação, “PCN-Alfabetização”, idealizado após os PCN das disciplinas específicas, pela Secretaria do Ensino Fundamental do Governo Federal, em 1999.

Para a implantação do programa, foram necessários os seguintes recursos humanos: um coordenador geral – cujas funções eram: a) dinamizar o funcionamento dos encontros de estudos nas secretarias de educação municipais e diretorias estaduais; b) acompanhar os trabalhos dos coordenadores de grupos; c) realizar estudos com os coordenadores de grupos; e d) assessorar e avaliar, por meio de relatórios, o desenvolvimento do programa – e um coordenador de grupo (quando possível dois) para a realização das discussões com os professores cursistas.

O programa é dividido em três módulos. O primeiro constitui-se de conteúdos de fundamentação relacionados não só aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, mas também à didática da alfabetização. Já os outros módulos, apresentam propostas de ensino de leitura e escrita na alfabetização.

Os três módulos são compostos por unidades, para algumas das quais é necessário mais de um encontro para realizá-las. Ao término de cada módulo, as aprendizagens dos professores são avaliadas. Cada unidade é constituída de cinco atividades específicas, as quais, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos, são elaboradas com um encadeamento intencional, para um período de três horas de estudos por encontro. Dessas atividades, três delas ocorrem permanentemente. São elas: a) “Leitura Compartilhada de Textos Literários” – atividade que, realizada pelo formador do grupo, e muito apreciada pelos professores –; b) “Rede de Idéias” – momento em que ocorre a socialização dos trabalhos pessoais realizados pelos professores cursistas –; e c) o “Trabalho Pessoal” – atividade individual, realizada fora do encontro de estudos, que complementa o que foi discutido no encontro, ou, em alguns momentos, antecipa hipóteses dos professores sobre conteúdos a serem abordados em encontros subseqüentes. As demais atividades não são fixas, já que variam de acordo com o objetivo da unidade. Assim, podem seguir, como princípio básico: ora a tematização das práticas dos professores, ora o planejamento, ora o desenvolvimento de propostas didáticas para alfabetização, ora a discussão sobre

as necessidades e/ou dificuldades enfrentadas para realização das propostas com os alunos.

A metodologia do programa está apoiada em estratégias para resolução de situações-problema, por meio de

análise de produções dos alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividades considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Guia de orientações metodológica gerais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*, 2001, p. 12).

Faz parte dos recursos materiais do programa um *Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia do Formador, Coletânea de Textos, Cadernos de Registros, Catálogo de Resenhas de Filmes e Programas de Vídeo*.

Além das análises das atividades aplicadas pelas professoras aos seus alunos, há também, na programação dos vídeos, distribuídos ao longo dos módulos, uma exposição teórica, composta por relatos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, como: Emília Ferreiro, Delia Lerner, Arthur Gomes de Moraes, Telma Weisz, Rosana Dutoit, Ana Terra, Vera Masagão, Madalena Freire, entre outros.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida concebe a formação em serviço como um direito de todo professor que alfabetiza, ainda que possa parecer contraditório formar alfabetizadores que já alfabetizam. No momento da implantação do PROFA – atualmente o Letra e Vida, na Rede Estadual de São Paulo –, as pesquisas sobre como os alunos se alfabetizam, até então, especificamente descritas por FERREIRO e TEBEROSKY (1999), já ultrapassavam, no entanto, duas décadas da publicação.

Professores em geral, e, quase em sua totalidade, estudantes de Pedagogia em específico, possuem poucos conhecimentos sobre as idéias que as crianças, antes de saberem ler e escrever convencionalmente, possuem sobre a leitura e

escrita. Transcrevemos um depoimento da Professora Telma Weisz, contido no vídeo de apresentação do programa:

Este curso foi pensado na esperança de preencher um vazio que nós temos detectado na formação dos professores alfabetizadores, porque o conhecimento mais recente sobre os processos de alfabetização já tem 20 anos [...] Houve uma larga difusão da informação sobre essas transformações na compreensão da alfabetização, de forma que hoje em dia praticamente todos os professores e estudantes de magistério e pedagogia já ouviram falar no assunto. De um jeito ou de outro, eles ouviram falar que as crianças constroem hipóteses, têm idéias estranhas sobre como é que se deve escrever, que elas imaginam que num determinado momento se escreve com menos letra do que a gente usa quando se escreve convencionalmente, mas o conhecimento acaba se reduzindo a essas informações esparsas, impressionistas, que acabam não servindo pra transformar a prática do professor (Transcrição: Vídeo de Apresentação do Programa de Professores Alfabetizadores – Módulo 1 – Fita nº 1).

Estatísticas oficiais, citadas no documento de apresentação do programa, corroboram a cobrança de resultados, direcionadas principalmente aos professores alfabetizadores. Como se nota no quadro abaixo, tanto os educadores, em específico, quanto a educação, como um todo, não têm dado conta, no decorrer da história, de alfabetizar “todas” as crianças.

#### **Taxa de aprovação ao final da primeira série do Ensino Fundamental (IBGE/INEP)**

1956	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997*	1998*
41,8%	47%	46%	49%	51%	51%	51%	50%	53%	53%	58%	65%	68,7%

\* Nos anos de 1997 e 1998 algumas secretarias de educação passaram a adotar o sistema de ciclos, previstos na LDBEN.

A didática da alfabetização apresentada no programa não se propõe a ditar um novo método aos professores, muito menos deve ser compreendida como uma proposta espontaneísta, um *savoir faire*. Entendemos que o programa se propõe a disponibilizar, ao maior número de educadores possível, o conhecimento construído a respeito do tema nas últimas décadas, isto é, deslocar o olhar do “de como eu ensino” para o “como o aluno aprende”, estabelecendo uma nova relação entre o ensino e a aprendizagem. Segundo WEISZ (2001), essa prática não só já foi implementada em alguns contextos, como também já vem comprovando ser possível não se perder nenhum aluno no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura.

Para isso, os referenciais metodológicos do Letra e Vida concebem o educador como sujeito ativo no processo de formação em serviço, haja vista o fato de o programa levar em consideração as falas das professoras do grupo-referência, ou seja, cada participante conta um pouco de sua história de alfabetização, do tempo em que estudavam na primeira série, tempo de magistério e apresenta a turma, que servirá de referência para a aplicação das atividades propostas pelo programa.

Do ponto de vista metodológico, transformar a rotina pedagógica nas classes de alfabetização é o cerne do programa. Assim, no decorrer dos encontros de estudos, são propostas aos professores atividades de leitura diária para os alunos, de textos literários, atividades com tipos e gêneros textuais diversificados; produção coletiva de textos – oralizados pelos alunos e escritos pelo professor; análise e reflexão coletiva de textos, o que proporciona a discussão sobre suas características discursivas; por fim, seqüências de atividades diárias de leitura e escrita, com resolução de problemas em situações desafiadoras, que levem as crianças a pensarem como é que se lê e como é que se escreve.

Acreditamos, portanto, que, se o professor tiver compreendido a proposta para a implementação da rotina de trabalho, na qual os alunos sejam vistos como sujeitos de suas aprendizagens, e as propostas de leitura e produção de textos sejam significativas, além de as crianças adquirirem competências leitoras e escritoras, a escola conseguirá cumprir seu dever, que é o de levar todas crianças à aprendizagem.

Neste momento, em que a educação, nos diferentes níveis de ensino, e, em especial, os professores do ensino fundamental encontram-se sob fogo cruzado – além de a categoria profissional ser alvo das mais severas críticas e acusações (Cf. ANEXO D) –, creditamos a esta análise um importante instrumento de averiguação do alcance dessa proposta formativa, no contexto do ensino paulista.

Como se percebe, o Programa de Professores Alfabetizadores Letra e Vida, na verdade, não propõe algo novo. Ele tem a incumbência de sistematizar o conhecimento acumulado nas últimas décadas a respeito da didática da alfabetização. Ainda assim, pensamos ser importante não darmos ao programa o caráter de “salvador da pátria” para a crise da educação, pois não podemos nos esquecer de que a crise da escola é fruto do momento social, cultural, econômico e político pelo qual o país tem atravessado.

Portanto, devemos ter a clareza de que o programa, isoladamente, não se efetiva. É necessário que haja nas diretorias e escolas equipes pedagógicas destinadas a supervisionar, acompanhar e orientar as ações formativas iniciadas no programa de formação.

## **2. Por que formar professores que já alfabetizam?**

Para que se compreenda a questão da formação de professores alfabetizadores, julgamos ser imprescindível abordar, primeiramente, alguns aspectos contextuais que justifiquem a necessidade de que se formem alfabetizadores, os quais, em muitos casos, já há décadas estão nas salas de aulas desenvolvendo atividades de leitura e escrita com as crianças das séries iniciais.

A primeira contextualização refere-se às condições de formação inicial dos professores alfabetizadores. Segundo Bello (2003),

A proposta de formação dos professores alfabetizadores no âmbito do ensino superior, que marca discussões e medidas legais tomadas nos anos 1990, trazendo para o cenário nacional novos modelos de formação, como Curso Normal Superior, não só não consegue superar os problemas apontados, como sua implantação se faz marcada por traços da cultura do aligeiramento na estrutura

curricular, da ambigüidade nas decisões e funcionamento e da racionalidade técnica nas práticas e atividades que a conformam, acirrando a precariedade dessa formação (BELLO, 2003, p. 38).

Devemos salientar, ainda na esteira dessa autora, a constatação de que questões centrais na formação dos professores ainda não foram amenizadas, como, por exemplo: a superação dos métodos de decifração e silabação; a ausência de suportes e recursos materiais, ancorados na compreensão; assim como também o repertório de leitura e produção de textos dos professores que ensinam as crianças das séries iniciais.

Outrora era consensual alegar que o problema do ensino da leitura e escrita estava intimamente ligado à formação do professor, julgada ineficaz por ocorrer no segundo grau do ensino. Atualmente, embora ainda recaia sobre ela a culpa de ser causa primordial do problema, a questão deixou de ser atribuída ao nível acadêmico, à titulação, e passou a ser associada à qualidade acadêmica, ou seja, à formação como processo de aprendizagem. Por outros termos, mudou-se o lócus da formação inicial, ainda que os problemas permaneçam os mesmos, já que grande parte dos professores alfabetizadores não tem garantido, durante a formação universitária, as aprendizagens necessárias para desenvolver um trabalho adequado com a linguagem nas séries iniciais.

Nesse sentido, a formação em serviço tem um papel importante para a educação, pois, se os conhecimentos básicos para o ensino da linguagem – nesse estudo, a linguagem escrita – não são obtidos na formação inicial, é no exercício do ofício que temos que preencher as lacunas apresentadas.

O segundo contexto é o das pesquisas realizadas pelo Instituto Paulo Montenegro (INAF). Observemos os números apresentados pelo INAF:



<b>Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional</b>						
<b>RESPOSTA</b>	<b>TOTAL</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2007</b>
		<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	
<b>BASE</b>	<b>12.006</b>	<b>4.000</b>	<b>4.000</b>	<b>4.002</b>	<b>4.004</b>	<b>2.002</b>
Analfabeto	11%	12%	13%	12%	11%	7%
Rudimentar	26%	27%	26%	26%	26%	25%
Básico	37%	34%	36%	37%	38%	40%
Pleno	26%	26%	25%	25%	26%	28%
<b>Analfabetos funcionais</b>	<b>37%</b>	<b>39%</b>	<b>39%</b>	<b>37%</b>	<b>37%</b>	<b>32%</b>
<b>Alfabetizados funcionalmente</b>	<b>63%</b>	<b>61%</b>	<b>61%</b>	<b>63%</b>	<b>63%</b>	<b>68%</b>

Como se percebe, entre 2001 e 2007, há uma sensível melhora nos índices de alfabetismo. Entretanto, os resultados da última pesquisa apontam que somente 28% da população brasileira lêem com proficiência. Um pouco mais de um quarto da população brasileira tem condições de ler textos longos, orientar-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, relacionar partes do texto, comparar dois textos e realizar inferências e sínteses. O restante da população, 65%, está no nível básico e rudimentar da leitura, e 7% ainda são analfabetos. Diante dos dados, não temos alternativa, senão voltar os olhos para a escola, local destinado ao ensino da leitura e escrita da massa populacional brasileira.

O programa Letra e Vida, centrado na leitura e produção de textos, oportuniza aos professores o conhecimento do conteúdo da alfabetização, assim como também sugere, no decorrer de todo o programa, diversos procedimentos didáticos, com o propósito de que o professor compreenda a metodologia e a didática necessárias para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem, a partir da perspectiva da lingüística textual.

Nesse sentido, o foco de interesse desta pesquisa é averiguar em que medida as propostas para mudança de uma rotina de alfabetização, leitura e produção de texto, divulgadas por meio do programa, se efetivaram, permaneceram e transformaram as práticas alfabetizadoras no cotidiano escolar.

Faremos essa reflexão por meio de análises das propostas de produção de texto realizadas por professores concluintes do curso em questão. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico-metodológico os pressupostos da lingüística textual – principalmente os emprestados de autores como João Wanderley Geraldi (2002) e Luiz Antônio Marcuschi (2002) – os estudos construtivistas – Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) –, além de abordagens de Bakthin (2003).

## **SEGUNDO CAPÍTULO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

## 1. Conceitos básicos

Como vimos, a presente pesquisa está embasada nos referenciais teóricos da teoria construtivista piagetiana, especificamente, nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999), e da lingüística textual, representada aqui por Geraldi (2002), e Marcuschi (2002), à luz dos pressupostos bakhtinianos.

Emilia Ferreiro, orientada por Jean Piaget, direcionou, para compreender a aquisição da escrita, os estudos construtivistas. Sua pesquisa trouxe uma reflexão conceitual sobre as abordagens teóricas que estruturavam a tradicional maneira de se ensinar a ler e a escrever. Trouxe também um novo paradigma para a interpretação dos meios que a criança utiliza para ler e escrever.

A partir da publicação de *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985, no Brasil, iniciou-se um movimento com efetiva preocupação com o processo de alfabetização e com a formação dos professores, sobre a maneira não só de como os alunos aprendem, mas também de como se analisam os erros característicos das hipóteses de escrita em que se encontra a criança.

O primeiro passo no estudo da proposta de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky é direcionado para a visão do aluno como sujeito que busca o conhecimento, e não uma figura passiva à espera de tal conhecimento:

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

As autoras realizaram a pesquisa com crianças de classe média e classe baixa, em processo de aquisição da língua escrita. As características básicas das investigações realizadas no processo experimental partiram de uma mudança de olhar as escritas das crianças. Algumas de suas idéias eram: i) não identificar leitura com decifrado; ii) não decifrar escrita como cópia de um modelo [...]; iii) não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da forma [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34).

Além desses conceitos básicos para a investigação, as autoras buscavam ainda a identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, a compreensão da natureza das hipóteses infantis sobre a leitura e a escrita, e a descoberta dos tipos de conhecimento específicos, que a criança já possuía ao iniciar sua aprendizagem escolar.

A investigação acerca desse processo sinaliza a correspondência da evolução da escrita da criança com a evolução da história da escrita da humanidade, na medida em que a criança, inicialmente, constrói rabiscos primitivos, impulsionados por sua estruturação motora; evolui ao começar a produzir algo como os pictogramas, atribuindo-lhes um valor de escrita; posteriormente, começa a usar símbolos próximos das letras do alfabeto, que o conhece por contato com o ambiente que frequenta – nessa fase, as crianças atribuem valores ideográficos; a partir daí, caminha para a concepção alfabética da escrita.

Levando em consideração esses aspectos, as autoras criticam os métodos adotados pelas escolas tradicionais, as quais estabeleciam que, para a criança aprender a escrever, deveria aprender o som da fala primeiramente. As pesquisadoras afirmam que essa premissa tem duas suposições falsas:

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas, esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir

os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

Dessa forma, as autoras buscam a compreensão da influência que o ambiente exerce sobre a criança no processo de aquisição da linguagem. Conseqüentemente, um contexto social, em que a leitura e a escrita fazem parte das práticas cotidianas da criança, será um estímulo, uma oportunidade de contato e de reflexão para a criança acerca da escrita e da leitura.

Em *Aprendendo a escrever*, Ana Teberosky (1997) relata o processo de ensino de língua escrita de uma maneira diferente das formas de ensino tradicional:

Todos os autores de livros sobre temas educacionais têm idéias sobre a forma de começar o ensino da matéria de que trata. Em nosso caso particular, estamos certos de que é mais conveniente iniciar o ensino pela linguagem escrita e não pelas unidades e regras da escrita. Baseamos nossa convicção em algumas evidências às quais chegamos após superar muitos preconceitos. Dois deles impediram que, até bem pouco tempo atrás, pudéssemos ver as coisas de outra maneira. Em primeiro lugar, foi preciso superar a idéia de que a escrita e a leitura eram matérias exclusivamente escolares, para perguntar o que as crianças sabem antes de aprenderem a escrever na escola. Em segundo lugar, foi preciso dissociar o conhecimento sobre a linguagem escrita da habilidade para ler e escrever, para averiguar até que ponto as crianças eram "letradas" mesmo antes de serem "alfabetizadas" (TEBEROSKY, 1997, p. 41).

Esse segundo aspecto, à luz da consideração de Teberosky (1997), representa um fato que marca muito o empenho das crianças de diferentes classes sociais no processo de aprendizagem.

Cabe pontuar alguns aspectos que ecoam nas hipóteses que as crianças apresentam durante o processo de construção de seu aprendizado e a maneira como as experiências vivenciadas fora do âmbito da sala de aula influenciam a aprendizagem escolar. São eles: a) uma quantidade suficiente de caracteres para escrever e ler; b) a variedade de caracteres para escrever; c) a diferenciação de elementos gráficos utilizados para escrever e ler; d) a relação entre letras e números; e) o conhecimento das letras, desenhos e letras – aqueles servem para ver; estas, para ler; f) a distinção entre letras e sinais de pontuação; g) a orientação espacial da leitura e da escrita; h) a leitura de textos sem imagem e com imagem, como representação de algo.

Sobre esses dados operacionais que envolvem a aprendizagem da escrita, Teberosky (1997) assinala um importante aspecto a ser considerado e apreendido pelo sujeito: a convenção social da escrita, que é aprendida por meio da interação social:

Tentamos demonstrar que o conhecimento da linguagem escrita começa muito antes do ensino formal, que ele tem uma origem extra-escolar. Todos os conhecimentos sobre a escrita? Evidentemente não, pois se todas as aprendizagens fossem pré-escolares não haveria analfabetismo. Quisemos demonstrar que a criança e o adulto sabem outras coisas que se supõe que eles não sabem. Classificamos esses conhecimentos não-escolares em dois tipos: representação sobre as condições da linguagem que se escreve e representação das propriedades perceptivas gráficas e da relação entre escrita e linguagem. Esses conhecimentos derivam das interações entre as representações internas dos sujeitos e as propriedades externas da linguagem escrita e da escrita como sistema notacional. No processo de aprendizagem, os indivíduos não podem deixar de levar em consideração que a escrita e a linguagem escrita obedecem a regras ou convenções de funcionamento. Nem todas as regras e convenções, porém, são evidentes por si mesmas; algumas delas requerem uma prática mais ajustada, compreendida e compartilhada com outros, isto é, requerem o ensino. Por isso, grande parte da aprendizagem normativa é freqüentemente realizada

em situações institucionais, particularmente na escola (TEBEROSKY, 1997, p. 70).

