

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

PATRÍCIA CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NO CADERNO  
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

MARINGÁ – PR

2011

PATRÍCIA CRISTINA DE OLIVEIRA DUARTE

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NO CADERNO  
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de Concentração: Estudos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Aparecida Lopes Benites.

MARINGÁ – PR

2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

D812p Duarte, Patrícia Cristina de Oliveira.

A produção textual na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa :  
uma análise das condições de produção no Caderno Orientações Pedagógicas /  
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte. – Maringá, 2011.

171 f. : il.

Orientador: Sônia Aparecida Lopes Benites.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá,  
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa – Composição e exercícios – Teses. 2. Gêneros textuais  
– Teses. 3. Escrita – Material didático – Avaliação – Teses. 4. Linguagem – Teses.  
5. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Teses. 6. Linguística aplicada – Teses.  
7. Escrita – Estudo e ensino – Teses. I. Benites, Sônia Aparecida Lopes. II. Universidade  
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa  
de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

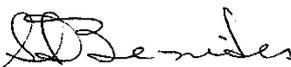
CDU 806.90-085

**A PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO NO CADERNO  
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em **04 de outubro de 2011**.

BANCA EXAMINADORA



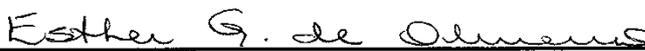
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Aparecida Lopes Benites  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilurdes Zanini  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esther Gomes de Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina – UEL/Londrina – PR

*À Resplandecente Estrela da manhã...*

*Por iluminar todos os meus vales, colhendo as minhas lágrimas...*

*Por me segurar em seus braços,  
em meio à agitação de águas, que quase me fizeram submergir, em tantos  
momentos...*

*Por suas misericórdias e pela ternura de seu doce abraço, em horas tão difíceis, ao  
longo dessa jornada, que ora se encerra...*

*Por me guiar, quando o sol se põe, formando sombrios ocasos em minha  
existência...*

*Por ser minha alegria, em meio às dores e percalços dessa longa e penosa jornada  
terrena...*

*Obrigada, Senhor Jesus, por mais esta vitória!*

## AGRADECIMENTOS

Em especial, à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Aparecida Lopes Benites, minha orientadora, pela singular orientação, apoio e sugestões valiosas. Sua presença foi imprescindível na produção deste trabalho e também na aprovação para o doutoramento. Vou levar comigo, sempre em minha mente, **sua essencial importância** em minha vida acadêmica e profissional. Receba meu carinho e minha admiração!

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilurdes Zanini, por aceitar participar do exame de qualificação e defesa pública deste trabalho, tecendo relevantes contribuições. Agradeço, também, pelos conhecimentos compartilhados na disciplina Produção Textual em Língua Materna, os quais, com certeza, ressoam neste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Esther Gomes de Oliveira, membro da banca de qualificação e defesa pública, pela leitura atenta, cuidadosa e muito significativa, que possibilitou relevantes contribuições neste trabalho.

Ao meu esposo, Edson, que sonhou e acreditou junto comigo e, mais do que isso, esteve sempre presente estendendo a mão amiga: nas viagens e, principalmente, nos momentos difíceis vividos no início de 2010, por ocasião do acidente.

À minha mãe, Zilda, que sempre me educou no caminho da verdade e da fé, ensinando-me a enfrentar os momentos de dificuldade com perseverança; pelas constantes orações e pelo amor incondicional.

À Gabriela, sobrinha querida, pelos momentos de profunda alegria e, também, por reviver a presença de meu irmão, Márcio, que caminha com o Senhor.

À Aurora, tia estimada, pelo muito que contribuiu para minha formação familiar e acadêmica.

À Igreja Pentecostal *Exército de Deus*, em Jacarezinho, que me fortaleceu com suas orações.

Ao querido Pastor Marcelo, pelo apoio espiritual e amizade, imprescindíveis para combater o 'bom combate'...

Aos amigos da turma 2009, especialmente à Patrícia Tiuman e Silvana Rocha, pelo apoio e amizade, sempre presentes.

Ao Seu Mário e à Dona Tereza, pela cordial acolhida nas noites de quarta-feira.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, pelo apoio e empréstimos de livros, por ocasião do processo de seleção.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Nerynei Meira Carneiro Bellini, minha amiga, pelo incansável apoio e constantes orações.

Ao Professor Dr. Renilson José Menegassi, pelos conhecimentos compartilhados e pelo muito que contribuiu para minha formação acadêmica e profissional.

À Andréia, funcionária do PLE, pelas informações e atendimentos, sempre cordiais.

À Prof<sup>a</sup>. Ms. Carmen Sylvia Purger, pela gentileza em produzir o *abstract*.

À Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, pelo apoio concedido.

Ao Centro de Letras, Comunicação e Artes da UENP, pela liberação das atividades docentes no primeiro ano do curso.

## RESUMO

À luz da Linguística Aplicada, esta pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa, teve como objetivo analisar e discutir o processo de ensino-aprendizagem da produção textual nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (doravante SAALP). Para isso, verificamos, na seção de produção textual do Caderno Orientações Pedagógicas, as formas de apresentação dos comandos de produção de textos, na tentativa de entender, de uma forma mais ampla, quais são as condições de escrita oferecidas, de que forma elas se apresentam e de que maneira essas propostas contribuem para a formação de um produtor de textos competente, conforme postulado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). As angústias e inquietações surgidas do contato com o referido material didático motivaram-nos a empreender o presente diagnóstico. Fundamentando-nos, na perspectiva interacionista de linguagem, concluímos que o material didático em pauta desconsidera as condições de produção propostas por Bakhtin/Volochinov (1992), sistematizadas por Geraldí (1995), amplamente defendidas nas DCEs (2008) e na fundamentação teórico-metodológica do Caderno Orientações Pedagógicas. Pudemos constatar que não há produção textual na SAALP, pois o aluno não é orientado para produzir textos “na escola” e, sim, “para a escola”. O ensino da escrita na SAALP perpetua o ensino da redação escolar, à medida que os comandos propiciam um duplo silenciamento: 1º) fechamento das possibilidades discursivas, ao silenciar o ‘dizer’ do aluno, pois não lhe é oferecido um motivo real para justificar sua enunciação; 2º) fechamento das possibilidades de linguagem, pois não se trabalha com a diversidade dos gêneros, mas se realiza uma estereotipação do gênero discursivo. Assim, a sala que deveria servir de apoio serve para acentuar a dificuldade do aluno, pois não lhe oferece condições para se apropriar da escrita, assumindo-a como sujeito; pelo contrário, a sala exige que o aluno, a todo momento, demonstre competência enunciativa, uma competência que um aluno inserido na SAALP não tem.

**Palavras-chave:** Sala de apoio à aprendizagem, Produção textual, Condições de produção.

## ABSTRACT

In the light of Applied Linguistics, this research of qualitative-interpretive basis, aimed to analyze and discuss the process of teaching and learning of text production in Classes that give support to the Learning of Portuguese Language of State of Paraná (SAALP, Portuguese abbreviation). For this, we verified in the section of the text production of the Pedagogic Guideline Booklet, the forms the instruction were presented to produce writing in order to understand, more broadly, the conditions the writing is offered, how the conditions are presented and how the proposals contribute to the formation of a competent text producer, as postulated in the Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) and the Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (Paraná, 2008). The anxieties and concerns that arose from the experience with the textbooks motivated us to undertake this diagnosis. Basing ourselves in the interactionist perspective of language, we concluded that the textbooks already mentioned, disregard the conditions for writing production proposed by Bakhtin/Volochinov (1992), systematized by Gerald (1995), widely held in DCEs (2008) and in the theoretical methodological fundamental of the Pedagogic Guideline Booklet. We observed lack of textual production in SAALP, as thus, the student is not oriented to produce texts "in school", but, yes, "to school." The teaching of writing in SAALP perpetuates the teaching for school writings, as the commands provide a double silence: 1) the closing of discursive possibilities silences the 'saying' of the student because it does not offer him real reasons to justify his utterance, 2) the closing of language possibilities happens because it does not work with the diversity of genres and so it promotes a stereotyping discourse of gender. Thus, the class that should give support to the student serves to bring him difficulty because it does not offer him conditions to acquire good writing skills; on the contrary, the class requires that the student, at all times, should demonstrate communicative competence, a skill that a student of the SAALP does not have.

**Key words:** Classes that give support to Learning, Textual Production, Conditions for production.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Unidades Temáticas do Caderno Orientações Pedagógicas

Tabela 2 – Distribuição dos gêneros no Caderno Orientações Pedagógicas

Tabela 3 – Quantidade de atividades de leitura, análise linguística e produção textual do Caderno Orientações Pedagógicas

Tabela 4 – Finalidades da escrita nos comandos do Caderno Orientações Pedagógicas

Tabela 5 – Agrupamento das finalidades no Caderno Orientações Pedagógicas

Tabela 6 – Os tipos de interlocutor nos comandos do Caderno Orientações Pedagógicas

Tabela 7 – Agrupamento dos tipos de interlocutor no Caderno Orientações Pedagógicas

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AVA</b>	Avaliação do Rendimento Escolar
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>DCEs</b>	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FUNDESCOLA</b>	Fundo de Fortalecimento da Educação
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LD</b>	Livro didático
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e do Desporto
<b>NGB</b>	Nomenclatura Gramatical Brasileira
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Educação
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>SAALP</b>	Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação de Alunos
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
<b>SD</b>	Sequência didática