Para Ferreiro e Teberosky, quando uma criança se alfabetiza, ela percorre uma trajetória caracterizada por uma seqüência de níveis, de procedimentos, de noções e representações que determinam as interpretações de como o sujeito aprende. Essa trajetória pode-se denominar de “a psicogênese da alfabetização”. Inicialmente, segundo as autoras, as crianças, no processo de alfabetização, constroem respostas para duas questões: o que a escrita representa e qual a estrutura e o modo de representação dela.

Com base nos estudos construtivistas, o conhecimento técnico para categorizar as fases de escrita das crianças, abordado exaustivamente no programa Letra e Vida, considera, atualmente, que é aplicado por grande parte dos professores das séries iniciais de modo assertivo. No que se refere ao ensino da linguagem escrita, objeto de nosso estudo, observamos, entretanto, que ainda há muitas questões que precisam ser esclarecidas.

Em primeiro lugar, há que se ressaltar que todo professor é professor de linguagem, uma vez que, por linguagem, entende-se o procedimento de interlocução que se exerce nas práticas sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade. Interagir, por meio da linguagem, constitui falar alguma coisa a alguém, de certa forma, num determinado contexto histórico. Pela linguagem, é possível promulgar idéias, pensamentos, estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes e influenciar os outros, modificando as representações que fazem da realidade. Portanto, é na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o indivíduo se apropria do sistema lingüístico.

Analogamente, devido à diversidade de textos que circulam socialmente, com o uso eficaz da linguagem, atendendo às necessidades pessoais de cada momento, o professor alfabetizador passou a ter como objetivo primordial garantir a aprendizagem da leitura e da escrita em um universo mais amplo. Inegavelmente, é esse o seu papel na contemporaneidade. Sendo assim, ensinar é mais que passar informações, é compartilhar objetivos, tarefas, significados e conhecimentos. Destarte, é preciso não só compreender como os alunos aprendem, mas aproximar-se dos conhecimentos que eles têm, para que o



professor alfabetizador possa ajudá-los a se aproximarem dos objetivos didáticos propostos.

Por isso, no que se refere à relação ensino-aprendizagem da língua escrita, é importante que o professor tenha em mente que:

1. Aprende-se a ler e a escrever, lendo e escrevendo; observando outras pessoas fazendo o mesmo; tentando e errando, mas sempre orientados pela busca do significado, ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido.

2. Muitos são os caminhos para se construir noções adequadas sobre o código escrito e para se tornar um leitor eficaz.

3. Devemos considerar e aproveitar os conhecimentos que a criança já possui desse sistema de escrita.

4. O ensino da leitura deve garantir a interação entre a criança e significado e função da escrita e que tal interação configura-se como espaço no qual se constroem os conhecimentos necessários.

Partindo desses princípios, consideramos essenciais, para a compreensão do ensino da linguagem escrita nas salas de aula, alguns aspectos da lingüística textual. Nesse sentido, perfilhamos a concepção de linguagem encerrada nos estudos da lingüística da enunciação, daí concebermos a linguagem como processo embasado na interação entre os sujeitos. Essa postura implica uma nova forma de se ensinar a linguagem escrita, pois passamos a situá-la como lugar constitutivo das relações sociais.

Geraldi (2002) discorre sobre a importância da linguagem na constituição dos sujeitos. Segundo o autor, seu mérito não está apenas no fato de que é fundamental para o desenvolvimento humano, mas em sua capacidade de, conseqüentemente, tornar-se instrumento por meio do qual se apreende o mundo, através da compreensão de conceitos. O autor ainda atribui à linguagem a forma mais natural de expressão, de divergências e convergências de idéias, na medida em que é por meio dela que as posições tornam-se públicas. Por isso, se faz necessário articular o ensino da língua portuguesa à luz da linguagem.

Como nessa perspectiva, a linguagem é concebida como um fenômeno de interlocução, não se pode deixar de considerar que, como tal, configura-se como

elemento que se instaura tanto num determinado momento histórico quanto num determinado espaço. Assim, para o autor, pensar o ensino da língua, na perspectiva de interlocução, exige, além de um olhar sobre a constituição singular dos sujeitos, uma predisposição para mudanças. Para que, efetivamente, haja a focalização da interação – como espaço para a produção da linguagem e dos sujeitos, os quais, nesse processo, se constituem por meio dela –, é preciso admitir:

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 da 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 trabalho social e histórico seu e dos outros e é para 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 acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as 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 (GERALDI, 2002, p. 6).

Porque reformula a concepção de linguagem tradicional, a interlocução, como se nota, assume um *status* diferente no contexto da expressão verbal, pois passa a ser compreendida como espaço de produção de linguagem e de constituição dos sujeitos. É esse, portanto, o momento nascedouro das fontes

produtoras da linguagem, dos sujeitos e do universo discursivo. Dessa maneira, Geraldi (2002) categoriza a linguagem em três eixos fundamentais para a discussão e compreensão desse fenômeno: i) historicidade da linguagem; ii) os sujeitos e suas ações lingüísticas; iii) o contexto de produção das interações verbais. Ademais, para ele, os conteúdos das práticas constituem os usos da linguagem, isto é, a prática de escuta, a leitura e a produção de textos, sejam orais, sejam escritos.

## 2. Historicidade da linguagem

Ainda trilhando as idéias de Geraldi (2002), a percepção inicial que fazemos referente aos três eixos é que, para todo o dizer, há uma forma adequada, pronta e disponível para fazê-lo. Quando há ineficiência, esta não-interlocução não é vista como uma negociação dos sentidos das expressões utilizadas, mas como ineficiência dos recursos lingüísticos do locutor, ou mesmo do interlocutor. Segundo o autor, se dermos outros estatutos aos processos de negociação de sentidos, desvendar-se-á que o dizer não depende exclusivamente de um saber prévio dos recursos lingüísticos, “mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 2002, p. 9). Complementa ele:

[...] como é a dinâmica do *trabalho lingüístico*, que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante: por ele a linguagem se constitui marcada pela história deste fazer contínuo que está sempre constituindo. Individualmente, nos processos internacionais de que participamos, *trabalhamos* na construção dos sentidos “aqui e agora”, e para isso temos como “material” para este trabalho a *língua* que “resultou” dos trabalhos anteriores. Nossas operações de construção de textos ou discursos operam com tais recursos lingüísticos, e com outros recursos da situação, e seu retorno em cada acontecimento discursivo não se dá sem as marcas de suas presenças em acontecimentos anteriores. É porque o retorno é visto como o retorno do mesmo, que a primeira percepção ingênua que se tem da língua é de um sistema estruturado, fechado, cuja aprendizagem se daria por uma espécie de “apropriação” do

sistema; é porque em cada discurso as expressões adquirem sentidos diferentes que outra percepção ingênua toma os recursos expressivos como “sem qualquer sentido”, este sendo apenas produto de um discurso que, acontecendo, apaga-se (GERALDI, 2002, p. 11).

Com o conceito de historicidade, o autor tenta recuperar o movimento constitutivo da linguagem, o qual se dá na história pelo trabalho dos sujeitos. Com relação às operações discursivas, trabalho dos sujeitos falantes, são, dependendo do tipo de operação, mais ou menos reguladas, já que algumas seguem estritamente regras; outras seguem uma regularidade; outras são próprias de uma interação específica.

Por fim, a historicidade da linguagem afasta, ao mesmo tempo, dois mitos: a) aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência; b) aquele da indeterminação absoluta, em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está, como atividade constitutiva, o trabalho dos sujeitos.

### **3. Os sujeitos e suas ações lingüísticas**

Geraldi (2002), ao eleger as ações humanas como elemento condutor para a reflexão sobre os sujeitos e suas ações lingüísticas, distancia qualquer leitura que tome o sujeito ou como origem dos sentidos, numa perspectiva totalitária (produtor único dos sentidos) ou, pelo contrário, como sujeito completamente destituído de sentido, vazio nada (assujeitamento a uma estrutura fechada). Para o autor, os sujeitos não podem ser considerados nem como meros reprodutores de uma norma estabelecida nem mesmo porta-vozes do discurso hegemônico da contemporaneidade.

Nesse sentido, ele categoriza a linguagem em dois níveis, que se entrecruzam. O primeiro se refere à produção histórica e social de sistemas de referência, na qual os recursos das expressões são significativos. O segundo, por sua vez, relaciona-se às operações discursivas, as quais, remetendo-se ao primeiro

nível, permitem compreender os enunciados dos interlocutores, mesmo diante de recursos expressivos vagos.

A compreensão desse processo nos remete à análise do que os sujeitos realizam *com* e *sobre* a linguagem. Por isso, com relação ao agenciamento dos níveis supracitados, podemos afirmar que há uma ação específica *da* linguagem. Para o autor, por conseguinte, as ações *com*, *sobre* e *da* linguagem se materializam e se revelam nos recursos expressivos. Exemplo disso é o caráter reflexivo da linguagem – isto é, ela tem o poder de remeter a si mesma –, o que se caracteriza como fator preponderante para tais ações. Isso nos leva a refletir que não adquirimos uma língua incorporando seu léxico, sua norma, as regras de como participar de uma conversação, ou de como produzir um bom texto. Aprender a linguagem é refletir sobre ela própria; é compreender a fala do outro e, simultaneamente, numa relação dialógica, ser compreendido.

Compreender as ações que se fazem *com*, *sobre* e *da* linguagem é, por outros termos, distinguir atividades realizáveis com ela. Geraldi (2002) divide essas ações em três categorias: atividades *lingüísticas* – praticadas nos processos interacionais e que se referem ao assunto em pauta; atividades *epilingüísticas* – embora também presentes nos processos interacionais e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto; atividades *metalingüísticas* – tomam a linguagem como objeto, não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas falam sobre a língua.

#### **4. Contextos de produção das interações verbais**

Entendemos por contexto de produção das interações verbais todo o entorno de uma determinada situação comunicativa. Vale ressaltar nesta reflexão que, para o trabalho de produção de textos nas aulas de linguagem, o contexto de produção, como parte integrante de um trabalho reflexivo, caracteriza o processo de interlocução. Nesse sentido, alguns elementos o caracterizam, como o sujeito enunciador, o interlocutor, a finalidade da interação e o lugar e momento da produção.

A concepção do contexto de produção como elemento significativo para o estudo da língua demanda algumas implicações, de ordem da forma e conteúdo, na

organização discursiva, decorrentes das escolhas dos gêneros e suportes textuais. Há também implicações no processo de significações, no qual os interlocutores, a articulação entre texto e contexto e as relações intertextuais poderão determinar a construção dos sentidos.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos da teoria construtivista piagetiana, as concepções de ensino da teoria textual e os estudos de Bakhtin têm estreita relação, principalmente na medida em que tais correntes, ainda que em perspectivas e momentos distintos, discursam sobre a importância do sujeito e suas respectivas ações, concebendo-os como elementos essenciais para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita.

Bakhtin (2003) argumenta que, numa determinada situação lingüística, o falante-ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. A essas formas-padrão dá-se o nome de gêneros textuais. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas, dependendo do contexto de produção e dos falantes-ouvintes que produzem enunciados, a alterações em sua estrutura, pois tanto o contexto quanto os falantes-ouvintes atribuem sentidos a determinado discurso.

Para ele, gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de um enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 262) e que, devido à riqueza e diversidade tipológicas, podem ser agrupados em gêneros primários e secundários. Gêneros primários são aqueles que compõem a esfera de uso do cotidiano da linguagem e podem ser controlados na situação discursiva, como, por exemplo, bilhetes, cartas, telefonemas, relatos familiares, diálogos, entre outros. Os gêneros secundários, por sua vez, têm por características a mediação pela escrita, além de sua utilização ser realizada em situações mais formais de uso da língua. Portanto, os gêneros secundários, de certa forma, superam os gêneros primários, já que estes constituem trocas verbais espontâneas, enquanto os secundários representam, devido à sua complexidade, a intervenção nessa espontaneidade.

Sintetizando, podemos afirmar, então, que os gêneros textuais são formas padronizadas de um enunciado que é constituído de, um conteúdo temático, um estilo e uma construção composicional.

**TERCEIRO CAPÍTULO – ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO**

## **1. As atividades de produção de texto no Programa Letra e Vida**

O programa de formação Letra e Vida concebe a alfabetização na perspectiva da lingüística textual, segundo a qual leitura e produção de textos são elementos fundamentais para o ensino da linguagem escrita. Sendo assim, desde o início dos estudos, quando são propostas as primeiras atividades de sondagem de escrita com as crianças, fica nítida a importância de se definir, na tarefa de alfabetizar, um gênero do discurso a ser trabalhado com os alunos.

Podemos ilustrar isso por meio do Módulo I – Unidade 5, Texto 6 –, no qual é disponibilizado aos educadores um modelo de evolução de escrita. Trata-se da produção textual, em diferentes etapas, de uma aluna-referência.

Percebe-se que, ao analisar o processo de evolução da escrita da aluna, o programa enfatiza a importância de oportunizar a aprendizagem da base alfabética, concomitante com a compreensão dos usos e funções da tipologia e gêneros textuais. Para tanto, a princípio, por meio de uma entrevista individual, a professora fez um diagnóstico de escrita, utilizando-se do gênero lista de palavras de um mesmo campo semântico, para averiguar que conhecimentos a aluna possuía, nessa etapa, sobre a escrita. Com base no diagnóstico inicial, e em função dos conhecimentos já adquiridos pela aluna, bem como os necessários a adquirir, a professora planejou as atividades didáticas seguintes.

Foi proposta uma seqüência de atividades que garantisse a participação da criança em atividades de leitura e escrita. A professora além de ler diariamente para a aluna, ainda proporcionava momentos de leituras de gibis, livros, folhetos, além de vivências em rodas de leituras e, também, elaboração de textos coletivos, nos quais ela era a escriba; os alunos, produtores orais do texto.

Observemos a seguir registros da evolução da escrita da aluna Maiara, uma criança de 6 anos que, em 1999, freqüentou o 1º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, numa escola pública do Estado de São Paulo.



## ESCRITA 1 – Lista de Animais Conhecidos

26/02/1999

D P M FK

**di no sau ro**

O E OL

**co e lho**

A LF AW

ra po sa

IQ FE

**ti gre**

OA FP

**on ça**

AE DR

**pa to**

EBRI

**cão**

OEOL

ALFAW

IQ FE

OA FP

AE DR

EBRI

## ESCRITA 2 – Lista dos nomes de cada brinquedo que o Luiz usa para brincar

Abril/1999

I C E A *bicicleta*

**bi ci cle ta**

A I O *avião*

**a vi ão**

A O U *dado*

**da do**

K I A O *caminhão*

**ca mi nhão**

A V I O *cavalinho*

**ca va li nho**

K A V O *catavento*

**ca ta ven to**

I A U A *pião*

**pi ão**

P E K *peteca*

**pe te ca**

Q N A *caneta*

**ca ne ta**



ICE A  
AIO  
AOU  
KIAO  
AVIO  
KAVO  
IAUA

PEK  
QNA  
EQI

E Q | *esqueiti*

**es quei tl**

### ESCRITA 3 – Lista de coisas que tem numa festa

Maio/1999

RE I G R A I  
 re fri ge ran te  
 B A H D E O  
 bri ga dei ro  
 O I L A  
 co xi nha  
 B O L I O  
 bo li nho  
 E P A D I N A  
 em pa di nha  
 P A T E O  
 pas tel  
 P A T E  
 pa tê  
 B O L I O D E J Q L I  
 bo li nho de cho co la te

LISTA DE FESTA  
 R: E I G R A I

B A H D E O  
 O I L A  
 B O L I O  
 E P A D I N A  
 P A T E O

P A T E

B O L I O D E J Q L I

### ESCRITA 4 – Bilhete para mamãe

01/12/1999

Mamãe  
 eu fui lá no  
 parque da mônica  
 não precisa ficar  
 preocupada  
 eu vou voltar logo  
 uma hora da tarde  
 eu vou voltar  
 com a minha amiga  
 Vivian  
 beijo  
 Maiara



Sabemos que, quando as crianças são colocadas em situações que as levem a pensar como a escrita é representada, a aprendizagem tem grande possibilidade

de ocorrer de maneira significativa. E, se esse trabalho estiver aliado à função social da linguagem, os ganhos tendem ainda a ser maiores. A última produção de Maiara nos revela isso, pois, em seu percurso de aprendiz de escritora, foi desenvolvendo não só os aspectos convencionais da escrita, como também a competência de produzir um texto com características tipológicas próprias do gênero, cumprindo com a função comunicativa a que este se propôs. Encontramos, então, nesse exemplo indícios de que as reflexões acerca das propostas de produção textual do programa estão em consonância com a corrente dialógica bakhtiniana e, conseqüentemente, em consonância com os estudos da lingüística textual.

Passamos a descrever alguns momentos do Programa Letra e Vida, no qual a concepção de alfabetização não está dissociada da concepção de linguagem escrita presente na linha de pesquisa em que este estudo se apóia. Essa concepção tem demonstrado que, quando a atuação do professor é feita pela perspectiva dialógica, a capacidade dos alunos para produzir textos escritos é aprimorada de forma significativa.

O módulo I é composto por 11 unidades. Tem como objetivo fornecer subsídios aos professores, para que sejam alfabetizadores competentes e reflitam sobre a importância de semear a leitura e a escrita em seus contextos de trabalho. Uma das estratégias utilizadas para este fim é a leitura em voz alta, feita pelo formador, de textos de qualidade literária, para os professores. Essa atividade é nomeada como “Leitura Compartilhada”.

Outra ação importante é a ênfase dada aos exercícios que promovem o registro reflexivo, pelo professor, de sua ação educadora. Nesses momentos, são privilegiadas escritas de textos em conformidade com os gêneros determinados, para registrar as reflexões referentes aos conteúdos estudados no transcorrer do curso.

Há no programa diversos exercícios com a finalidade de desenvolver as competências profissionais dos educadores. Esse desenvolvimento perpassa necessariamente pela ampliação do universo de conhecimentos e pela reflexão sobre a prática. Assim, a tríade leitura-reflexão-registro além de possibilitar novas aprendizagens aos cursistas ainda amplia sensivelmente as capacidades interpretativas, expressivas, leitoras e escritoras de cada participante. Espera-se,

portanto, que os procedimentos didáticos realizados durante o curso com os professores transformem sensivelmente as práticas em sala de aula.

Consideramos bons indicadores os modelos didáticos disponibilizados pelo programa Letra e Vida aos professores cursistas, na medida em que chama a atenção desses alfabetizadores para a importância das atividades de alfabetização, leitura e produção de textos – atividades previstas no planejamento da rotina pedagógica –, quando idealizadas a partir de situações de comunicação reais (ou situações próximas das reais), com relevância social. Tais atividades propiciam aos alunos momentos reais de uso da língua.

Nesse módulo, encontram-se as seguintes atividades:

<b>UNIDADES</b>	<b>ATIVIDADES</b>
1	Escrita de Memórias
2	Escrita de Mapa Textual
3	Escrita de lista de palavras (Amostras para Análise)
5	Escrita de Roteiro para Planejamento da Atividade
6	Respondendo uma Entrevista
8	Escrita de Planejamento de Atividade de Leitura
9	Planejamento de Rotina Semanal – Língua Portuguesa

Como se percebe, nas unidades iniciais, é dada ênfase ao processo de leitura e escrita pessoais do professor cursista, pois, conforme já se citou anteriormente, o primeiro módulo consiste em situar os participantes sobre de que lugares a equipe que elaborou o programa está falando, ou seja, em que concepções de educação, alfabetização, leitura e produção de textos o programa se insere.

No segundo módulo, os modelos de propostas de atividades se intensificam, haja vista o módulo I ter uma preocupação acentuada com a concepção teórica que

embasa o programa. Assim, nesse módulo (II), as considerações sobre o trabalho com a diversidade de gêneros textuais aparecem acentuadamente nas seguintes propostas de atividades:

<b>UNIDADES</b>	<b>ATIVIDADES</b>
3	Nomes Próprios
4	Listas
5	Poemas, Canções e Cantigas de Roda
6	Conto
7	Lenda
8	Fábula, Crônica e Conto

Nesse módulo, na unidade 6 – “Aprender a Linguagem Que Se Escreve” –, é acentuada a intenção de se firmar a importância da leitura da diversidade de gêneros como elemento determinante para a produção da linguagem escrita. São de grande importância, nesse processo, as atividades de produção textual, que têm, como propostas, a reescrita de histórias conhecidas pelos alunos – como os contos clássicos “Chapeuzinho Vermelho” e “Os três porquinhos” –, além da escrita de cartas, regras de jogos infantis, texto informativo para apresentação de seminários, folheto, entre outros.

No texto de apresentação da unidade, o conceito de gêneros assim é definido pelo programa:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em um número quase ilimitado.

“Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com ‘era uma vez’, ninguém duvida que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão ‘senhoras e senhores’, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros de texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.” (*Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*, pp. 26-27, apud MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Coletânea de Textos*, p. 59, Módulo II).

O último módulo aborda conceitos importantes para a reflexão acerca da didática da leitura e produção textual, abrangendo alguns aspectos formais da língua. Segue-se descrição dos conteúdos das unidades:

<b>UNIDADES</b>	<b>ATIVIDADES</b>
2	Projetos de Leitura e Escrita
3	Alfabetização de Jovens e Adultos
4	Todo Dia é Dia de Ler
5	Como se escreve? Entendendo o Erro Ortográfico
6	O que é e pra que Serve a Pontuação
7	Usar a Língua e Falar sobre a Língua

Antes de entrarmos no módulo propriamente dito, é interessante notar que, a partir dessas descrições, em todo o programa há referências acerca da importância do trabalho com o texto, apresentadas em duas frentes. A primeira, por meio das propostas de atividades a serem realizadas pelos professores, nos registros dos

estudos dos textos teóricos. A segunda se concretiza nas propostas de atividades em que os professores são levados a planejar para aplicação em sala de aula.

No que diz respeito às unidades do quadro anterior, elegemos como temas a serem discutidos: “Projetos Didáticos de Leitura e Escrita” e “Usar a Língua e Falar sobre a Língua”, comentados logo na seqüência.

### **A. Projetos Didáticos de Leitura e Escrita**

Para o estudo do tema, foram selecionados três encontros, com três horas de estudos cada um. Um dos principais objetivos era discutir essa forma de organizar os conteúdos de leitura e escrita, bem como orientar e acompanhar a elaboração e aplicação dos projetos dos professores cursistas com seus alunos em sala de aula. Segundo Lerner (2002),

Os projetos – além de oferecer, como já assinalamos, contextos nos quais a leitura ganha sentido e aparece como uma atividade complexa cujos diversos aspectos se articulam ao se orientar para a realização de um propósito – permitem uma organização muito flexível do tempo: segundo objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias, ou se desenvolver ao longo de vários meses. [...] Por outro lado, a sucessão de projetos diferentes – em cada ano letivo e, em geral, no curso da escolaridade – torna possível voltar a trabalhar sobre a leitura de diferentes pontos de vista, para cumprir diferentes propósitos e em relação a diferentes tipos de texto (LERNER, 2002, p. 88).

A possibilidade de organizar os conteúdos de leitura e escrita, por meio de projetos didáticos, dá condições para que os alunos se apropriem de características discursivas e lingüísticas da diversidade de gêneros, em situações de comunicação reais.

A leitura de gêneros discursivos, nas palavras de Lopes-Rossi (2005), não pressupõe necessariamente a produção escrita. Porém, observa a autora, o ensino da produção textual pressupõe sempre atividades de leitura a fim de que os alunos se apropriem das características lingüísticas dos gêneros que produzirão. Nesse

sentido, a autora indica que um projeto pedagógico, voltado para a produção escrita, deve sempre ser iniciado por uma seqüência didática de leitura.

## **B. Usar a Língua e Falar sobre a Língua**

Nesta unidade, são abordados conteúdos importantes para a compreensão dos professores sobre as concepções de aprendizagem que embasam as atividades de linguagem, uma vez que são discutidos conhecimentos teóricos e práticos sobre epilinguagem e metalinguagem. É enfatizando, ainda, que o conhecimento epilingüístico é a base para a construção do discurso metalingüístico. É abordado também o ensino tradicional da gramática.

A tematização desses conteúdos tem como objetivo mostrar aos educadores a idéia tradicional de que o conteúdo da gramática garante que o usuário da língua possa de fato escrever melhor. Outra intenção é evidenciar que a aprendizagem da língua não ocorre por exercícios mecânicos, mas por práticas significativas do uso da linguagem. Essa constatação nos remete a Geraldi (2002), quando ele discorre sobre a inadequação do retorno ao ensino da linguagem por meio da teoria da gramática normativa, como nascedouro do saber lingüístico. Para ele, esses procedimentos tornam o uso do texto como pretexto para ensino gramatical. Diz ele:

Um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido são suficientes para esclarecer um conjunto de regularidades predeterminado que, uma vez obedecido, daria como resultado um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor (GERALDI, 2006, p. 15).

Admitindo que a formação inicial dos professores é fator determinante para a proposição de boas atividades para a produção escrita de textos, observamos que nem sempre estas veiculam a concepção de língua e escrita coerentes com o saber acumulado pelos estudos lingüísticos.

Diversas linhas de pesquisa sobre a linguagem de orientação bakthiniana têm demonstrado que a atuação de professores no ensino fundamental, quando



realizada sob a perspectiva dos gêneros textuais, não só amplia as condições de aprendizagem, como ainda diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, além de aprimorar a capacidade de recepção, de leitura, de compreensão e de interpretação da linguagem que se escreve.

Ademais, como se sabe, as ações lingüísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam na situação: quem produz o texto, quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. E ainda fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos culturalmente, transformando ou criando outros de acordo com as novas necessidades de interação socialmente construídas.

Parece-nos correto reafirmar que a concepção de linguagem presente no Programa Letra e Vida converge para os pressupostos teóricos dos autores até aqui citados. A respeito disso, veja o que afirma Bakthin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um **repertório de gêneros** do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakthin, 2003, p. 279, grifo meu).

Corrobora com essa premissa Lopes-Rossi (2005), quando diz:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social (Lopes-Rossi, 2005, p. 81).

Nesse sentido, diante do objeto de ensino – texto –, faz-se necessária uma nova postura dos educadores de todos os níveis de ensino, especificamente do nível

fundamental. O trabalho didático realizado sob a perspectiva dos gêneros não descarta a concepção do trabalho com os tipos textuais; pelo contrário, eles são incorporados numa dimensão ainda mais ampla.

No cotidiano escolar, é comum observarmos certa confusão referente aos conceitos de gênero e tipo textual. A diferença não é clara nem para quem ensina, muito menos para quem aprende. Marcuschi (2002) apresenta uma breve definição terminológica para as duas noções:

<b>Tipos Textuais</b>	<b>Gêneros Textuais</b>
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial, etc.

Usualmente, a expressão “tipo de texto” é utilizada para definir a noção de gênero textual. Segundo o autor, quando alguém diz, por exemplo, a carta pessoal é

um tipo de texto informal, o termo “tipo de texto” está sendo empregado incorretamente, pois, na verdade, estamos tratando de um gênero textual.

Para ele, em todos os gêneros se realizam tipos textuais, podendo ocorrer, não raro, que um único gênero realize dois ou mais tipos; daí os textos serem geralmente heterogêneos.

Os tipos de textos, por fim, são definidos por seus traços lingüísticos predominantes: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. Quando se nomeia, portanto, determinado texto como *narrativo*, *descritivo* ou *argumentativo*, está-se nomeando o predomínio de um tipo de seqüência de base, e não um gênero.

Posto isso, consideramos que o trabalho com os gêneros textuais, para o ensino da linguagem escrita, oportuniza aos alunos de todos os níveis de ensino, praticar essa linguagem nas diferentes possibilidades de uso. A concepção de texto em que nos apoiamos sinaliza que devemos possibilitar aos educandos situações de aprendizagens nas quais possam produzir textos em consonância com a situação comunicativa em que estiverem inseridos. Essas situações devem ser reais (ou as mais próximas possíveis) do uso da língua, para que consigam escolher as formas mais adequadas para enunciar suas intenções.

Aproximar os alunos das situações originais de produção de textos não escolares faz com que eles criem familiaridade com a complexidade e diversidade textuais existentes na sociedade. Essa aproximação proporcionará a compreensão do funcionamento dos gêneros, o que contribuirá efetivamente para o ensino e a aprendizagem da produção textual na escola.

Entendemos por produção textual todo exercício realizado no interior da escola, que, segundo Geraldi (2002),

por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso 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 constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;

E. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2002, p. 137).

Os gêneros também podem ser caracterizados, de acordo com as idéias de Schneuwly e Dolz (2004), em cinco grupos de domínios discursivos: *Narrar*, *Expor*, *Argumentar*, *Instruir* e *Relatar*. O quadro a seguir representa a classificação provisória feita pelos pesquisadores. Neste quadro, foram incluídos alguns gêneros que circulam socialmente.

<b>Domínios sociais de comunicação</b> <b>Aspectos tipológicos</b> <b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de Gêneros Escritos e Oraís</b>
Cultura Literária Ficcional <b>NARRAR</b> Mimese da ação através da criação da intriga no domínio verossímil	Conto maravilhoso / Conto de fadas / Fábulas / Lenda / Narrativa de aventura / Narrativa de Ficção científica / Narrativa de enigma / Narrativa mítica / <i>Sketch</i> ou história engraçada / Biografia romanceada / Novela fantástica / Conto / Crônica Literária / Adivinha / Piada
Documentação e memorização das ações humanas <b>RELATAR</b> Representação pelo Discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida / Relato de viagem / Diário íntimo / Testemunho / Anedota ou caso / Autobiografia / Curriculum vitae /... Notícia / Reportagem / Crônica social / Crônica esportiva / ... / Histórico / Relato histórico / Ensaio ou perfil biográfico / Biografia
Discussão de problemas sociais controversos <b>ARGUMENTAR</b>	Textos de opinião / Diálogo argumentativo / Carta de leitor / Carta de reclamação / Carta de solicitação / Deliberação informal / Debate regado / Assembléia / Discurso de

Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Defesa e de Acusação (Advocacia) / Resenha crítica / Artigos de opinião ou assinados / Editorial / ensaio
Transmissão e construção de saberes <b>EXPOR</b> Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) / Exposição oral / Seminário/ Conferência / Comunicação oral / Palestra / Entrevista de especialista / Verbete / Artigo enciclopédico / Texto explicativo / Tomada de notas / Resumo de textos expositivos e explicativos / Resenha / relatório científico / Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições <b>DESCREVER AÇÕES</b> Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem / Receita / Regulamento / Regras de Jogo / Instruções de uso / Comandos diversos / Textos prescritivos

A partir desses conceitos, analisaremos em quais medida o uso desses referenciais teórico-metodológicos tem aplicabilidade prática nas salas de aula dos professores concluintes do curso de formação em questão. Para isso, tomaremos como instrumento de análise as propostas de produção textual realizadas por dez professores.

## 2. Análise das propostas de produção de texto: sugestões

Na busca de respostas para a questão que norteia este trabalho, tomamos como referência para análise dez propostas de atividades para produção de textos, realizadas por professores da rede estadual de ensino que cursaram o programa entre 2003 e 2007.

Nossa intenção é averiguar, na prática docente, que contribuições os conhecimentos sobre o conteúdo “produção de textos”, disponibilizados no programa Letra e Vida, levaram à transformação da prática pedagógica desses professores.

Utilizaremos, para isso, como critérios de análise das propostas de atividades de produção textual quatro categorias, a saber: descrição da consigna; objetivo da

atividade; co-relação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida; e as estratégias utilizadas para a realização da tarefa pelos alunos.

Entendemos por *consigna*, também chamada por alguns educadores de *comanda* ou *enunciado*, a forma por meio da qual o professor comunica a proposta de atividade aos alunos. Trata-se, então, de uma instrução acompanhada de orientações referentes à realização de uma atividade didática, feita oralmente, por escrito ou pelas duas maneiras simultaneamente.

A atividade didática em geral, e especificamente a de produção textual, deve ser sempre orientada por um objetivo. Na categoria *objetivo da atividade*, procura-se descrever e analisar a intencionalidade do professor na proposição da tarefa.


Em geral, no processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno adquira um conjunto de saberes sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema da língua, fundamentais para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Nesse sentido, a expectativa é a de que a atividade apresente como objetivo principal a apropriação, pelos alunos, dos instrumentos procedimentais e conceituais para a análise e a reflexão lingüísticas.

Na categoria *co-relação da atividade proposta realizada pelo professor, com as propostas do programa Letra e Vida*, busca-se averiguar a existência, ou não, de relação das propostas realizadas pelos educadores, com as proposições contidas no programa. Para tanto, cabe ressaltar que as propostas de atividades textuais veiculadas no programa estão em conformidade com os pressupostos teóricos da lingüística textual, além das idéias bakhtinianas.

Por fim, em *estratégias das atividades*, procuramos certificar, por meio dessa categoria, se as etapas percorridas pelo professor estão em consonância com o objetivo inicial da proposta.

## Proposta 1 – Escrita de texto apoiada em imagem

Proposta de produção de texto	Consigna	Objetivo da atividade	Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida	Estratégias utilizadas
<b>Escrita de texto apoiada em imagem</b>	Escreva uma história de acordo com o desenho	Demonstrar ao professor suas capacidades de produção e compreensão do sistema de escrita.	Não há correlação com o programa.	Inferimos que o professor utilizou como estratégia a leitura e explicação da consigna.



Titulo: O Suro

Era uma vez um homem que estava cuidando da fazenda havia vacas, galinhas, pintinhos, boi, cavalo, carneiros e ardezes.

E a vida era sempre feliz mais um dia veio um senhor que enganou o fazendeiro ele disse que estava construindo uma praça para que todos os fazendeiros pudessem se dar.

Então o filho foi dar uma olhada na construção e viu que seu pai foi enganado a menina correu e contou para seu pai que foi lá reclamar e o expulsou da região fim.

Nessa proposta, inferimos que a atividade de escrita teve como estímulo uma instrução do tipo “escreva, imagine, conte” uma história a partir do desenho. Esse tipo de proposição demonstra uma concepção distante do conceito de produção textual até aqui comentado. Verificamos que não há a preocupação com nenhuma das categorias de análise descritas por Geraldi (2002), *o que dizer, como dizer e para quem dizer*. A produção de textos escritos que têm por base a invenção, por essa característica, afastam-se das situações comunicativas vivenciadas no cotidiano das pessoas.

Propostas semelhantes a essa estão intimamente ligadas à concepção tradicional de ensino de texto na escola, na qual está presente a idéia de redação escolar e não produção textual. Geraldi (2002) estabelece uma distinção para as atividades escolares de escrita. Segundo ele, todo e qualquer texto produzido **para escola** pode ser chamado de redação e, produção de texto será todo texto produzido **na escola**. Para o autor, no exercício de escrever para a escola se evidencia muita escrita e pouco texto:

Antes de mais nada, como condição desencadeadora da produção, pede-se aos alunos que escrevam um texto a partir de uma gravura. E aqui se preenchem duas condições apontadas: o que se tem a dizer é uma história suscitada pela gravura, ou seja, não se trata de contar algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem (GERALDI 2002, p. 138).

Esse tipo de atividade, tradicionalmente implementada pelos exercícios em cartilhas de alfabetização, na qual os alunos escreviam sempre apoiados em imagens, proporciona que a escola forme alunos ilustradores de imagens com o verbal. Notamos, então, um contra-senso, na medida em que o aluno escreve para mostrar que sabe escrever, ainda que esteja na escola para aprender a escrever. Assim, segundo Geraldi (2002), a motivação para dizer e o que dizer, nessa atividade ficam anulada, já que o aluno conta somente com a própria imaginação, pois aborda temas vagos e genéricos em situações artificiais, com a intenção de escrever para o professor, seu único interlocutor. Nesse caso, como se percebe, são



ignoradas as reais condições de produção de textos na sociedade. Corroboramos com os pressupostos de Geraldi (2002),

Qualquer trabalho pedagógico com o texto deste exemplo exige que se ponha sob suspeita:

- a) o próprio apelo ao recurso didático da gravura;
- b) a própria demanda feita: uma história que se inventa a partir de uma gravura.

Estes dois aspectos estão ligados ao que poderíamos chamar de “conteúdo a dizer” e “razões ou motivações para dizer”. A não ser que se aceite a escrita na escola como redação que prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá) escrever (GERALDI, 2002, p.139).

Não se trata, evidentemente, de demonizar o uso da imagem – até mesmo porque sabermos de seu valor comunicativo, assim como reconhecemos que a imagem é um texto não-verbal –, apenas sugerimos uma readequação da proposta para que, efetivamente, possamos atender aos critérios básicos necessários para a produção textual na escola, mesmo quando a opção do professor for utilizar a imagem como elemento motivador para a escrita.