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO NORMATIVISMO AO INTERACIONISMO.....</b>	<b>16</b>
1.1 Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil.....	16
1.2 Políticas públicas e formação do professor .....	24
1.3 A concepção interacionista de linguagem.....	28
<b>CAPÍTULO 2 – A PRODUÇÃO ESCRITA.....</b>	<b>34</b>
2.1 As concepções de escrita na escola.....	35
2.1.2 As condições de produção.....	40
2.1.3 A orientação dos documentos oficiais para a produção textual: o gênero como objeto de ensino.....	45
2.2 Concepções de escrita e de produtor de textos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.....	49
<b>CAPÍTULO 3 – CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>52</b>
3.1 Metodologia de investigação.....	52
3.2 A escolha do instrumento de pesquisa.....	53
3.3 A Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa.....	54
3.3.1 O Caderno Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa – Sala de Apoio à Aprendizagem.....	57
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA.....</b>	<b>63</b>
4.1 Pressupostos teórico-metodológicos do Caderno Orientações Pedagógicas: acertos e equívocos.....	65
4.2 Problemas referentes às condições de produção.....	74
4.2 .1 Problemas referentes às atividades prévias (ter o que dizer).....	74
4.2.1.1 Número insuficiente, desorganização e inadequação dos textos de apoio ao contexto de ensino.....	75

4.2.1.2 Inadequação e desordenação das questões e perguntas da seção de <i>leitura e interpretação</i> .....	81
4.2.1.3 Desconsideração das atividades prévias: escrita como dom.....	86
4.2.2 Problemas referentes à constituição das finalidades de escrita.....	88
4.2.2.1 Finalidade marcada no gênero discursivo.....	91
4.2.2.2 Finalidade marcada no suporte textual.....	112
4.2.2.3 Finalidade social/comunicativa.....	113
4.2.3 Problemas referentes à delimitação do interlocutor .....	116
4.2.3.1 Interlocutor não definido pelo comando.....	119
4.2.3.2 Interlocutor definido pelo comando: professora e colegas.....	123
4.2.3.3 Interlocutor definido pelo comando: colega de sala.....	124
4.2.3.4 Interlocutor definido pelo comando: o <i>outro</i> de si mesmo.....	129
4.2.3.5 Interlocutor definido pelo comando: demais estudantes da escola.....	131
4.2.4 Problemas referentes ao desenvolvimento do sujeito-autor.....	132
4.2.5 Problemas referentes à escolha das estratégias.....	133
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141
<b>ANEXOS</b> .....	146

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não é de hoje que a escola vem enfrentando problemas em relação ao ensino da escrita. Na verdade, esse fato não é novidade nem para os atores envolvidos no cenário educacional nem para os observadores externos. É voz geral a dificuldade dos alunos para produzir textos, a falta de aptidão para ler, o desconhecimento dos aspectos gramaticais que envolvem a obra escrita, e são, muitas vezes, determinantes para a construção do sentido.

Neste trabalho, trazemos para discussão o ensino da produção textual, ministrado nas quintas séries do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, no contexto das Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP), analisando, para isso, o material didático especificamente criado para atender essas salas, o Caderno Orientações Pedagógicas. A pesquisa tem por objetivo geral verificar se o material didático elaborado para esse público-alvo coaduna-se com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, com as Resoluções e Instruções que criaram e regulamentam as SAALP e com a situação específica de ensino: alunos com sérias dificuldades de leitura e de escrita. Dessa forma, interessa-nos avaliar se o material didático constitui-se um instrumento adequado para a formação e desenvolvimento de um produtor de textos competente.

Especificamente, objetivamos verificar, na seção de produção textual, do caderno em pauta, se os comandos: a) apresentam finalidades reais para a escrita; b) delimitam claramente o interlocutor do texto; c) explicitam o lugar de circulação do texto; d) oferecem atividades prévias suficientes para a elaboração do texto; e) permitem que o aluno se constitua como sujeito, produzindo textos na escola e não para a escola. Finalmente, objetivamos apresentar reflexões e contribuições ao ensino da escrita.

Entendemos que, para desenvolver a competência do aluno, possibilitando-lhe tornar-se um sujeito-autor, ou seja, alguém que escreve com autonomia, é necessário que a escola leve em conta as condições de produção do texto, aí incluídas as experiências prévias desse sujeito e suas razões para escrever. Passareli (2004) reforça esse pensamento, ao afirmar que apresentar uma função social para a escrita é um desafio para a obtenção de melhores resultados na formação de alunos proficientes na escrita de textos.

Elegemos esse *corpus* de análise por considerar profícua e essencial a verificação das propostas de produção escrita em materiais didáticos, já que, como constatam pesquisas e estudos, a maioria dos professores da rede pública segue indiscriminadamente o livro didático, legitimado socialmente como “lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e,

dessa forma, fonte única de referência” (SOUZA, 1999, p. 27). Batista (2003) também chama a atenção para esse fato, ao afirmar que o livro didático tem atuado de forma hegemônica e, praticamente, exclusiva dentro das salas de aulas da maioria das escolas, conferindo, cada vez mais, legitimidade ao livro didático.

Essa legitimação é tão grande que, mesmo um programa de apoio ao ensino da língua portuguesa voltado para o desenvolvimento de atividades diferenciadas das de sala de aula regular, conforme veremos mais adiante, conta com um livro didático para apontar os encaminhamentos a serem seguidos em sala de aula. Isso nos parece, de certa forma, paradoxal e acabou por aguçar nossa vontade de analisar criticamente o referido Caderno de Orientações Pedagógicas. Em virtude disso, tendo atuado como professora nas SAALP, sentimos a necessidade de verificar se o material didático elaborado para esse público-alvo oferece as condições necessárias para a elaboração do texto.

A curiosidade em analisar e procurar entender fatos relacionados à linguagem não é pioneira; desde a antiguidade clássica, o homem tem demonstrado interesse pelo estudo da linguagem, devido ao papel importante que ela exerce em todas as manifestações da vida humana. Apesar de haver várias formas de conhecer o mundo, cada uma delas com uma linguagem específica, é por meio da linguagem verbal que melhor se exterioriza o pensamento abstrato. É por intermédio da linguagem que o homem pode manifestar suas ideias, exigir seus direitos e até mesmo manipular outras pessoas e levá-las a posicionar-se em seu favor; pode também mentir, enganar, dissimular, seduzir, enfim, a linguagem constitui-se um poderoso artefato de poder à disposição do homem.

Quando falamos em linguagem, referimo-nos à modalidade falada e à escrita, que, no mundo atual, cada vez mais, tem desempenhado um papel de fundamental importância na vida de qualquer cidadão. É inegável que o domínio da leitura e da escrita é fator determinante de inclusão social e de sucesso nas relações cotidianas e no mundo do trabalho.

Essa importância avulta, particularmente no período em que vivemos, em que estamos constantemente imersos em anúncios, propagandas dos mais variados tipos e textos dos mais diversos gêneros circulando por toda parte. Sem a capacidade leitora, o cidadão se vê relegado a um segundo plano na sociedade, uma vez que é por meio dela que obtém informações e entra em contato com as novas tecnologias. Enfim, a leitura faz-se presente em praticamente todos os momentos da vida humana.

Para Kleiman (1998), não é de hoje que problemas relacionados ao ensino da leitura têm sido objeto de estudos. Desde os últimos anos da década de 1970, quando ficou configurada a “crise de leitura” generalizada nos ingressantes à universidade, teóricos de

Linguística Aplicada (LA) têm desenvolvido pesquisas voltadas para este tema que continua em crescente desenvolvimento na área. Justifica-se esse empenho devido ao papel importante que a leitura exerce na vida do homem.

O problema da leitura tornou-se objeto importante na área quando, no caso da língua materna, ficou configurada a “crise de leitura” generalizada nos ingressantes à universidade a partir da década de 1970, ao mesmo tempo em que se comprovava o fracasso cíclico dos grupos sociais mais pobres ao aprenderem a ler, no caso de língua estrangeira, quando configurou-se a necessidade de competitividade dos jovens profissionais do terceiro mundo com o mundo anglofalante.(KLEIMAN, 1998, p. 58)

De igual forma, a competência para produzir textos também se constitui uma atividade de extrema importância na vida de qualquer cidadão que queira estar em sintonia com as mudanças que a pós-modernidade introduziu em nosso cotidiano. Travaglia (2004) afirma que o ensino de língua materna justifica-se pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa – do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio (PARANÁ, 2008) afirmam que o ensino de língua materna deve visar à ampliação e ao desenvolvimento do domínio discursivo do aluno, sendo compromisso da escola formar bons produtores de textos.

A escrita permite armazenar dados, registrar acontecimentos, preservar a história e construir a memória. É, dessa maneira, uma forma de poder para aquele que a domina e uma forma de o homem tornar-se eterno, pois, por meio de seus textos (registros escritos), pode influenciar pessoas ou provocar contestações e iras. A escrita possui uma importância tão singular para a história da humanidade, que é considerada a linha divisória entre a pré-história e a história.

Entretanto, embora muito se tenha discutido a questão, os resultados negativos de exames como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação de Alunos), a Prova Brasil, entre outros, indicam que o ensino-aprendizagem de leitura e produção escrita continua precário, insuficiente.