Ao analisarmos a proposta de produção textual que se utiliza do texto imagético como motivação, podemos considerar abordagens e gêneros textuais diferenciados, como, por exemplo, a produção escrita de legendas para álbum de fotografia ou notícia jornalística de conhecimento das crianças. Para tanto, sugerimos os encaminhamentos, nos dois exemplos seguintes, considerados por diversos teóricos uma boa situação de aprendizagem para a realização desse tipo de proposta:

### Sugestão 1 – Escrita de legenda para notícia de jornal

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Escrita de legenda para notícia de jornal</b>	<i>A professora lerá uma notícia, faremos alguns comentários oralmente. Em seguida vocês verão a foto da notícia que foi lida, e em duplas, escreverão uma legenda para a foto da notícia que lemos.</i>	<i>Escrever uma legenda com as características tipológicas do gênero.</i>	<i>Há correlação com o programa.</i>	<i>Leitura e análise (coletiva) de notícias que sejam acompanhadas com fotos legendadas; Antes dos alunos realizarem a produção na dupla, é aconselhável que o professor faça a atividade no coletivo para que os alunos aprendam os procedimentos necessários para a realização dessa atividade; Relação das fotos com as notícias Análise das características composicionais do gênero Elaboração de um texto, resumo de um aspecto destacado da notícia ou da imagem Escrita do texto legenda nas duplas; Revisão, coletiva, nas duplas, pelo professor, para publicação.</i>
<b>SUPORTE</b>				
<i>As produções dos textos serão expostas no jornal mural da escola.</i>				

## Sugestão 2 – Escrita de legenda para álbum de fotografias

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Escrita de legenda para álbum de fotos</b>	<i>Como já sabemos<sup>2</sup> como se escreve uma legenda, agora vamos legendar as fotos dos álbuns de vocês.</i>	<i>Escrever uma legenda com as características tipológicas do gênero.</i>	<i>Há correlação com o programa.</i>	<i>Observação e leitura de álbuns pessoais legendados; Análise das características composicionais do gênero; Elaboração de um texto, resumo de um aspecto destacado na foto Escrita da legenda e visão do texto para publicação.</i>
<b>SUPORTE</b>				
<i>As produções dos textos irão para o álbum de fotos pessoais dos alunos.</i>				

Escrever legendas constitui uma tarefa interessante aos alunos das séries iniciais. Segundo CURTO (2000), isso se deve ao fato de a legenda ser um texto breve com conteúdo claro e preciso, e também pelo referencial da imagem. Esse tipo de atividade pode ser complementar a uma atividade de leitura de notícia, no caso do trabalho com jornais. Os alunos, ao terem contato com esse tipo de proposta, estarão aprendendo as características do texto informativo – legenda –, ao mesmo tempo, aprofundarão conhecimentos relacionados ao sistema alfabético, além de relacionarem o texto verbal à imagem. Merece destaque, no quadro anterior, o item “suporte”, pois acreditamos que ao mencioná-lo poderá fornecer maior dimensão à funcionalidade da escrita.

<sup>2</sup> Como para desenvolver essa atividade, as crianças necessitam ter vivência com o gênero legenda, faz-se necessário que se desenvolva uma seqüência de atividades que favoreça esse conhecimento. Boas fontes de consulta podem auxiliar o desenvolvimento de uma seqüência. Sugerimos estas: o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever – 1ª. Série*; o livro *Ler e Escrever* (Org. CURTO e outros) e o artigo “Produção de Textos na Educação Infantil” (*Revista Avisa lá*, nº 9).

### Proposta 2 – Escrita de página de diário

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Página de um diário</b>	<p><i>Hoje você irá escrever a PÁGINA DE UM DIÁRIO. Fazer um diário não significa escrever tudo o que você fez em um determinado dia, mas registrar fatos que tenham provocado em você alguma emoção. Não é suficiente que você conte o que aconteceu. É importante também que você registre o que você sentiu. Vamos lá ?!</i></p>	<p><i>Demonstrar ao professor suas capacidades de produção e compreensão do sistema de escrita.</i></p>	<p><i>Não há correlação com o programa.</i></p>	<p><i>Inferimos que o professor utilizou como estratégia a leitura e explicação da consigna. Não está evidenciado se houve um trabalho com leituras prévias do gênero diário.</i></p>

Essa proposta foi planejada para ser realizada em classes de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries. Considerando as categorias descritas, conforme observamos nessa atividade, é solicitado que se escreva um texto narrativo, no gênero página de diário.

Pela forma como a proposta foi apresentada aos alunos, inferimos que, embora haja a intenção de promover uma escrita de autoria, em situação interativa coloquial, as condições sócio-discursivas para esse tipo de produção não se efetivaram, pois se trata de uma escrita episódica, e não de uma prática social tal como ocorre na escrita de diários. Assim, embora o suporte “página de diário” tenha sido mencionado, a atividade está orientada para uma situação descontextualizada, um dos traços das tradicionais propostas de redações escolares. A descontextualização ocorre na medida em que a atividade proposta solicita aos alunos que escrevam a página fora de seu contexto original de produção. Como se escreve diário para se encontrar consigo mesmo, naturalmente esse suporte costuma ser a síntese das aflições humanas registradas por cunho próprio e com a

intenção de autoconhecimento. Nesse sentido, se fosse para cumprir com as características do discurso a que ele pertence, a proposta da produção desse gênero textual na escola deveria ser reformulada. Sugerimos a seguinte reorganização:

### Sugestão para readequação da atividade

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Escrita de diário</b>	<p><i>Neste ano que iniciamos, vocês terão um diário para registro de suas emoções, sentimentos, como: alegria, tristeza, raiva, amor, felicidade, entre outros... Este caderno "Diário" servirá para que vocês possuam um local para expressar suas emoções, seus segredos e vontades mais íntimas. Este diário será escrito e lido somente por você! A menos que você deseje que sua professora, ou algum amigo leia, ou ajude a escrever algo que queira.</i></p>	<p><i>Possuir um local para escrita livre e espontânea, registrando fatos do cotidiano em um diário. Desenvolver o gosto pela escrita, sem ter medo de arriscar, de ser julgado pelo seu modo de escrever ou por suas idéias.</i></p>	<p><i>A correlação se efetiva a partir do momento em que se atribui à atividade um significado que lhe é pertinente.</i></p>	<p><i>Conversa sobre os conteúdos de diários; Leitura de páginas de diários diversos para conhecimento do gênero; Escrita de uma página de diário coletiva contando sobre os acontecimentos da sala num determinado dia.</i></p>
<b>SUPORTE: "Diário"</b>				

**Proposta 3 – Reescrita do Conto “Chapeuzinho Vermelho”**

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Escrita de conto</b>	<i>Reescreva o conto: “Chapeuzinho Vermelho”</i>	<i>Demonstrar ao professor suas capacidades de produção e compreensão do sistema de escrita, por meio de produção de texto do tipo narrativo e gênero – Conto de Fadas.</i>	<i>Há correlação com o programa</i>	<i>Inferimos que o professor utilizou como estratégia a leitura de diferentes versões do conto e explicação da consigna.</i>

## Reescrita: Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina muito doçil.

Um dia sua mãe pediu para ela ir levar um bolo e uma garrafa de vinho para o avô porque ela estava muito fraca.

Pois a menina gostava muito do avô porque ela tinha lhe dado um chapéu vermelho, desde esse dia todo mundo chamava ela de "chapeuzinho vermelho".

Estes dela ir a mãe dela falou:

— Não tente desviar do caso da sua avó.

Chapeuzinho vermelho quase não entrou na floresta e encontrou o lobo e ele disse:

— Oi Chapeuzinho.

E ela respondeu:

— Oi lobo.

E os dois foram conversando.

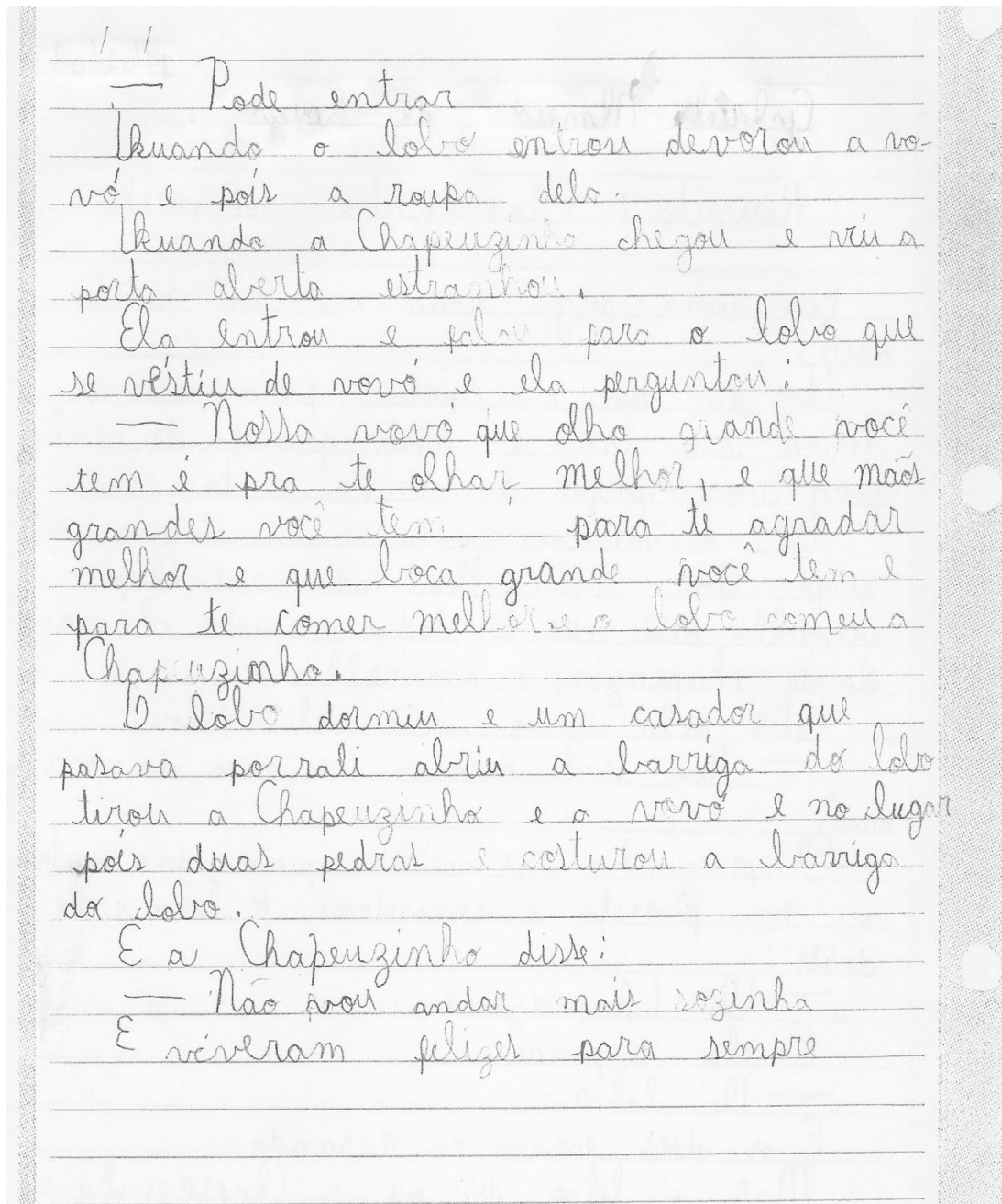
Mas o lobo derrubou a Chapeuzinho e chegou na casa da avó primeiro e ele bateu na porta e a avó disse:

— Quem é?

E ele falou:

— É a Chapeuzinho.

E a avó falou novamente:



Esse tipo de proposta popularizada pelo programa Letra e Vida tem o objetivo de atender a necessidade de aprendizagem dos alunos, com relação à leitura e escrita de textos, antes mesmo de saberem ler e escrever autonomamente; portanto, consideramos que se trata de uma atividade de alfabetização em que o objeto de ensino é, de fato, o texto.

A reescrita é uma atividade de produção de texto em que o aluno tem um texto-fonte como apoio. Nesse tipo de produção, o enredo da história é familiar ao aluno. Consideramos que, quando a criança aprende o enredo, também terá



compreendido a forma, bem como as diferenças entre a linguagem oral e a escrita. Nesse caso, reescrever implica fazer uma nova versão *para*, e não uma história idêntica.

A proposta não leva em consideração que o aluno memorize o texto – é inclusive desejável que ele não o decore –, uma vez que a ênfase é o trabalho com a linguagem, e não se trata, por conseguinte, de uma atividade de memorização. Nesse sentido, além de serem vários os desafios para o aluno nessa atividade, é possível também que o professor faça intervenções para trabalhar a coesão e coerência textual e ensine procedimentos de revisão de textos.

Se o professor for o escriba, é possível trabalhar dessa forma com os alunos, nos diferentes níveis de compreensão da escrita, desde o nível pré-silábico até o alfabético; como é possível também utilizar agrupamentos adequados para o desenvolvimento da atividade em duplas, pois, como consideramos que os alunos necessitam de modelos de leitores e escritores, trabalhar coletivamente, tendo o professor como escriba, os alunos aprenderão durante a atividade procedimentos de escritor, como as escolhas lexicais e as convenções do texto – escrever da esquerda para a direita, obedecer aos limites das margens e das linhas, espaçar adequadamente as palavras, entre outras convenções.

O conto de fadas é considerado uma matriz para a escrita de narrativas. O aluno, ao recontar uma história, estará recuperando uma série de acontecimentos da narrativa, por meio dos elementos da linguagem de que nos utilizamos para escrever. No processo de reescrita, acontece a mesma coisa, pois, ao reescrever uma história conhecida, os alunos necessitam recuperar os acontecimentos, utilizar a mesma forma de dizer do texto-referência, selecionar os elementos que querem escrever, revisar o que já foi escrito e verificar o que ainda falta escrever.

Nesse sentido, a reescrita é uma atividade considerada eficaz para a aprendizagem da linguagem textual, na qual em cada etapa percorrida os alunos realizam uma “montagem” do texto. Nesse sentido, podemos dizer que não deixa de ser um trabalho semelhante à montagem de um quebra-cabeça. A possibilidade de realização da atividade por etapas é elemento facilitador para a aprendizagem.

Com relação às estratégias utilizadas pela professora, para o desenvolvimento dessa seqüência, não está explicitada a preocupação para a

publicação, destino do texto. Em outras palavras, quem será o leitor dessa produção? No entanto, em conversa com a professora autora da proposta, esta nos revelou:

Realizamos, em 2007, com todas as turmas de fundamental I, um projeto de contos de fadas. Cada turma desenvolveu uma série de atividades de leitura e reescrita das histórias. Essa reescrita é uma delas. Como produto final, as crianças apresentaram uma dramatização do conto “Chapeuzinho Vermelho” para a comunidade escolar (Relato da professora autora da proposta – Fevereiro/2008).

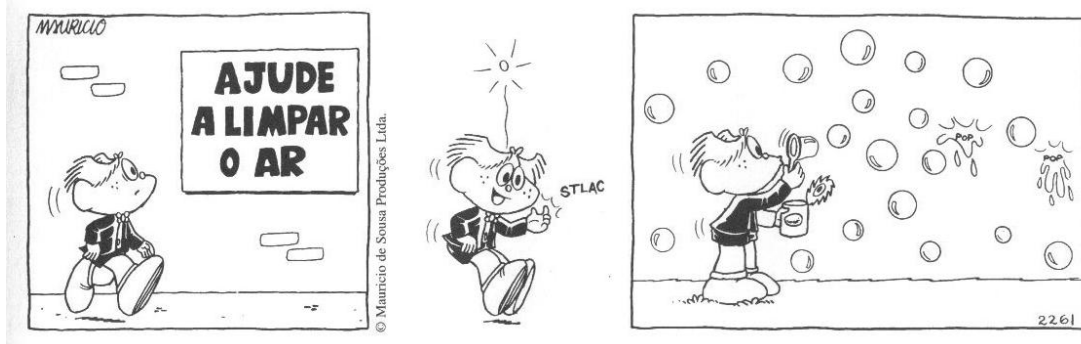
Infere-se que a organização da atividade na modalidade de ensino “projeto didático” é devido à constante busca pelos professores em atribuir sentido às produções de textos dos alunos. Ressaltamos que a condição didática para que os alunos sejam capazes de realizar esse tipo de atividade é a participação em muitas situações de leitura de contos, seja lendo-os, seja escutando-os. Dessa forma, espera-se que eles compreendam, por meio de uma prática significativa, as razões para ler, ouvir e dramatizar contos de fadas.

Essa proposta atende às categorias de análise, na medida em que no faz considerar a atividade uma proposta para produção de texto, e não apenas uma redação. O professor, por meio desses procedimentos, consegue avaliar se os alunos não só aprenderam as características tipológicas do gênero como também se recuperaram a seqüência de acontecimentos e a linguagem utilizada para escrever contos.

## Proposta 4 – Escrita de cartaz

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Elaboração de cartaz</b>	Observando as tiras de Maurício de Sousa, o curta “Ilha das Flores” e nossas discussões em sala de aula, elabore um cartaz para fixar no corredor da escola, alertando seus colegas sobre a necessidade de limpar e preservar nosso ambiente.	Produzir um texto para comunicar a necessidade de preservar o ambiente, por meio do gênero Cartaz.	Há correlação com a concepção de produção de texto veiculada no programa, com ressalvas.	Leitura de textos em diferentes linguagens, discussões em sala de aula.

Reproduzimos abaixo as tiras do Maurício de Sousa e a consigna:





Observando as tiras de Maurício de Sousa, o curta “Ilha das Flores” e nossas discussões em sala de aula, elabore um cartaz para fixar no corredor da escola, alertando seus colegas sobre a necessidade de limpar e preservar nosso ambiente limpo.

A proposta acima atende parcialmente às categorias de análise. A atividade de produção de textos a ser realizada pelos alunos apresentou funcionalidade prática, pois os alunos tiveram motivos para escrever, revisar e publicar os cartazes nos espaços da unidade escolar. Porém, não fica explicitado na atividade em que momentos foram realizadas, com o grupo, a leitura e análise sobre os diferentes tipos de cartazes que circulam socialmente. Nesse caso, afirmamos que existe uma lacuna na formulação da proposta.