Soares (2003, p. 39) reafirma a importância da apropriação da escrita e explica que “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever”. Para a autora, aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, “a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita”(SOARES, 2003, p.39), o que vem a ser muito diferente do que ela conceitua como apropriação da escrita: “apropriar-se da escrita é tornar a escrita

‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (SOARES, 2003, p.39). É saber fazer uso da ‘tecnologia’ que está em suas mãos. Saber apenas codificar e decodificar é o mesmo que ter um computador e não saber utilizar nem 10% de seus recursos.

Todos os motivos até aqui elencados evidenciam a importância singular da escrita na vida do ser humano. Por isso, ao trazermos o assunto para discussão, pretendemos contribuir com o ensino-aprendizagem de língua materna, oportunizando reflexões no sentido de perscrutar se as atividades de escrita que são propostas no Caderno Orientações Pedagógicas para as SAALP propiciam condições para que o aluno realmente se aproprie da escrita, assumindo-a como sua, como algo que lhe é inerente, ou simplesmente, leva-o a codificar e decodificar, comportando-se como mero reproduzidor de modelos de textos, construindo uma escrita mecânica, automatizada e vazia de autoria e de sentido. Dessa forma, objetivamos, ao longo do trabalho, provocar nosso interlocutor, a fim de desencadear nele futuras atitudes responsivas.

Para dar conta da investigação a que nos propomos, nosso olhar de pesquisadora orienta-se pela concepção interacionista da linguagem, referencial teórico que ofereceu os pilares para a criação e desenvolvimento das SAALP no cenário educacional paranaense.

O trabalho divide-se em quatro capítulos. No primeiro deles, intitulado “O ensino de língua portuguesa: do normativismo ao interacionismo”, apresentamos um breve histórico sobre o ensino de língua portuguesa, evidenciando as concepções de ensino de língua e as concepções de linguagem. O capítulo 2, “A produção escrita”, correlaciona as concepções de linguagem com o ensino da produção textual. Apresenta, também, as concepções de escrita, as condições de produção, a questão dos gêneros discursivos e a concepção de escrita e de produtor de textos das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. “Os caminhos da pesquisa” é o título do capítulo 3, que apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e a exposição dos critérios de definição do instrumento de investigação e o *corpus* de análise.

No capítulo 4, apresentamos as análises realizadas sobre os comandos de produção de textos do Caderno Orientações Pedagógicas. Por fim, enumeramos nossas considerações, a partir dos objetivos propostos para o trabalho, e fazemos sugestões para o trabalho com a escrita na prática das SAALP.

## CAPÍTULO 1

### ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DO NORMATIVISMO AO INTERACIONISMO

O objetivo deste capítulo é evidenciar o percurso do ensino de língua materna até a adoção do interacionismo como orientação teórico-metodológica. Para isso, apresentamos um breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil, tecendo algumas considerações sobre a questão da formação do professor e o uso do livro didático. Consideramos que, para melhor entender o ensino, no momento atual, é necessário voltar os olhos para o passado, responsável por explicar o presente.

#### 1.1 Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil

De acordo com Marcuschi (2000), no Brasil, o processo de ensino de língua portuguesa teve início com a educação jesuítica, a qual era limitada à alfabetização; quando se prolongava um pouco mais, era para "o estudo da gramática da Língua Latina, da retórica e da poética" (MARCUSCHI, 2000, p. 1). Nesse momento histórico, entendia-se a linguagem como forma de expressar o pensamento, sendo o maior objetivo dessa forma de ensino manter a supremacia dos discursos hegemônicos da metrópole e da Igreja. Esta última tinha particular interesse na educação jesuítica, que não pretendia, simplesmente, ensinar a ler e a escrever, mas, sobretudo, objetivava impor uma outra cultura aos indígenas e expandir o catolicismo. Aliado a esse objetivo estava um outro: a formação de elites subordinadas à metrópole.

É nesse sentido que nas DCEs (PARANÁ, 2008, p. 39-40) afirma-se que

evidenciava-se, já na constituição da escola e do ensino no Brasil, que o acesso à educação letrada era determinante na estrutura social, fazendo com que os colégios fossem destinados aos filhos da elite colonial. As primeiras práticas pedagógicas moldavam-se ao ensino do latim, para os poucos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada. Essas práticas visavam à construção de uma civilização de aparências com base em uma educação "claramente reprodutivista, voltada para a perpetuação de uma ordem patriarcal, estamental e colonial".

O ensino de língua portuguesa, propriamente dito, ficava restrito ao ler e escrever. Existiam os cursos chamados secundários (Cursos de Letras, Cursos de Filosofia e Cursos

Teológicos), mas o ensino ministrado restringia-se ao estudo da gramática latina, retórica e o estudo dos autores clássicos.

Ilari (2007) ressalta o fato de que, nesse período, o tupi era a língua mais utilizada pela população; por isso, em 1759, com a finalidade de reverter tal situação, o Marquês de Pombal, por meio de um decreto, impôs a língua portuguesa como idioma oficial do Brasil, proibindo o uso da Língua Geral, o que acabou por determinar a expulsão dos jesuítas do Brasil-colônia.

Dessa forma, apenas a partir da Reforma Pombalina é que se começou a empreender o estudo da língua portuguesa, conforme os moldes do estudo da língua latina. Em outras palavras, estudava-se Gramática, Retórica e Poética, sempre com o objetivo de imitar os bons escritores.

Marcuschi (2000, p.1) relata que, para dar conta de cumprir esse objetivo,

existiam os Florilégios, Seletas e as famosas Antologias com seleção de textos clássicos da literatura. Seguiam-se os preceitos da Filologia que comandava então o estudo da língua. A ideia era a de que a língua formava um grande quadro da identidade nacional e era o depositário da cultura nacional. E esta se expressava na Literatura de um povo, que devia ser imitada. Era ainda o ideal greco-latino do ensino de língua. Na língua estaria o patrimônio e a pátria de um povo, e até mesmo a visão de mundo que o animava, tal como postulava Humboldt. Em certo sentido isto perdura ainda hoje nas Academias e nas visões mais conservadoras que não admitem outro ensino a não ser o da língua dita padrão e exemplar de nossos melhores e mais consagrados autores.

O autor informa que, do final do século XIX até os anos 40 do século XX, não existiam manuais ou gramáticas pedagógicas, como as de hoje. Contudo, o ensino de língua materna estava fortemente ligado à tradição de análise gramatical, pois ainda mantinha estreita relação com a filosofia grega, que concebia a linguagem como expressão do pensamento.

Tal concepção só é rompida, pelo menos teoricamente, no início do século XX, com o advento das emergentes teorias da linguística, as quais, supostamente, deveriam proporcionar significativas mudanças no ensino de língua portuguesa. Entretanto, tais mudanças, de fato, não acontecem, pois o ensino continua voltado à tradição gramatical, uma vez que se buscava a homogeneidade da língua, em detrimento das variações dialetais.

Soares (1998) salienta o fato de que a denominação da disciplina, em voga nos dias atuais, de *Português* ou *Língua Portuguesa*, só recebeu esse nome a partir das últimas décadas do século XIX; antes disso, recebia a denominação de *Gramática*, *Retórica* ou *Poética*, nomes que, de certa forma, denotam o tipo de ensino realizado: ensino atrelado à tradição gramatical,

com ênfase na norma padrão, principalmente, por meio de obras literárias, as quais eram tidas como exemplos do bem escrever. Convém ressaltar que o ensino destinava-se aos filhos de pessoas pertencentes à elite, sendo que as classes menos favorecidas não tinham acesso à escola. Portanto, o ensino de língua materna ainda estava totalmente voltado aos privilegiados, os quais já chegavam à escola com um domínio significativo da norma culta.

Assim, a escola apresentava a língua como um fato único e homogêneo, sendo que todo aquele que não a utilizasse de maneira “correta”, de acordo com as regras da gramática normativa, era considerado um mau “falante”, um indivíduo sem “cultura”.

Essa forma de ensino permaneceu durante muito tempo na escola e, ainda hoje, encontra lugar em muitas salas de aula, embora a Sociolinguística, desde longa data, tem evidenciado a necessidade de se considerarem as várias maneiras de utilizar a língua, uma vez que a língua não é homogênea, mas, ao contrário, apresenta um conjunto imensamente heterogêneo de variedades linguísticas, pois não há uma variedade mais “bonita” ou mais “correta” que a outra: todas são eficientes para os seus usuários, uma vez que eles conseguem estabelecer comunicação. O que existe, de fato, são variedades que possuem prestígio social e outras que são totalmente desvalorizadas, por serem utilizadas por pessoas de classes sociais e regiões de baixo poder econômico. Há falantes que não utilizam a variedade padrão, por possuírem baixa escolaridade, fazendo com que sofram preconceitos linguísticos.

É interessante observarmos que a concepção de ensino de língua como sinônimo de ensino da gramática dessa língua não deixava espaço, na escola, para a discussão da variação linguística, já que a escola estava, praticamente, a serviço das classes favorecidas. Isso acabou por reduzir o ensino de língua portuguesa à imposição de um padrão “único” e “normativo” de correção, desconsiderando o fato de que ensinar língua portuguesa é considerá-la nas suas variedades e modalidades.

Assim, nessa concepção, conhecida como tradicional, o processo de ensinar centra-se na transmissão de conhecimentos. Geraldi (2001, p. 20) afirma que “isso supõe uma fonte que sabe, lugar ocupado exclusivamente pelo professor, e um receptáculo deste saber, lugar ocupado exclusivamente pelo aluno”. O autor acrescenta que é com base nessa concepção que se pode compreender vários fatos que ocorrem na escola, tais como gradação de dificuldades, seriação escolar, processos de enturmação, as exigências de homogeneização, as revisões constantes de planos de curso, mediante a alegação de “falta de base” dos alunos e as frequentes revisões de conteúdo.