No desenvolvimento da seqüência didática, os alunos têm contato com diferentes linguagens, a fílmica e as tiras de HQ, porém, como produção de texto, tiveram que realizar a escrita de um cartaz. Para se produzirem textos, há necessidade de se ter familiaridade com o gênero proposto, conforme nos afirma Lopes Rossi (2005), o ensino da produção de textos sempre pressuporá leitura e análise do gênero em estudo. A realização de uma seqüência de atividades de leitura do gênero cartaz seria etapa importante para o trabalho com a escrita desse gênero discursivo. Na produção de cartaz, o aluno necessita ativar uma série de conhecimentos que são condições básicas para a produção do gênero, como por exemplo:

1. conhecimento de mundo, incluindo características relativas à produção e a circulação desse gênero discursivo;
2. conhecimento lingüístico, para leitura autônoma dos textos verbais;
3. compreensão dos efeitos de sentidos produzidos pela leitura do gênero HQ, bem como conhecimento de que no gênero cartaz quais efeitos o texto terá que

produzir nos leitores. A esses conhecimentos incluem-se cores, tipos e tamanhos de letras, imagens; diagramação e relação entre a imagem e o texto verbal.

Nesse sentido, propomos acrescentar no planejamento da proposta, em estratégias utilizadas, os seguintes procedimentos:

**Sugestão para readequação da atividade: Produção de cartaz**

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Elaboração de cartaz</b>	<i>Observando as tiras de Maurício de Sousa, o curta Ilha das flores e nossas discussões em sala de aula, elabore um cartaz para fixar no corredor da escola, alertando seus colegas sobre a necessidade de limpar e preservar nosso ambiente.</i>	<i>Produzir um texto para comunicar a necessidade de preservar o ambiente, por meio do gênero Cartaz.</i>	<i>Há correlação com a concepção de produção de texto veiculada no programa.</i>	<i>Leitura de cartazes em locais públicos: nos murais da escola, em postos de saúde, farmácia, outros locais públicos etc.  Registro dos textos anunciados  Leitura e análise em sala de aula</i>

### Proposta 5 – Escrita de carta

Proposta de produção de texto	Consigna	Objetivo da atividade	Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida	Estratégias utilizadas
<b>Escrita de carta</b>	Escreva uma carta para a Bela Adormecida, avisando-a de que a bruxa está preparando uma armadilha para ela.	Fazer com que os alunos, ainda não alfabetizados, avancem na hipótese de escrita.	Há correlação em alguns aspectos com a concepção de produção de texto veiculada no programa.	Leitura do conto, conversa sobre a história. Escrita dos nomes das personagens (lista), alunos agrupados por níveis de hipóteses da escrita. Os alunos tinham que escolher o personagem com quem se identificavam mais e escrever o porquê. Produção da carta.

Segundo a professora autora da proposta, a turma apresentava o seguinte perfil:

[...] os meus alunos chegaram ao 4º ano sem o domínio da leitura e escrita. No início do ano eram todos silábicos entre sem valor e com valor sonoro, apenas três eram silábico-alfabéticos, eu consegui deixar todos alfabéticos. Somente dois não conseguiram, um desistente e a outra tinha problemas de ordem neurológica, só aprendeu a falar. Os alunos eram extremamente agitados, porém muito criativos e gostavam de histórias (contei e li muitas para eles). Foi por meio de narrativas que consegui alfabetizá-los. De um modo geral era uma sala idêntica às de recuperação de ciclo, com alunos retraídos, tinham medo de expor suas idéias até mesmo oralmente. Se escondiam atrás da indisciplina, e do não fazer para que ninguém soubesse o que eles realmente pensavam (Depoimento da professora autora da proposta – Março/2008).

A proposta em questão, no que concerne ao desenvolvimento de produção de textos na escola, atende parcialmente aos critérios categorizados. Em primeiro lugar porque, embora a produção de carta seja uma tarefa bastante freqüente em classes de alfabetização, nem sempre a seqüência didática atende às necessidades para a produção desse gênero. Nessa atividade, por exemplo, a professora utiliza os contos de fadas como argumento para o desenvolvimento da base alfabética dos alunos, conforme nos afirma em seu relato, ainda não alfabetizados. Observemos, na categoria estratégias, de acordo com a proposta da professora, a elaboração da seguinte seqüência:

- Leitura do conto, conversa sobre a história.
- Escrita dos nomes das personagens (lista); alunos agrupados por níveis de hipóteses da escrita; escolha do personagem com quem se identificam mais e escrever o porquê.
- Produção da carta.

De acordo com essa seqüência, como se percebe, as etapas percorridas pelos alunos para a produção do texto “carta” não levaram em consideração as condições necessárias e favoráveis para a aprendizagem da escrita desse gênero, apesar de inferirmos que, em alguns momentos da escolaridade, eles tenham tido contato com esse gênero de discurso.

Num primeiro momento, foi realizada a leitura de um conto com conversa sobre a história. Na seqüência, trabalha-se com os alunos a escrita de uma lista de nomes, para que em seguida seja produzida a carta, conforme esquema abaixo:



Pensando numa reformulação para adequação da atividade, de acordo como nossa categorização inicial, propomos a seguinte seqüência didática para o ensino do gênero carta:

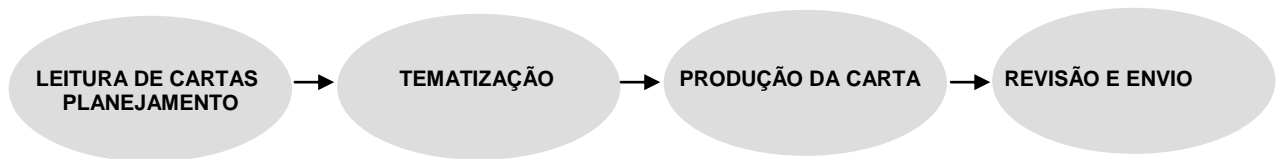
### Sugestão de seqüência didática para produção de texto – Gênero carta<sup>3</sup>

<b>ANTES</b> <b>Planejar</b>	<b>DURANTE</b> <b>Textualizar</b>	<b>DEPOIS</b> <b>Revisar</b>
<i>Leitura de cartas informais, explorando as características do gênero: local, data, tema, saudação, despedida.</i>	Fornecer estímulos aos alunos para o uso dos modelos como referências para a produção do texto, em atividades de cópia e leitura, com vistas aos seus propósitos comunicacionais.	Selecionar trechos que considere necessários tematizar coletivamente, de acordo com as características e necessidades da turma.
<i>Tematizar a situação comunicativa: quem está escrevendo, para quem, com que intenção.</i>	Incentivar uso de diferentes fontes de pesquisa: livros didáticos, livros sobre cartas, dicionários, entre outros.	Solicitar que os alunos releiam seus textos e os revisem a partir da discussão realizada. (Essa tarefa deve ser considerada de acordo com o nível de aquisição da escrita de cada turma).
<i>Discutir a relação da situação de comunicação e o tipo de linguagem utilizado no(s) texto(s) em análise.</i>	Acompanhar as produções, interrogando, interferindo oferecendo recursos para que possam se apropriar da linguagem escrita, durante esse processo. Selecionar elementos comuns às escritas dos alunos que possam ser tematizados coletivamente.	Em duplas os alunos podem trocar suas produções para sugerir alterações a fim de aprimorar o texto. (Essa tarefa deve ser considerada de acordo com o nível de aquisição da escrita de cada turma)
<i>Planejar a escrita da carta, de acordo com os propósitos comunicativos.</i>		<i>Pedir que os alunos avaliem as sugestões dadas e realizem as mudanças que julgarem necessárias para que o texto fique melhor escrito. O professor pode discutir as alterações individualmente.</i>
<i>Socializar o planejamento com a turma, retomando o objetivo da escrita e as características do propósito educativo.</i>		

<sup>3</sup> Adaptação livre de seqüência didática sugerida por Cecília Fernandes, em <http://educacao.uol.com.br/planos-aula/ult3900u129.jhtm>. Acesso em 01 abr. 2008.



Nesse sentido, a seqüência didática receberia a seguinte estrutura:



Ainda que a carta seja considerada um gênero de texto familiar aos alunos, pensamos ser necessário trabalhar suas características tipológicas de forma mais aprofundada.

Ao contrário do que possa parecer, não se trata de desconsiderar, com essas sugestões, a relevância das atividades com os contos de fadas, pois, apesar de os alunos estarem no final do ciclo I, as características tipológicas contidas no gênero constituem elementos importantes para a aprendizagem da língua escrita. Nossas observações têm um apelo especial para a percepção da importância do planejamento, das ações e reflexões didáticas no cotidiano escolar no geral; em específico, para o desenvolvimento de propostas de produção de textos na linguagem escrita.

Se optássemos por manter a idéia inicial da proposta, do trabalho com os contos, seguiríamos, para concluirmos a proposta, a seguinte linha de pensamento:



**Proposta 06 – Pesquisa: preencher a ficha técnica do animal**

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Preencher a ficha do animal</b>	<i>Em nossa visita ao Zoológico, cada aluno escreverá os dados dos animais para realização de nossa pesquisa.</i>	<i>Ler e escrever as informações das placas.</i>	<i>Há correlação, com ressalvas</i>	<i>Passeio com os alunos ao Zôo de São Paulo; Orientação sobre a organização das informações; Seleção dos animais para a escrita na ficha técnica.</i>

Segue abaixo reprodução da ficha que os alunos tinham que preencher.

FICHA TÉCNICA DO ANIMAL
NOME: _____
PESO: _____
ALTURA: _____
ALIMENTAÇÃO: _____
GESTAÇÃO: _____
EXTINÇÃO: ( ) SIM                      ( ) NÃO
ORIGEM: _____
HABITAT: _____
OBSERVAÇÕES: _____
_____

Intuímos que o propósito da atividade tenha sido a produção escrita da ficha do animal. Nesse sentido, podemos afirmar que a atividade tem correlação com a proposta do programa, que é de oportunizar aos alunos atividades de leitura e escrita de textos em contextos e situações discursivas reais.

Entretanto, consideramos que há uma contradição na proposta, no que se refere à produção de texto. A professora autora do planejamento da atividade acreditou que, ao realizá-la, os alunos estariam aprendendo os conteúdos de leitura e escrita. No entanto, de acordo com os encaminhamentos, objetivos e estratégias, verificamos que a proposta inicial (produção de texto), transformou-se em uma atividade de leitura e cópia de texto. Podemos afirmar que nessa seqüência didática os alunos tiveram que utilizar estratégias de leitura, para localizar as informações nos textos expostos nas placas indicativas no Zoológico de São Paulo, assim como mobilizar conhecimentos da grafia das letras, para efetivar a cópia. Para o registro dos dados na ficha do animal, bastava ter a habilidade de copiar o que estava escrito, haja vista a ficha ter sido elaborada de acordo com as informações fornecidas nas indicações das placas do próprio zoológico.

Em consonância com as orientações didático-metodológicas do programa Letra e Vida, consideramos que a cópia, tradicionalmente, tem sido utilizada como atividade de escrita nas séries iniciais. É comum acreditar que, com esse tipo de tarefa, a criança aprenderá escrever. Entretanto, parece óbvio, para os pesquisadores do ensino de língua materna em geral, especificamente aos da corrente da lingüística textual, que nenhuma criança aprenderá a produzir texto, copiando, ainda que, historicamente, a ela tenham sido atribuídos “falsos” poderes no cotidiano escolar. Um dos mitos que a cercam é a crença de que, copiando, o aluno aprenderá ortografia. Ter essa concepção é o mesmo que acreditar que a escrita correta das palavras é um conhecimento possível de ser adquirido pela percepção e repetição da forma ortográfica. Na perspectiva que este trabalho se apóia, acreditamos que aprender a escrever corretamente dependerá da reflexão sobre o sistema de escrita e sobre as normas ortográficas<sup>4</sup>.

A cópia de textos, em situações didáticas específicas, é plenamente justificável. Algumas crianças, em especial aquelas que não se alfabetizaram na época certa, sentem um prazer especial nessa atividade, pois é um exercício que

---

<sup>4</sup> Cf. Morais, Arthur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.

não requer esforço cognitivo, e produz uma sensação agradável aos alunos que não conseguem ler e escrever convencionalmente; constitui-se, portanto, numa demonstração de um saber fazer. Não se trata de querermos aqui eliminar as situações de cópia em sala de aula, mas de propor que lhe sejam atribuídos novos sentidos, uma vez que, como já afirmamos retiradas vezes, as atividades que a utilizam como instrumento não permitem aos alunos aprenderem a linguagem escrita, já que na cópia não se produz texto algum.

Diante de algumas incertezas quanto à intencionalidade da tarefa, enviamos para a professora autora da proposta quatro perguntas, para que confrontássemos nossa análise inicial com as intenções reais dela, ao elaborar a atividade. Fizemos os seguintes questionamentos:

1. Qual o objetivo da atividade?
2. Nesta atividade quais conteúdos foram trabalhados, leitura ou escrita?
3. Quais estratégias utilizadas para o desenvolvimento da atividade?
4. Havia uma preocupação com a publicação dos textos produzidos?

Diante de tais questões, a professora fez as seguintes considerações:

A atividade tinha o objetivo de fazer com que o aluno realizasse uma visualização reflexiva no zôo, não somente "o ver por ver"... Mas, que fizesse uso dos portadores de informações do zôo, como as placas que contêm informações sobre origem, espécie e habitat e etc, sobre os animais.

Envolvia os conteúdos de leitura e escrita.

A estratégia foi utilizar a ficha, com consigna para que os alunos buscassem informação referente a origem, espécie, habitat, entre outras questões, cujas respostas seriam encontradas por meio das placas e visualização dos animais.

A intenção da seqüência da atividade era montar um livro, como se fosse um diário de bordo com informações sobre o passeio, especificando mais os animais, e impressões pessoais dos alunos.

Poxa essas perguntas me fizeram refletir sobre o que foi a proposta inicial. Não sei se o que respondi irá auxiliar sua análise [...] (Relato da Professora autora da proposta – Abril/2008).

Como podemos observar, nossa hipótese inicial se confirma, pois, como vemos, a intencionalidade da atividade era trabalhar de fato a linguagem escrita, porém reafirmamos que foram trabalhados apenas os conteúdos de cópia e leitura. Para o aluno produzir escrita, é necessário haver expressão por escrito, uma representação do que se pretende dizer, um destinatário a quem dizer e a forma de comunicar esse dizer.

Consideramos a idéia da proposta excelente, na medida em que esse tipo de atividade tem alto grau de significado e relevância para os alunos, pois nessa faixa etária eles demonstram grande interesse por animais, e suas curiosidades, quando exploradas, são assunto de grande relevância dentro e fora da sala de aula. Não obstante, o planejamento necessita ser readequado para que, efetivamente, proporcione uma seqüência didática de produção textual.

Nesses termos, sugerimos uma readequação da proposta. Nossa intenção é, ao readequá-la, proporcionar aos alunos momentos de leitura cuja finalidade seja o texto escrito, no qual, diferentemente da cópia, as crianças possam pôr em prática tudo o que sabem sobre o sistema alfabético, ao mesmo tempo em que compreendam a forma de escrever e a função social da escrita de uma ficha técnica, nesse caso, especificamente, a de um animal (Cf. ANEXO B).

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Ficha técnica do animal<sup>5</sup></b>	<i>Lerei um texto que nos dará informações sobre a “CAPIVARA”. Após minha leitura, vocês, em duplas, preencherão uma ficha informativa com os dados do animal. Tentem escrever da melhor forma que conseguirem.</i>	<i>Nesta atividade os alunos terão que pôr em prática todo conhecimento adquirido sobre o sistema alfabético.</i>	<i>Há correlação com o programa</i>	<i>Leitura pelo professor de um texto de divulgação científica (ANEXO B) Organizar os alunos em duplas por proximidade de hipóteses Distribuir cópias das fichas, fazer leitura e explicação para preenchimento de todos os campos Informá-los da publicação do texto no jornal-mural, portanto, haverá necessidade de revisar a escrita.</i>

<sup>5</sup> A atividade é uma das etapas do Projeto de Leitura e Escrita: “Mata Atlântica”; portanto, o texto será publicado no Jornal Mural da Escola. Após a escrita, deve haver várias revisões para que seja publicado.

A seqüência didática é uma adaptação livre da proposta apresentada no programa Ler e Escrever, implantado no ano de 2008 na Secretaria Estadual de Educação do Governo do Estado de São Paulo.

**Proposta 07 – Complete a história: “Era uma vez...”**

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Complete a história</b>  <b>Era uma vez...</b>	<i>Complete a história abaixo da maneira que quiser. Seja criativo(a) e abuse da sua imaginação.</i>	<i>Escrever uma narrativa.</i>	<i>Não há correlação com o programa</i>	<i>Pressupomos que, para o desenvolvimento dessa atividade, o aluno deverá ter conhecimento das características composicionais do gênero conto.</i>

Para nós está claro, pelo que vimos até aqui, que a maioria das atividades ou propostas não atende, satisfatoriamente, às categorias definidas para a análise, embora não tenha como negar que há, em geral, um esforço dos educadores quanto à realização de propostas de atividades significativas e condizentes com os referências teórico-metodológicos das mais recentes pesquisas da lingüística textual, veiculadas em diversos programas de formação, em específico no Letra e Vida. O que se percebe, porém, é que as transposições didáticas<sup>6</sup> dos modelos de atividades sofrem transformações diversas, deformando significativamente os propósitos iniciais, a exemplo da atividade 07.

Nessa proposta não está explicitado o objetivo da atividade, embora seja possível inferir que a finalidade seja avaliar os conhecimentos da criança no que se refere à produção de um texto narrativo; daí orientar, quando propõe que o texto se inicie com o “Era uma vez...”, o pensamento do aluno para a estrutura de um conto. O professor, ao propor na consigna que a criança complete a história da maneira que quiser, utilizando ao máximo sua imaginação e criatividade dificultou o trabalho de produção do aluno, pois, conforme nos indicou Geraldini (2002) anteriormente, ao

---

<sup>6</sup> Segundo estudiosos da educação, esse termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard, no livro *La Transposition Didatique*, em que mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão desse processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar (cf. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>. Acesso em 01 jun. 2008).

fazer esse tipo de solicitação, este aspecto está intimamente ligado à razão ou motivação para esse dizer, bem como ao seu conteúdo. A menos que assumamos que promovemos nas salas de aula a escrita como redação escolar,

[...] que prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá) escrever. É possível contornar essa artificialidade? É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores? Criar condições para tanto parece ser uma necessidade, já que é sobretudo o sujeito como paixão que se enuncia no discurso; o que se enuncia é a curiosidade, a solicitude, o entusiasmo, o reconhecimento e também, seguramente, a manipulação e a sedução (PARRET, 1986 apud GERALDI, 2002, p. 140).

Acreditamos que, pela forma como a atividade é apresentada, o aluno não terá elementos estruturantes para a produção escrita. Em outras palavras, um dos objetivos desse tipo de atividade é levar o aluno a pensar sobre a forma do texto, e, para isso, ele precisará recuperar elementos de uma narrativa já conhecida, para planejar a escrita dos enunciados. Infelizmente, na proposta, esse fator não é considerado.

Assim, para readequarmos a proposta, pensamos nas seguintes alterações:

#### Sugestão para readequação da atividade:

<b><i>Proposta de produção de texto</i></b>	<b><i>Consigna</i></b>	<b><i>Objetivo da atividade</i></b>	<b><i>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</i></b>	<b><i>Estratégias utilizadas</i></b>
<b><i>Completar o conto Branca de Neve (ANEXO C)</i></b>	<i>Este é um conto que todos conhecemos. Lerei as partes do texto que se encontram a seguir. Coloquem-</i>	<i>Pensar sobre a forma do texto</i>  <i>Ensinar procedimentos de revisão</i>	<i>Há correlação com o programa</i>	<i>Recuperar a história (já conhecida) oralmente. Planejar coletivamente a escrita de cada</i>



	<i>se no lugar do escritor do conto e escrevam o trecho que falta.</i>			<i>enunciado. Reescrita da história. Revisão. Publicação.</i>
--	--	--	--	---

É senso comum a crença de que o trabalho com a produção de textos dever ser uma prática individual e solitária. Essa idéia está presente principalmente quando a consideramos em oposição a uma atividade coletiva própria da fala, num diálogo, por exemplo, em que interlocutores constroem o discurso. Nesse sentido, a produção coletiva do texto, conforme nos ensina Teberosky (2001), é uma prática pedagógica possível e necessária, pois oportuniza o trabalho com capacidades e atividades lingüísticas distintas. É significativa também, do ponto de vista da interação entre os alunos, e favorece o desenvolvimento potencial da criança, como propõe Vygotsky (1989). No caso da elaboração conceitual, lembramos que o autor afirmou que, da mesma maneira que a criança não inventa o significado das palavras, ela também não acessa diretamente os seus significados convencionais, pois é no contexto das interlocuções com seus pares, dos grupos culturais a que pertence, que os sentidos se produzem. Em um processo que ocorre subconscientemente, ao adquirir a linguagem, o sujeito percebe que a língua que começa a dominar tem utilidade prática, servindo tanto para ele mesmo quanto para interagir com o mundo.

#### PROPOSTA 08 – Produção Escrita de Agenda Pessoal

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Produção de escrita de agenda pessoal</b>	<i>Vamos preencher a agenda com os dados pessoais e dos colegas da classe.</i>	<i>Ensinar as características tipológicas dos textos enumerativos Trabalhar o alfabeto para classificar e localizar informações.</i>	<i>Há correlação com o programa.</i>	<i>Leitura e observação de diversos tipos de agendas trazidas pelos alunos e professor. Preenchimento das informações pessoais dos alunos.</i>

**Agenda Telefônica**

NOME	TELEFONE	E-MAIL
Cara Clara	[REDACTED]	
Cara Paula	[REDACTED]	
Bosunor	[REDACTED]	
Lucilla	[REDACTED]	
Danielia	[REDACTED]	
Ellen	[REDACTED]	
Felipe	[REDACTED]	
Gláucia	[REDACTED]	
Henrique	[REDACTED]	
José Paulo	[REDACTED]	
José Vitor	[REDACTED]	
Juliana	[REDACTED]	
Karen	[REDACTED]	

Consideramos, inicialmente, que a atividade proposta apresenta um significado real para a escrita, porque tem propósito comunicativo e trabalha com as características tipológicas do texto enumerativo, por se tratar do gênero textual agenda.

Segundo Curto (2002), cada tipologia textual apresenta características distintas. Tais características são determinantes para as escolhas de procedimentos específicos para a leitura e escrita. No caso da produção escrita em agenda pessoal, consideramos como itens importantes: *a função*, os *modelos sociais* (inclusive o conteúdo), o *formato* e as *características gramaticais*. Ao tratarmos dessas características específicas, estaremos abordando conteúdos de aprendizagem escolar. Aprendizagem esta que se apresenta de forma não gradativa, muito menos linear, mas construtiva e progressiva, ao longo do percurso escolar, nos diferentes níveis de aprendizagem. Entretanto, faz-se mister lembrar, a inserção do aluno nesses conteúdos de aprendizagem deve ocorrer por meio da mediação do professor, que, conhecedor das características de cada gênero do discurso, deve intermediar as ações pelo contato cotidiano com os textos, por meio da leitura, da escrita e da reflexão sobre seus usos e formas.

CURTO (2000) propõe a seguinte estrutura para classificação dos tipos textuais:

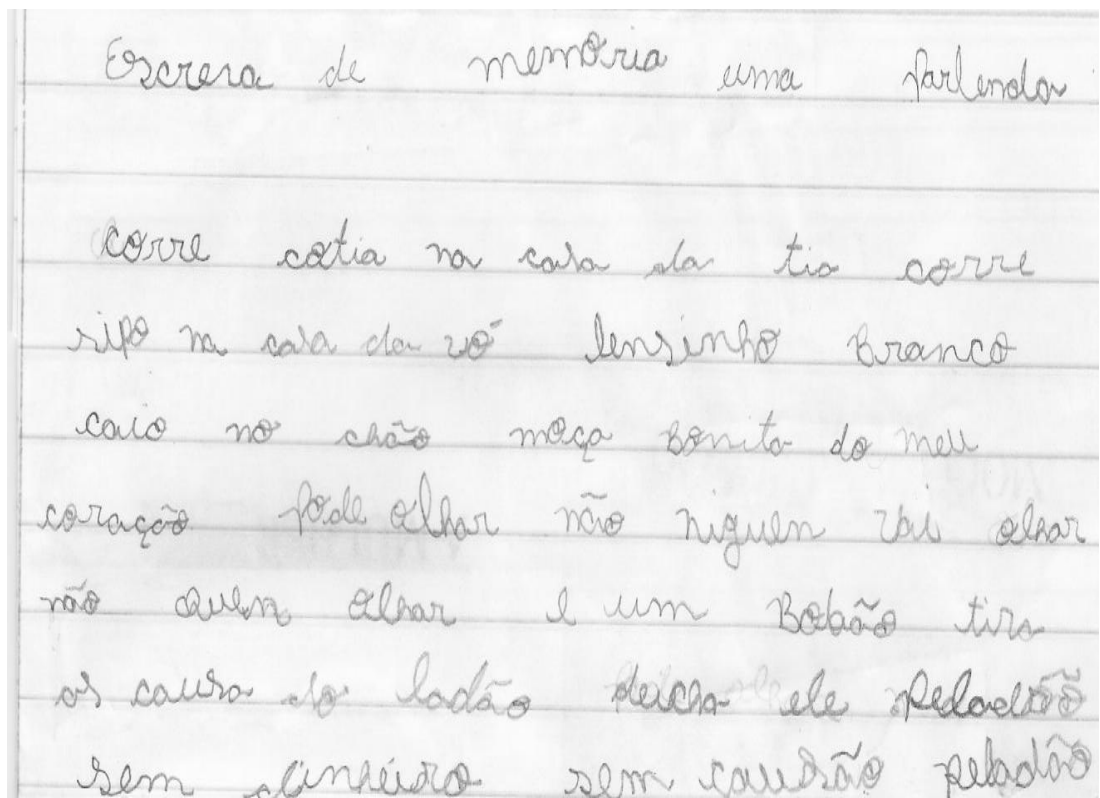
<b>ESCREVEMOS E LEMOS PARA...</b>	<b>TIPO DE TEXTO</b>
Recordar, registrar, localizar, manipular, ordenar, etc. dados concretos, informações específicas.	ENUMERATIVOS
Informar e nos informar sobre temas gerais, acontecimentos, fatos, etc.	INFORMATIVOS
Ter prazer, expressar-nos pessoalmente, passar um bom momento, desenvolver a sensibilidade artística, etc.	LITERÁRIOS
Estudar, aprender, ensinar, demonstrar, comunicar conhecimentos, discutir idéias, etc.	EXPOSITIVOS
Para ensinar e aprender a fazer coisas, comunicar instruções, regular o comportamento, etc.	PRESCRITIVOS

Há, na bibliografia sobre o ensino de produção de texto, diversas formas de categorizar os tipos e gêneros textuais. Nesta pesquisa, descrevemos, anteriormente, três delas: as categorizações de Marcuschi (2002) e de Schnevly & Dolz (2004) e, por fim, a de Curto (2000).

Consideramos essas categorizações relevantes para a reflexão sobre como organizar o ensino de textos nas rotinas escolares. Se analisarmos os quadros concomitantemente, observaremos que possuem estruturas diferenciadas, porém convergem em algumas idéias. No entanto, não cabe nesta pesquisa analisarmos profundamente tais escolhas dos autores, embora consideremos de suma importância que o professor alfabetizador tome conhecimento dessas produções teóricas, haja vista serem auxiliares para o entendimento da didática do ensino de produção textual.

## Proposta 09 – Escrita de texto memorizado

<b>Proposta de produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Escrita de texto memorizado</b>	Escreva de memória a parlenda "Corre cotia"	Fazer ajuste entre o falado e o escrito.	Há correlação com o programa, com ressalva.	Explicação da consigna.



O trabalho com textos memorizados constitui uma ferramenta poderosa para os alunos em fase inicial de alfabetização compreenderem o sistema alfabético. Nessa proposta, a educadora utilizou com seus alunos, ainda não alfabetizados, a escrita da parlenda "Corre Cotia", a fim de que eles pudessem escrever o texto, sem ter a preocupação com a forma e o conteúdo do escrito, restando somente a preocupação com as convenções do texto.

Podemos afirmar que memorizar é uma tarefa tanto escolar quanto social. Memorizamos letras de músicas, poemas, versos, endereços, piadas etc. Ao aplicar essa atividade, acreditamos que o escrito tem seu valor reafirmado, principalmente em virtude da ludicidade, um elemento facilitador para aprendizagem das crianças das séries iniciais.

No entanto, é possível perceber que a principal meta do final do 1º ano do ciclo I, na qual compreende essa proposta, foi cumprida. A principal meta para esta etapa da escolarização, é que os alunos escrevam de forma alfabética. Obviamente, não é posto como objetivo principal que eles produzam fluentemente grande diversidade de gêneros, porém eles devem ser capazes de:

- Escrever alfabeticamente textos que conhecem de memória, tal como, a proposta acima.
- Escrever textos de autoria – listas, bilhetes, cartas – em duplas, individual e/ou coletivamente).
- Reescrever textos narrativos, de próprio punho, ou ditando-os para que alguém os escreva.

Para o cumprimento desses três itens, que são metas de aprendizagem, o professor tem que planejar e por em prática atividades específicas, nas quais os alunos possam por em jogo seus conhecimentos acerca da linguagem que se escreve.


Nessa proposta de atividade (9), apesar de observamos que ela atende às necessidades de ensino com relação ao domínio da escrita alfabética, entretanto, não está especificado a quem se destina o texto escrito, fator que nos leva a fazer uma pequena ressalva quanto a sua funcionalidade.

### Proposta 10 – Produção de texto apoiada em imagem

Proposta de produção de texto	Consigna	Objetivo da atividade	Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida	Estratégias utilizadas
Escrita de texto de acordo com o desenho	Escreva um texto de acordo com os desenhos	Escrever um texto de acordo com a seqüência dos desenhos.	Não há correlação com o programa	Explicação da consigna

Nome \_\_\_\_\_ Série \_\_\_\_\_

PRODUÇÃO DE TEXTO



Produção de Texto

Título: "O indiozinho"

Certa uma vez um indiozinho, que estava muito feliz a espera dos amigos mas, passou horas e horas e nada de seus amigos chegarem. O indio ficou bastante triste, mas ai ele lembrou, que hoje sua prima ia vir visitalo, quando ele olhou para o lado viu que sua prima tinha chegado após as fumosinhas que ela estava fazendo, para chama-lo, e ele começou gritar: Espere prima já vou! Espere! Espere! e atirou uma flecha para avizala que já vai.

Iniciamos as análises das propostas de produções textuais com uma atividade idêntica a essa, ou seja, a produção escrita de um texto a partir da imagem como argumento. Selecionamos mais uma proposta desse tipo, pelo fato de esse tipo de planejamento ser ainda muito presente nas práticas pedagógicas nas escolas do Estado de São Paulo, e, curiosamente, o Programa Letra e Vida não fazer uma referência sequer a esta forma de propor atividade.

Das trinta propostas recebidas, dez, o que representa 34% delas, tinham apelo para esse modelo de planejamento, o que nos leva a acreditar na necessidade de uma reflexão voltada para o coletivo de professores, buscando as causas e as conseqüências dessa preferência, e, por conseguinte, propondo formas mais adequadas para a utilização da imagem a serviço da produção textual.

Ressaltamos também que, para haver discurso, as crianças têm que assumir um papel de quem tem **o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer**. Nesse sentido, a linguagem escrita tem que ser concebida como um meio que propiciará esse dizer. Na atividade em questão, assim como na anterior, de forma alguma isso ocorreu. O que percebemos é uma evidente preocupação do aluno na busca por um sentido, que a imagem acaba não oferecendo. Embora até possamos acreditar que esse tipo de proposta ocorra na tentativa de “facilitar” o trabalho do aluno, a bibliografia e os próprios textos dos alunos nos demonstram, infelizmente, que isso não ocorre.

Assim, um dos principais problemas que esse tipo de proposta apresenta aos alunos refere-se à forma, o *como dizer* a imagem apresentada. Observamos que os dois textos iniciam com um “Era uma vez...”, não por coincidência, mas pela lógica das crianças, ou seja, se é para escrever uma história, a estrutura conhecida é a do conto de fadas; e, como a consigna não explicitou em que gênero o texto deveria ser produzido, as crianças se apoiaram no gênero textual que elas já conheciam.

Outro problema que se apresenta é o fato de que o destino da escrita é somente o professor, ou seja, estes textos são escritos, produzidos para a escola, e não produzidos na escola, com sentido real para atender a uma necessidade do grupo. Sendo assim, podemos afirmar que este tipo de trabalho não constitui produção textual.

Assim sendo, podemos considerar como boa adequação para essa proposta o trabalho com seqüência de gravuras (Cf. ANEXO C), no qual o aluno certamente terá subsídios para a escrita. Ainda assim, devemos analisar os aspectos que precisam estar presentes numa proposta de produção textual, a saber: **o que dizer, como dizer, para quem dizer** e não menos importante, **onde dizer**.

Para significar esse tipo de atividade, consideramos ser primordial que o professor compartilhe o objetivo da tarefa com o aluno, assim como selecione formas de publicação dos trabalhos, como, por exemplo:

- expor no varal da sala;
- montar uma coletânea com as seqüências das imagens e os textos produzidos pelos alunos;
- produzir um *portfolio* com as produções realizadas durante o ano, etc.

Reiteramos que é contraproducente, como se percebe, a atividade em que o professor, esporadicamente, dá, sem uma prévia contextualização, uma gravura para as crianças e lhes solicita a produção escrita, que terá como único destino a leitura e a correção do professor.

Por fim, como sabemos da complexidade dos encaminhamentos didáticos, especificamente do trabalho com a linguagem escrita nas classes das séries iniciais, pensamos ser útil exemplificarmos neste trabalho mais cinco atividades que pensamos serem pertinentes para o ensino da linguagem que se escreve, complementando as já sugeridas nas análises realizadas até aqui.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

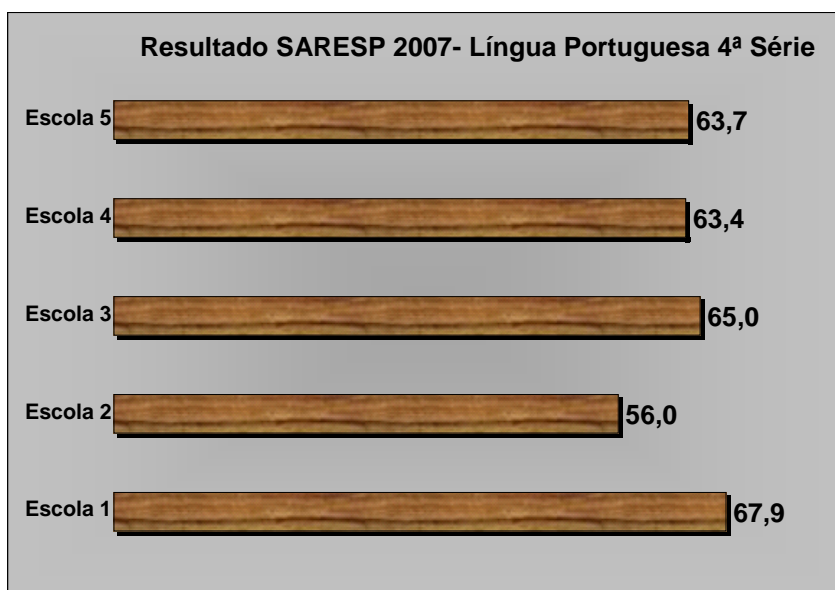
Procuramos averiguar, nesta pesquisa, o alcance das ações formativas do Programa de Formação para Professores Alfabetizadores Letra e Vida nas salas de aula da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo.

Para tanto, analisamos propostas de atividades para o planejamento de seqüências didáticas com o trabalho de produção textual em sala de aula, realizadas pelos professores que cursaram o programa no período entre 2001 e 2006.

Foi possível constatar, por meio de dez propostas analisadas, que há no corpo docente uma intenção em significar as práticas de produção de texto, não obstante, em alguns casos, essa intenção não se concretiza. Verificamos, então, que o programa por si só não dá conta de potencializar junto aos professores os conhecimentos da didática da escrita, no nível de compreensão do que pensamos ser adequado, para que o professor da educação básica possa ensinar produção de texto às crianças.

Apuramos, nas propostas selecionadas, que somente 30% delas estão em consonância com os pressupostos da lingüística textual e com as idéias bakhtinianas e construtivistas, nas quais o programa se inspira. O restante, 70%, totaliza as propostas não adequadas, incluindo as propostas parcialmente adequadas quanto ao referencial teórico disponibilizado pelo programa.

As dez propostas analisadas representam cinco escolas da capital paulista, das quais foram selecionadas, de cada uma, duas propostas.

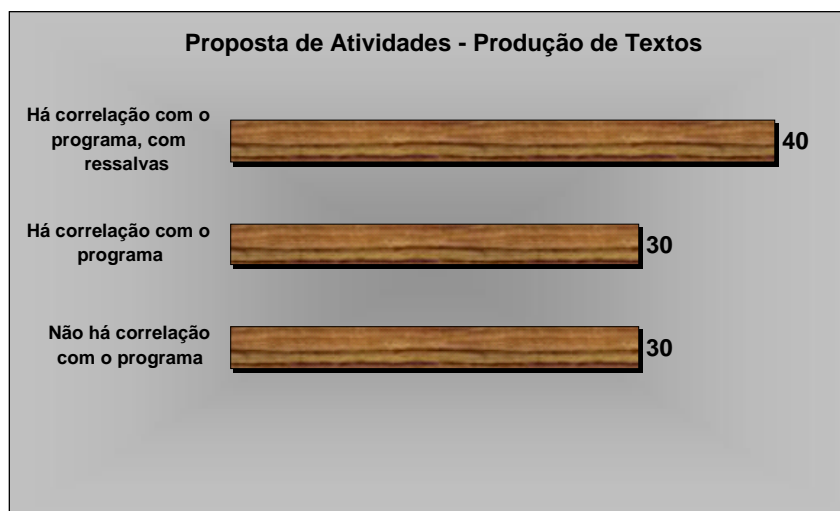
GRÁFICO 1<sup>7</sup>

Ao compararmos os resultados obtidos por essas unidades escolares com os resultados da avaliação externa – SARESP<sup>8</sup> 2007 –, obtivemos índices de adequações e inadequações das propostas produzidas pelos professores, as quais analisaremos a seguir.