Tal concepção de ensino não vê a sala de aula como lugar de interação verbal e, no dizer de Geraldi (2001, p. 21), “por isso mesmo de diálogo entre os sujeitos, ambos portadores

de diferentes saberes, historicamente sistematizados e denominados ‘conhecimentos’ que dialogam em sala de aula”. Ao contrário, a sala de aula é vista como o lugar onde ocorre a transmissão dos conhecimentos por parte daquele que é a única fonte do saber, o professor. Trata-se, portanto, de um ensino que não contempla o dialogismo, um ensino de uma única mão, já que não ocorrem trocas de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos no processo e o papel ocupado pelo aluno é exclusivamente passivo. Ele não tem direito à voz em sala de aula, sua palavra é totalmente silenciada.

Percebemos, assim, que há uma identidade de professor subjacente a essa concepção: professor é aquele que transmite um produto pronto. Conforme aponta Geraldi (1995), o professor deixa de ser aquele que “produz” o conhecimento<sup>1</sup> e passa a ser aquele que simplesmente “transmite” o conhecimento. Ocorre o deslocamento da identidade do professor: de “sábio” a “transmissor”. Na atualidade, segundo o autor, pode-se apontar uma outra identidade do professor: “controlador de tempo”, já que sua função, na educação básica, limita-se, conforme evidenciam numerosas pesquisas e estudos a respeito do assunto, a controlar o tempo que o aluno gasta para realizar determinada atividade, uma vez que as atividades utilizadas em sua metodologia de ensino já vêm prontas nos livros didáticos. Assim, o professor passa a ser aquele que determina quais atividades do livro serão realizadas naquele dia e “controla” o tempo de execução de tais atividades; em seguida, “corrige” a tarefa realizada, isto é, confere se a resposta dada pelos alunos corresponde à do livro didático, que acabou por assumir a função do professor.

Geraldi (1995) afirma que tais identidades, embora distintas, na maioria das vezes, entrecruzam-se em uma mesma época, já que “o fim de um projeto (ou época) e o início de outro não são pontuais, como todos os projetos históricos.” (GERALDI, 1995, p. 96)

Dessa maneira, torna-se evidente que, enquanto o ensino foi ministrado seguindo as orientações dessa concepção, os problemas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa foram, paulatinamente, sendo acentuados, até que se instaurou uma crise generalizada, a

---

<sup>1</sup> Geraldi (1995) distingue três diferentes momentos na relação entre a produção de conhecimentos e o ensino. No primeiro momento, que se estende até os inícios da modernidade, aquele que ensina caracteriza-se por ser o produtor dos conhecimentos que transmite, é o sábio. Como exemplo, o autor cita os filósofos Sócrates, Platão, Aristóteles e o gramático Varrão. No segundo momento, situado nos primórdios do mercantilismo, aquele que ensina já não se constitui pelo saber que produz, mas por transmitir um saber produzido. Segundo o autor, é neste momento que surge a figura do professor. No terceiro momento, que surge da transposição do mercantilismo ao capitalismo, aquele que ensina caracteriza-se por ser o responsável em escolher o material didático a ser utilizado em sala de aula, pois este passa a ser o verdadeiro condutor do trabalho pedagógico em sala de aula. Geraldi (1995) explica que cabe ao professor não só escolher o material didático, como exercer a função de controlador da aprendizagem dos alunos, num “exercício da capatazia”.

ponto de cada professor seguir a sua linha; até mesmo em relação à nomenclatura havia uma desordem, pois se empregava nomenclatura variada.

Diante de tal situação, em termos de discurso oficial, houve a elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), como uma tentativa reguladora. Souza e Arão (2009, p. 70) afirmam que o objetivo maior era “padronizar as referências descritivas sobre a língua, sem privilegiar qualquer doutrina. Publicada sob a forma de portaria, em 1959, a NGB se encontra até hoje em vigor”.

Entretanto, conforme enfatizam as autoras, os problemas de ensino de língua não podem ser resolvidos somente pela padronização da nomenclatura. Sendo assim, a crise continua até que, na década seguinte, surge uma nova tentativa de melhorar o ensino de língua portuguesa: a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 4024/61. Essa lei determina que “a educação é um direito de todos e será dada no lar e na escola” (Art.2º). Porém, essa mesma lei, em parágrafo único, admite que o número de escolas é insuficiente para atender tal demanda, bem como aponta para a possibilidade de o aluno ter sua matrícula cancelada, caso não haja vagas para todos.