Como podemos observar, no gráfico 1, descrevemos as porcentagens dos níveis de proficiência em língua portuguesa. O percentual de cada unidade escolar representa a soma dos índices obtidos nas categorias: **nível abaixo do básico**, no qual os alunos demonstram domínio insuficiente dos conteúdos de leitura e escrita; e **nível básico**, no qual os alunos demonstram conhecimentos parciais nas competências e habilidades requeridas para a série em que se encontram.

<sup>7</sup> Dados do SARESP/2007.

<sup>8</sup> O SARESP é um sistema de avaliação dos Ensinos Fundamental e Médio do Estado de São Paulo que busca subsidiar a Secretaria de Estado da educação (SEE) nas tomadas de decisão quanto à política educacional do Estado. São aplicadas, anualmente, a partir de 1966, provas a centenas de milhares de estudantes das redes estadual, municipal e particular. Por meio dele, é verificado o rendimento escolar dos alunos em diferentes componentes curriculares e identificados fatores que interferem nesse rendimento. A partir disso, são fornecidas aos órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação, às equipes técnico-pedagógicas das Diretorias de Ensino (DEs) e às escolas informações que possibilitam o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a melhoria do ensino e da aprendizagem (Cf. *Análise Pedagógica das Provas Aplicadas na 5ª. Série do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edição Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000, v. II).

GRÁFICO 2<sup>9</sup>

O gráfico 2 representa as porcentagens de adequação, inadequação e adequação com ressalvas, das propostas de produção de textos realizadas pelos professores (representados pelas 5 unidades escolares que compõem o gráfico 1).

Chama a nossa atenção a proximidade dos índices percentuais nos dois gráficos. A média das cinco unidades representa um percentual de 63,2% de alunos que, de alguma forma, não aprenderam a linguagem escrita, e o percentual de propostas de atividades para linguagem escrita, inadequadas em nossa pesquisa, representa 70% das propostas.

Como concebemos a linguagem escrita como elemento essencial da discursividade, e, por conseguinte, como ação originária da interlocução entre os sujeitos, acreditamos que as atividades planejadas pelos professores não devem ser realizadas com palavras e/ou frases separadas de um contexto de comunicação social e real. Logo, o trabalho com a produção textual deve privilegiar processos de comunicação o mais próximos possível dos contextos sociais dos educandos, por meio de leitura e produção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, sem, evidentemente, deixar de considerar diferentes situações de realização do discurso.

Assim, devido à infinidade de gêneros textuais existentes, o planejamento didático tem que considerar a necessidade de organizar o trabalho com a produção

<sup>9</sup> Dados desta pesquisa.

de textos em domínios discursivos, de acordo com os referências metodológicos presentes na corrente teórica da lingüística textual, consoante comentamos amiúde no segundo capítulo.

Tal concepção privilegia, a nosso ver, o trabalho com leitura e produção de textos, por meio de gêneros utilizados nas diferentes esferas da atividade humana. Nessa perspectiva,

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar a sua competência discursiva na interlocução.

[...]

Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª 8ª séries*).

Essa intenção está em consonância com a tarefa da educação contemporânea, que considera a escola responsável por formar sujeitos capazes transitar pelas diferentes esferas sociais, com proficiência nas linguagens oral e escrita da língua materna, dominando, assim, diferentes situações comunicativas, como, por exemplo, informar, compreender e interpretar dados e fatos, comparar textos, se divertir, se emocionar.

Para tanto, é necessário formarmos no interior das escolas verdadeiras comunidades de professores que, além de serem alfabetizadores, tenham interesse pela pesquisa na área em que atuam.

Se houver no corpo docente a preocupação e a intenção de pesquisa, o trabalho se tornará, do ponto de vista da docência, mais significativo, já que o professor passaria da condição de mero aplicador de propostas para um profissional que, sempre pautado em referenciais teóricos, pensa, repensa, age e reage, com a capacidade para potencializar saberes já construídos.

Para tanto, o professor não pode estar sozinho. É necessário haver, no coletivo das escolas, não só profissionais responsáveis e capazes de formar parcerias com esses educadores, como também a formação de uma cultura colaborativa em que os professores tenham espaço e condições para realizar, efetivamente, o trabalho no coletivo. Esse direito garantido em lei<sup>10</sup> está longe de se tornar realidade na prática, haja vista a complexidade de formação dos grupos de trabalho nas unidades escolares da rede estadual de ensino.

Outro aspecto que deve ser considerado é o fato de ainda predominar na rede um número razoável de professores não efetivos, pois tal aspecto dificulta a formação da “unidade” escolar, uma vez que esses profissionais, por não se efetivarem, percorrem, ano após ano, uma diversidade considerável de escolas; seja pela não possibilidade de manter vínculos com a escola, seja pelos elevados números de ausências, licenças, e ainda faltas garantidas, ou não, em lei.

Apesar das singularidades que sabemos apresentarem as unidades de ensino e seus respectivos corpos docentes, acreditamos que, se um curso como o Letra e Vida, de duração longa (180 horas), for realizado pelos professores de qualquer unidade escolar, e esse grupo tiver a seu favor uma ação supervisora no planejamento e execução do trabalho pedagógico, no qual se possa contar com um profissional que compreenda a concepção de leitura e escrita em que programa se apóia, poderemos melhorar consideravelmente a qualidade das propostas de leitura e produção de texto, apresentadas nas salas de aula da escola pública paulista.

Quando esse tipo de trabalho é aceito pelo grupo-escola – e o coordenador está instrumentalizado para fomentar no corpo docente o desejo de ir além, de estudar, tematizar as hipóteses deles próprios e de seus alunos –, tem-se construída, assim, uma verdadeira comunidade de aprendentes na qual dar-se-á o envolvimento de alunos, professores, coordenadores, diretores, supervisores e demais profissionais interessados na promoção do ensino e aprendizagem.

Entretanto, constatamos em nossa pesquisa que, apesar do investimento em formação continuada existir e demandar valores consideráveis do orçamento da

---

<sup>10</sup> HTPC. No Estado de São Paulo, os professores do Ensino Fundamental I cumprem 3 horas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, desde 1996, e atualmente, professores dos 1ª e 2ª séries cumprem a mais 4 Horas de Estudos Coletivos.

Secretaria da Educação (R\$ 5.963.914,28 só no período de 2003 a 2006)<sup>11</sup>, em sala de aula ele não se efetivou, na medida em não teve o poder de transformar de maneira significativa as práticas dos professores.

Evidentemente, não podemos ignorar o fato de que as condições de trabalho do professorado paulista apresentem características adversas. Os professores, muitas vezes, têm que enfrentar jornadas duplas; em alguns casos, trabalham em três períodos, atendendo às redes estaduais, municipais e particulares; os salários não correspondem à natureza do trabalho; e, por fim, socialmente, o professor ainda é desqualificado. Não obstante, ainda que sejam muitos os motivos que afetam o desempenho dos profissionais da educação, não cabe discutirmos nesta pesquisa esses contextos, ainda que, como acabamos de dizer, não podemos ignorar nem a existência, nem a relevância deles.

Por meio desta pesquisa, evidenciou-se que os professores, embora realizem os cursos, não têm, dentro da unidade escolar, nem direcionamento, tampouco continuidade, do trabalho, o que implica, conseqüentemente, um esmaecimento natural com o passar do tempo. É muito comum haver uma empolgação no grupo de educadores durante o período de realização do curso. Mais comum ainda é essa euforia, com a possibilidade de uma nova forma de ensinar, acabar já nos primeiros obstáculos, que costumam não ser poucos, encontrados no cotidiano escolar.

---

<sup>11</sup> Reproduzimos abaixo texto publicado no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no dia 06 de outubro de 2005, no qual serão são divulgados os valores investidos:

Letra e Vida: programa vai beneficiar mais de 1 milhão de alunos

Um total de 418 municípios, sendo 397 do interior e 21 da Grande São Paulo, firmou parceria com o Programa Letra Vida de Formação de Professores Alfabetizadores. Eles indicarão os formadores municipais, que depois de receberem capacitação da equipe da CENP irão, nos seus respectivos municípios, capacitar 35 professores cada um. A estimativa é que o trabalho de capacitação atinja 29.400 professores e beneficiará mais de um milhão de alunos.

O Letra e Vida é um curso anual de formação continuada, que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita. Voltado para professores de 1ª a 4ª séries, o programa teve início no segundo semestre de 2003, com o objetivo de melhorar significativamente os resultados de alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa como qualitativamente. A meta é formar 45 mil professores até o final de 2006 e atender 1,6 milhões de alunos. De 2003 a 2005, o Letra e Vida atendeu 32.165 professores, beneficiou 1.125.775 alunos e recebeu investimentos de R\$ 5.963.914,28.

Fonte: [http://www.educacao.sp.gov.br/noticias\\_2005/2005\\_10\\_06\\_g.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2005/2005_10_06_g.asp). Acesso: em 16 jun. 2008.

Constatamos, então, que um dos principais problemas da formação continuada, neste caso específico, do Programa Letra e Vida, é a continuidade. Se não houver ações que dêem suporte para a sustentação das reflexões teóricas e práticas nas escolas, dificilmente transformaremos este triste cenário, no qual os professores têm dificuldades para ensinar e, conseqüentemente, os alunos para aprender.

Parece haver, diante dessas colocações, uma enorme contradição. O Estado gastou aproximadamente 6 milhões de reais de seu orçamento, para investir nesse programa – apenas “numa etapa inicial”, já que não estamos mensurando quanto se gastou nos anos posteriores –, sem, no entanto, obter a garantia de que tal esforço e investimento tenham gerado resultados positivos e efetivos nas salas de aula. Em outros termos, parece-nos ser contraditório, porque o poder público proporciona a formação, porém não consegue garantir, estruturalmente, o retorno desse investimento. Nunca é demais ressaltar que é preciso que haja nas escolas materiais pedagógicos adequados, bibliotecas que funcionem de verdade, salas de informática com profissionais capacitados para operá-las, quadro de funcionários completos etc. Apenas a título de ilustração, há situações em que, para o professor entrar na sala, é preciso varrê-la primeiro. E essa é apenas uma entre tantas outras questões que só quem tem o pé calcado na dura realidade das salas de aulas do sistema de ensino paulista saberá reconhecer e descrever.

Reverter esse quadro exige de “todos” educadores, dos diferentes níveis hierárquicos do sistema educacional da Secretaria Estadual de Educação do Governo de São Paulo, um esforço para reorganizar as condições de ensino em geral, e, especificamente, a do ensino da linguagem escrita.

Para finalizar, reiteramos que averiguar o ganho pedagógico que o programa proporcionou no contexto do ensino paulista foi nosso foco. Utilizamos como objeto de análise algumas propostas de produção de texto, as quais, a nosso ver, apresentavam elementos da concepção de produção de texto veiculada pelo programa.

Os resultados sinalizam que as propostas elaboradas pelas professoras consideram de forma periférica os referenciais teórico-práticos divulgados pelo programa Letra e Vida. Avaliando esse conhecimento como ainda inexpressivo, consideramos que os planejamentos das propostas ressentem-se de um maior

embasamento teórico, a partir do qual os professores possam superar tanto suas expectativas quanto as hipóteses, nas quais demonstram suas crenças e concepções acerca de como se ensina e como se aprende a produzir textos. Concepções essas que trazem desde suas experiências como alunas, que perpassam pela formação inicial e que ainda se revelam diariamente nos cotidianos de nossas escolas.

Como esta pesquisa, pretendemos, por fim, colaborar com a construção e reconstrução de novos saberes, que possibilitarão a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir para uma reflexão no coletivo de educadores, tanto para os professores que já concluíram o programa, quanto para os que ainda vão concluí-lo, e até mesmo para aqueles que, por razões diversas, sequer passarão por ele.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELLO, Isabel Melero. *Trajetórias do curso normal superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª*. Brasília, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. São Paulo, 2003, módulo 1.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. São Paulo, 2003, módulo 2.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. São Paulo, 2003, módulo 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001, módulo 1 (programas 01 a 09). Vídeo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001, módulo 2 (programas 01 a 09). Vídeo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001, módulo 3 (programas 01 a 09). Vídeo.

- CURTO, L. et alii . *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- CURTO, L. et alii. *Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Ed. comemorativa. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GERALDI, João Wanderlei. 4 ed. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GERALDI, João Wanderlei. A presença do texto na sala de aula. In: *Linguagem, texto, discurso: entre a reflexão e a Prática*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2006.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35 nº 3, p. 20-29, 1995.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOPES-ROSSI, M. A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M. et alii. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas: Kaygangue Editora, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et alii. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SCHNEWLY, Bernard et alli. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a Escrever*. São Paulo: Ática, 1997.
- TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da língua escrita*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.

**ANEXOS**

## A – DE ONDE FALO

O contato com o tema formação de professores aconteceu em minha vida, gradativamente. Em meados de 1986, tive que optar entre estudar no (antigo) 2º Grau, ou cursar o (também antigo) Magistério. Fazer o magistério implicava não poder trabalhar, pois o curso era oferecido apenas no período diurno. Optando pelo colegial – hoje Ensino Médio –, poderia iniciar no mercado de trabalho e não depender financeiramente de meus pais. Optei pelo colegial noturno, abandonando a idéia de ser professora.

Terminado o segundo grau, prestei vestibular na PUC/SP, para o curso de Língua e Literatura Portuguesas. Apesar de ter optado por esse curso, não tinha a intenção de entrar numa sala de aula. Eu gostava mesmo era de ler poesias, queria saber mais sobre os movimentos artísticos, teatro e cinema, ou seja, tinha grandes interesses culturais e nenhum educacional.

Tive nesse período do curso de letras diversos impedimentos, como recursos financeiros escassos, imaturidade, casamento, uma filha, boa perspectiva de trabalho em área diversa a que estava me propondo a me formar. Larguei o curso no 6º período.

Com a matrícula trancada, fui convencida por minha irmã a assumir algumas aulas na escola em que ela trabalhava. Nessa época, as escolas do Governo do Estado de São Paulo tinham enorme carência de profissionais, principalmente as unidades de regiões periféricas. Inicialmente achei a idéia absurda, por não ter formação completa. Minha documentação foi enviada para a Delegacia de Ensino do Município de Taboão da Serra – denominação da época; hoje, Diretoria de Ensino. Autorizada pelo Delegado, que justificou para a Diretora da Escola que seria melhor admitir um estudante que já cursara até o 6º período – mesmo estando com a matrícula trancada – do que um que estivesse no 1º ou 2º ano de curso.

Assim iniciei em 1995, como professora contratada da rede Estadual de São Paulo, numa escola de Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries, lecionando a disciplina de Língua Portuguesa.

Inspirada pelas questões educacionais, voltei a estudar, mas o curso de Língua Portuguesa já não me interessava tanto. O cotidiano escolar, as relações professor-aluno, professor-direção, professor-professor, apropriação do espaço nos HTPCs<sup>12</sup> eram meu foco, desde o primeiro momento em que pisei na escola. Na graduação, sou formada em Pedagogia.

De 1995 a 2000, trabalhei em escolas do Estado de São Paulo. Como era professora contratada, sem garantias legais, a primeira oportunidade de adquirir vínculo empregatício fez com que eu me afastasse do Estado por cinco anos. Nesse período, trabalhando na Prefeitura Municipal de Itapeçerica da Serra, como Orientadora Educacional, com a responsabilidade de coordenar grupos de professores – na formação em serviço –, tive a oportunidade de, na prática, tratar das questões escolares que tanto me angustiavam.

Nessa época, chegou ao município um Programa de Formação para Professores Alfabetizadores-PROFA/MEC-2001, que necessitava da contratação de profissionais da Secretaria para sua implementação.

Considero esse momento como um divisor de águas em minha formação de educadora, formadora de professores. Os estudos se intensificaram, pois, sem a formação do magistério, sem nunca ter lecionado para crianças do primeiro segmento do ensino fundamental, tive que analisar e compreender uma série de procedimentos didáticos da alfabetização, a fim de potencializar as discussões no grupo de professores.

---

<sup>12</sup> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

## B – CAPIVARA<sup>13</sup>

### Capivara – *Hydrochaeris hydrochaeris*

Chegando até 1,3 metros de comprimento e 65 quilos de peso, a Capivara é o maior roedor do mundo. É sempre encontrada próximo à água, seja na floresta em zonas com capins, seja nas áreas abertas.

Pasta, como se fosse uma vaca, e tem grande potencial para a criação controlada ("fazendas de Capivaras") para ser uma fonte alternativa de proteína animal no Pará. Em diversas áreas é ainda comum, mas seu hábito de ser ativo durante o dia é facilmente modificado para atividades apenas noturnas quando é caçada.

É uma das presas preferidas da onça-pintada. Quando em perigo tenta se refugiar correndo para a água onde mergulha rapidamente para se defender.

FICHA DO BICHO	
Nome:	_____
Peso:	_____
Comprimento:	_____
Onde vive:	_____
Alimentação:	_____
Filhotes:	_____

<sup>13</sup> Fonte: <http://www.cdpara.pa.gov.br/capivara.php>. Acesso: 22 abr. 2008.

## C – ESCRITA DE CONTO

Este é um conto que todos conhecemos. Lerei as partes do texto que se encontram a seguir. Coloquem-se no lugar do escritor do conto e escrevam o trecho que falta.

### BRANCA DE NEVE\*

Um dia, a rainha de um reino bem distante bordava perto da janela do castelo,

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

O tempo passou. Branca de Neve cresceu, a cada ano mais linda... E um dia o espelho deu outra resposta à rainha.

– A sua enteada, Branca de Neve, é agora a mais bela.

Invejosa e ciumenta, a rainha chamou um de seus guardas e lhe ordenou que levasse a enteada para a mata e lá a matasse. E que trouxesse o coração de Branca de Neve, como prova de que a missão fora cumprida.

O guarda obedeceu. Mas, quando chegou á mata, não teve coragem de enfiar a faca naquela lindíssima jovem inocente que, afinal, nunca fizera mal a ninguém.

Deixou-a fugir. Para enganar a rainha, matou um veadinho, tirou o coração e entregou-o a ela, que quase explodiu de alegria e satisfação.

Enquanto isso, Branca de Neve fugia, penetrando cada vez mais na mata, ansiosa por se distanciar da madrasta e da morte.

Os animais chegavam bem perto, sem atacar; os galhos das árvores se abriam para que ela passasse.

Ao anoitecer, quando já não se agüentava mais em pé de tanto cansaço, Branca de neve viu numa clareira uma casa bem pequena e entrou para descansar um pouquinho.

Olhou em volta e ficou admirada: havia uma mesinha posta com minúsculos sete pratinhos, sete copinhos, sete colherzinhas e sete garfinhos. No cômodo superior estavam alinhadas sete caminhas, com cobertas muito brancas.

Branca de neve estava com fome e sede. Experimentou, então, uma colher da sopa de cada pratinho, tomou um gole do vinho de cada copinho e deitou-se em cada caminha até achar a mais confortável. Nela se ajeitou e dormiu profundamente.

Os donos da casa voltaram tarde da noite; eram sete anões que trabalhavam numa mina de diamantes, dentro da montanha.

Logo que entraram, viram que faltava um pouco da sopa nos pratos, que os copos não estavam cheios de vinho.

Lá em cima, nas camas, as cobertas estavam mexidas... E na última cama - surpresa maior! - estava adormecida uma linda donzela de cabelos pretos, pele branca como a neve e lábios vermelhos como o sangue.

– Como é linda! – murmuravam em coro.

– E como deve estar cansada – disse um deles –, já que dorme assim.

Decidiram não incomodar; o anão dono da caminha onde dormia a donzela passaria a noite numa poltrona.

Na manhã seguinte, quando despertou, Branca de Neve se viu cercada pelos sete anões barbudinhos e se assustou. Mas eles logo a acalmaram, dizendo-lhe que era muito bem-vinda.

– Como se chama? – perguntaram.



– Branca de Neve.

– Mas como você chegou até aqui, tão longe, no coração da floresta?

Branca de Neve contou tudo. Falou da crueldade da madrasta, da sua ordem para matá-La, da piedade do caçador que a deixara fugir, desobedecendo á rainha, e de sua caminhada pela mata até encontrar aquela casinha.

– Fique aqui se gostar... – propôs o anão mais velho.

– Você poderia cuidar da casa, enquanto nós estamos na mina, trabalhando. Mas tome cuidado enquanto estiver sozinha. Cedo ou tarde, sua madrasta descobrirá onde você está, e se ela te encontrar... Não deixe que ninguém entre! É mais seguro.

Assim começou uma vida nova para Branca de Neve, uma vida de trabalho.

E a madrasta? Estava feliz, convencida de que beleza de mulher alguma superava a sua. Mas, um dia, teve por acaso a idéia de interrogar o espelho mágico:

– Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela que eu.

E o espelho respondeu com voz grave:

– Na mata, na casa dos mineiros, querida rainha, está Branca de neve, mais bela que nunca!

A rainha entendeu que tinha sido enganada pelo guarda: Branca de Neve ainda viva! Resolveu agir por si mesma, para que não houvesse no mundo inteiro mulher mais linda do que ela.

Pintou o rosto, colocou um lenço na cabeça e, irreconhecível, disfarçada de velha mercadora, procurou pela mata a casinha dos anões. Quando achou, bateu á porta e Branca de Neve, ingenuamente, foi atender. A malvada ofereceu-lhe suas mercadorias, e a princesa apreciou um lindo cinto colorido.

– Deixe-me ajudá-la experimentar o cinto. Você ficará com uma cintura fininha, fininha- disse a falsa vendedora, com uma risada irônica e estridente apertando cada vez mais o cinto. E apertou tanto, tanto que Branca de Neve se sentiu sufocada e desmaiou, caindo como morta. A madrasta fugiu.

Pouco depois, chegaram os anões. Assustaram-se ao ver Branca de Neve estirada e imóvel. O anão mais jovem percebeu o cinto apertado demais e

imediatamente o cortou. Branca de Neve voltou a respirar e a cor, aos poucos, começou a voltar a sua face; melhorou e pôde contar o ocorrido.

– Aquela velha vendedora ambulante era a rainha disfarçada – disseram logo os anões. – Você não deveria tê-la deixado entrar. Agora, seja mais prudente. Enquanto isso, a perversa rainha, já no castelo, consultava o espelho mágico e se surpreendeu ao ouvi-lo dizer:

– No bosque, na casa dos anões, minha querida rainha, há Branca de Neve, mais bela do que nunca.

Seu plano fracassara! Tentaria novamente.

No dia seguinte, Branca de Neve viu chegar uma camponesa de aspecto gentil, que lhe colocou na janela uma apetitosa maçã, sem dizer nada, apenas sorrindo um sorriso desdentado. A princesinha nem suspeitou de que se tratava da madrasta, numa segunda tentativa. Branca de Neve, ingênua e gulosa, mordeu a maçã. Antes de engolir a primeira mordida caiu imóvel.

Dessa vez, devia estar morta, pois o socorro dado pelos anões, quando regressaram da mina, nada resolveu. Não acharam cinto apertado, nem ferimento algum, apenas o corpo caído.

– vamos construir um caixão de cristal para a nossa Branca de Neve, assim poderemos admirá-la sempre.

O esquife de cristal foi construído e levado ao topo da montanha. Na tampa, em dourado, escreveram: “Branca de Neve, filha de rei”.

Os anões guardavam o caixão dia e noite, e também os animaizinhos da mata – veadinhos, esquilos e lebres – todos choravam por Branca de Neve.

Lá no castelo, a malvada rainha interrogava o espelho mágico:

– Espelho, espelho meu, diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

A resposta era invariável.

– Em todo o mundo, não existe beleza maior.

Branca de neve parecia dormir no caixão de cristal; o rosto branco como a neve e de lábios vermelhos como sangue, emoldurado pelos cabelos negros como ébano. Continuava tão linda enquanto viva.

Um dia, um jovem príncipe que caçava por ali passou no topo da montanha. Bastou ver o corpo de Branca de Neve para se apaixonar, apesar de a donzela estar morta. Pediu permissão aos anões para levar consigo o caixão de cristal.

Havia tanta paixão, tanta dor e tanto desespero na voz do príncipe que os anões ficaram comovidos e consentiram.

– Está bem. Nós o ajudaremos a transportá-la para o vale. A donzela Branca de Neve será sua. Com o caixão nas costas, puseram-se a caminho. Enquanto isso, desciam por um caminho íngreme, um anão tropeçou numa pedra e quase caiu. Reequilibrou-se a tempo.

O abalo do caixão, porém, fez com que o pedaço da maçã envenenada, que Branca de Neve trazia na boca, caísse. Assim a donzela se reanimou.

Abrindo os olhos e suspirando se sentou e, admirada, quis saber:

– O que aconteceu? Onde estou?

O príncipe e os anões, felizes, explicaram tudo.

O príncipe declarou-se para a Branca de Neve e pediu-a em casamento. Branca de Neve aceitou felicíssima. Foram para o palácio real, onde toda a corte os recebeu.

Foram distribuídos os convites para a cerimônia nupcial. Entre os convidados estava a rainha madrasta – mas ela mal sabia que a noiva era sua enteada.

Vestiu-se a megera suntuosamente, pôs jóias e, antes de sair, interrogou o espelho mágico:

– Espelho, espelho meu, Diga-me se há no mundo mulher mais bela do que eu.

E o fiel espelho:

– No seu reino, a mais bela é você; mas a noiva Branca de Neve é a mais bela do mundo.

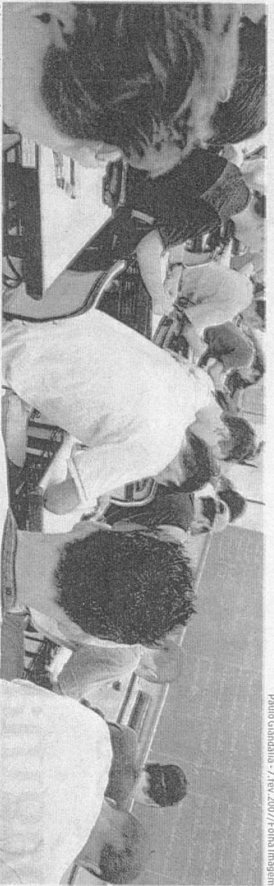
Louca de raiva, a rainha saiu apressada para a cerimônia. Lá chegando, ao ver Branca de Neve, sofreu um ataque: o coração explodiu e o corpo estourou. Tamanha era sua ira. Mas os festejos não cessaram um só instante.

E os anões, convidados de honra, comeram, cantaram e dançaram três dias e três noites. Depois, retornaram para sua casinha e sua mina, no coração da mata.

FOIHA DE SÃO PAULO

SEGUNDA-FEIRA, 1º DE OUTUBRO DE 2007

cotidiano C3



Paulo Guedes/19 - 7/10/2007/Foto: maspin

Alunos de escola em SP, dados do Saeb mostram que quase metade dos alunos que concluem o ensino médio têm nível de 8ª série

# Escolas não sabem como alfabetizar, diz secretária

## Maria Helena Guimarães de Castro afirma que professores não estão preparados

**Segundo ela, Estado de São Paulo está fazendo um trabalho específico nas séries iniciais para conseguir resultados mais rápidos**

DA REPORTAGEM LOCAL

A secretária estadual da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, aposta na reorganização da progressão contida, na colocação de todos professores em sala de aula e no reforço escolar — com ajuda de parceiros — para melhorar os desempenhos dos alunos da rede estadual de São Paulo.

Maria Helena, porém, diz ser "inviável" uma profunda mudança no regime de trabalho do professor, uma das maiores demandas de educadores da rede e especialistas. (F7)

**FOIA - Por que as notas estão ruins?**  
**MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO** - Principal, é um problema

do país todo, não só de São Paulo. O fato é que as escolas não estão sabendo alfabetizar. Os professores não estão preparados, os materiais não são bons, a educação continuada não tem foco na alfabetização.

O Estado de São Paulo está fazendo uma intervenção específica nas séries iniciais, para obter resultados mais rapidamente. Na primeira e segunda séries, agora temos dois professores, material didático de apoio, avaliação a cada dois meses.

Neste ano, pela primeira vez, teremos um avaliação ao final do segundo ano que poderá re-provar o aluno, uma reorganização de aprendizagem para outras séries, com recuperação de aprendizagem na quinta e oitava séries e no primeiro e terceiro anos do ensino médio, no contraturno.

**FOIA - Mas para isso são necessários professores, mais salas de aula...**  
**MARIA HELENA** - Vamos fazer

**MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO** - secretária estadual da Educação

zação da progressão contida. O objetivo é identificar os alunos não alfabetizados. Eles ficam em turmas menores, com materiais específicos.

Estamos atacando a alfabetização, que explica por que os alunos terminam o ensino médio com desempenho muito abaixo do desejável.

Previsões ainda interrompidas para outras séries, com recuperação de aprendizagem na quinta e oitava séries e no primeiro e terceiro anos do ensino médio, no contraturno.

**FOIA - Já os alunos reclamam de desestímulo de professores...**  
**MARIA HELENA** - Eu concordo. Vamos criar diversas políticas de estímulo ao professor, como um bônus para comprar livros. Isso será paralelo à valorização da remuneração. Além disso, estamos desenhando o regime

**MARIA HELENA GUIMARÃES DE CASTRO** - secretária estadual da Educação

## Falta motivação a professores, afirmam alunos

DA REPORTAGEM LOCAL

Classes cheias, falta de livros ou biblioteca da escola fechada. Todos esses problemas ficam menores se comparados com a falta de motivação dos professores na sala de aula, afirmam alunos da rede estadual.

"O professor parece uma máquina. Só faz um esquema simples na lousa, não aceita intervenção", disse Helson Teixeira, 19, formado em 2005 em uma escola da Pampéia (zona oeste de SP). "O cara ganha mal, não tem nada estimulando nem tempo para preparar uma aula."

Helson conta que chegou a se assustar quando soube que em seu histórico escolar constava nota A em física. "É uma farsa total, não sabia nada de física."

"Você só pega algumas idéias vagas nas aulas", afirma Felipe Dias, 19, que estudava na mesma escola que Helson. Para isso, andava 40 minutos de ônibus desde a sua casa, em Perna.

"A escola tem uma boa fama. Mesmo assim, é ruim." Ambos agora estão num curso de nível superior.

## Reflexão

Para a coordenadora da ONG Ação Educativa, Vera Masagão, os professores têm de ganhar mais para não precisar fazer até três jornadas. "Por outro lado, acho que cabe uma reflexão por parte dos professores que desistiram de tentar ensinar."

Professores e funcionários do Estado estão em campanha salarial e ameaçam greve. Eles reivindicam reajuste de 35,7%. O piso hoje é de R\$ 915 (224 h semanais).

O governo Serra alega que a pauta elevaria a folha de pagamento dos atuais R\$ 8,3 bilhões para R\$ 14,4 bilhões, valor maior do que o Orçamento da secretaria, de R\$ 12 bilhões. (F7)

## SAIBA MAIS: EXAME PERMITE COMPARAR ALUNOS QUE ESTÃO EM SÉRIES DIFERENTES

O Sistema de Avaliação da Educação Básica utiliza uma mesma escala de pontos para todas as séries. Ou seja, se estudantes da oitava série e do terceiro ano do ensino médio tiram a mesma nota, significa que estão no mesmo nível de aprendizagem. Quanto mais o aluno avança, espera-se que pontue mais. Maria Helena, que presidiu o Inep e ajudou a implantar o Saeb, fixou como parâmetros mínimos para Inep a seguinte escala: nota 200 para a quarta série (escala até 350); 250 para a oitava (escala até 375) e 300 para o ensino médio (escala até 425). A atual direção do Instituto prefere não fixar tais níveis, alegando que não há consenso entre os educadores. A prova do Saeb é aplicada em todo o país, de forma amostral, a cada dois anos, nas quartas e oitavas séries do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio.

## D – QUADRO GERAL DE PROPOSTAS

<b>Proposta da produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Escrita de texto apoiada em imagem 3ª Série</b>	<i>Escreva uma história de acordo com o desenho</i>	<i>Demonstrar ao professor suas capacidades de produção e compreensão do sistema de escrita.</i>	<i>Não há correlação com o programa.</i>	<i>Inferimos que o professor utilizou como estratégia a leitura e explicação da consigna.</i>
<b>Escrita de diário</b>	<i>Hoje você irá escrever a PÁGINA DE UM DIÁRIO. Fazer um diário não significa escrever tudo o que você fez em um determinado dia, mas registrar fatos que tenham provocado em você alguma emoção. Não é suficiente que você conte o que aconteceu. É importante também que você registre o que você sentiu. Vamos lá ?!</i>	<i>Demonstrar ao professor suas capacidades de produção e compreensão do sistema de escrita.</i>	<i>Não há correlação com o programa.</i>	<i>Inferimos que o professor utilizou como estratégia a leitura e explicação da consigna. Não fica claro o trabalho com leituras prévias do gênero diário.</i>
<b>Escrita de conto 3ª série</b>	<i>Reescreva o conto: “Chapeuzinho Vermelho”</i>	<i>Demonstrar ao professor suas capacidades de produção e compreensão do sistema de escrita, por meio de produção de texto do tipo narrativo e gênero – Conto de Fadas.</i>	<i>Há correlação com o programa</i>	<i>Inferimos que o professor utilizou como estratégia a leitura de diferentes versões do conto e explicação da consigna.</i>

<p><b>Elaboração de cartaz 4ª série</b></p>	<p>Observando as tiras de Maurício de Sousa, o curta “Ilha das Flores” e nossas discussões em sala de aula, elabore um cartaz para fixar no corredor da escola, alertando seus colegas sobre a necessidade de limpar e preservar nosso ambiente.</p>	<p>Produzir um texto para comunicar a necessidade de preservar o ambiente, por meio do gênero cartaz.</p>	<p>Há correlação com a concepção de produção de texto veiculada no programa, com ressalvas.</p>	<p>Leitura de textos em diferentes linguagens, discussões em sala de aula.</p>
<p><b>Escrita de carta 4ª série</b></p>	<p>Escreva uma carta para a Bela Adormecida avisando-a de que a bruxa está preparando uma armadilha para ela.</p>	<p>Fazer com que os alunos, ainda não alfabetizados, avancem na hipótese de escrita.</p>	<p>Há correlação em alguns aspectos com a concepção de produção de texto veiculada no programa.</p>	<p>Leitura do conto, conversa sobre a história. Escrita dos nomes das personagens (lista), alunos agrupados por níveis de hipóteses da escrita. Os alunos tinham que escolher o personagem com quem se identificavam mais e escrever o porquê. Produção da carta.</p>

<b>Proposta da produção de texto</b>	<b>Consigna</b>	<b>Objetivo da atividade</b>	<b>Correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida</b>	<b>Estratégias utilizadas</b>
<b>Preencher a ficha do animal</b>	<i>Em nossa visita ao Zoológico, cada aluno escreverá os dados dos animais para realização de nossa pesquisa.</i>	<i>Ler e escrever as informações das placas.</i>	<i>Há correlação, com ressalvas</i>	
<b>Complete a história</b>  <b>Era uma vez...</b>	<i>Complete a história abaixo da maneira que quiser. Seja criativo (a) e abuse da sua imaginação.</i>		<i>Não há correlação com o programa</i>	<i>Pressupomos que para o desenvolvimento dessa atividade o aluno deverá ter conhecimento das características composicionais do gênero conto.</i>
<b>Produção de escrita de agenda pessoal</b>	<i>Vamos preencher a agenda com os dados pessoais e dos colegas da classe.</i>	<i>Ensinar as características tipológicas dos textos enumerativos</i>  <i>Trabalhar o alfabeto para classificar e localizar informações.</i>	<i>Há correlação com o programa</i>	<i>Leitura e observação de diversos tipos de agendas trazidas pelos alunos e professor.</i>  <i>Preenchimento das informações pessoais dos alunos.</i>
<b>Escrita de texto memorizado</b>	<i>Escreva de memória a parlenda "Corre cotia"</i>	<i>Fazer ajuste entre o falado e o escrito.</i>	<i>Há correlação com o programa, com ressalva.</i>	<i>Explicação da consigna</i>
<b>Escrita de texto de acordo com o desenho</b>	<i>Escreva um texto de acordo com os desenhos</i>		<i>Não há correlação com o programa</i>	<i>Explicação da consigna</i>





“Se a escola não nos ensinou a intimidade com a escrita e o gosto por escrever, só nos resta dar a volta por cima, arregaçar as mangas e assumir os riscos: escrever é preciso!”

Modulo 1 Coletânea de textos – PROFA

“Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta  
continuarei a escrever”

Clarice Lispector



“Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas –  
mas que elas vão sempre mudando.”

Guimarães Rosa

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)