Com a implantação dessa lei, criam-se, também, os Conselhos Estaduais de Educação, cujo objetivo era centrar-se na melhoria do ensino que, a partir de então, segundo Souza e Arão (2009), começou a ser pautado pelas peculiaridades de cada região e de seus grupos sociais. A partir desse momento, há uma mudança no enfoque do ensino de língua portuguesa: a questão da variação linguística, que era totalmente ignorada, passa a fazer parte dos discursos oficiais a respeito do ensino de língua.

Dessa forma, a partir dos anos 1960, as classes populares começam a fazer parte da escola e os professores, habituados a lidar com falantes do dialeto culto, começam a ter vários problemas para trabalhar com as diferentes variedades linguísticas que seus novos alunos utilizam em seu dia a dia. Como a instituição escolar não estava preparada para lidar com o conflito linguístico que se instaurou na escola, até hoje, alguns professores ainda não sabem muito bem como agir frente a essa situação.

Os primeiros sinais de mudança, no ensino de língua portuguesa, que já haviam despontado no cenário brasileiro, a partir do trabalho pioneiro do Professor Joaquim Mattoso Câmara Júnior, surgem, agora com mais força, com a implantação da disciplina Linguística, no currículo mínimo dos Cursos de Letras. Segundo Souza e Arão (2009, p. 3)

A Linguística foi introduzida oficialmente nos cursos de Letras no ano de 1961, por meio de uma Resolução do Conselho Federal de Educação.

Entretanto, nessa época, não havia professores suficientes para ministrar essa disciplina, o que causou um enorme transtorno para os diretores dos 83 cursos de Letras que tínhamos no país. Diante dessa dificuldade, em 1964 foi organizado, na Universidade de Brasília, o primeiro curso intensivo de formação para professores de linguística sob a coordenação do professor Aryon Rodrigues e apoio financeiro do Ministério da Educação. Nesse mesmo ano, foi organizado o primeiro curso de Mestrado em Linguística do Brasil.

Torna-se evidente, portanto, que foi a Linguística que ofereceu possibilidades de mudança ao ensino da língua portuguesa. Contudo, a divulgação das teorias linguísticas não foi capaz de resolver todos os problemas do ensino, uma vez que nem todas as escolas tinham condições para oferecer um ensino diferenciado daquele que priorizava a tradição gramatical. Um dos maiores problemas enfrentados dizia respeito, principalmente, à formação do professor de Língua Portuguesa, ainda despreparado para ministrar um ensino que se coadunasse com as novas diretrizes apontadas pelos estudos linguísticos.

Diante do impasse, houve outra ação, no intuito de resolver os problemas de ensino de língua portuguesa: a implantação da Nova Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que determina: “No ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Dessa forma, a disciplina de Língua Portuguesa passa a ser denominada “Comunicação e expressão” e, juntamente com essa mudança de nomenclatura, houve também uma mudança de postura: a língua passou a ser vista como instrumento de comunicação.

A partir desse momento, os professores de Língua Portuguesa começaram a dar ênfase significativa aos elementos de comunicação e às funções de linguagem. Conseqüentemente, ocorre o abandono das regras gramaticais, uma vez que o novo público-alvo, advindo das classes populares, não era usuário do dialeto culto. Nesse contexto, ensinar gramática passa a ser considerado ultrapassado. O ensino de língua torna-se, então, menos rígido em relação à norma padrão. Ao invés de se trabalhar com as gramáticas “clássicas”, tais como as gramáticas de Evanildo Bechara e Celso Cunha, por exemplo, e com as antologias, optava-se pelas gramáticas ilustradas e pelos livros didáticos, que, conforme apontam Souza e Arão (2009), já vinham com respostas, no propósito de auxiliar os professores que, supostamente, não detinham conhecimento suficiente.

Os livros didáticos atraíam a atenção do aluno, principalmente, pelos recursos gráficos que apresentavam; porém, eram vazios de conteúdo que fosse capaz de levar o aluno e o professor a pensar. As interpretações realizadas em sala de aula não eram produzidas na

interação entre professor e aluno, uma vez que as perguntas sobre o texto já vinham com uma resposta pronta, considerada a única forma correta de responder à questão proposta. E eram perguntas de respostas óbvias, que não exigiam maior reflexão por parte de nenhum dos atores envolvidos no processo de ensino: professores e alunos.

Nesse sentido, Geraldi (1995, p. 93) afirma que a profecia de Comenius torna-se realidade: “tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como o há de ensinar, o tem escrito como que em partituras”. O autor afirma que essa nova configuração do ensino introduz uma nova realidade na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino:

a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão. Trata-se de uma “parafernália didática” que vai do livro didático (para o professor, com respostas dadas) até recursos da informática, com vídeos destinados ao ensino de determinados tópicos ou disquetes com textos e exercícios. (GERALDI, 1995, p. 93)

Dessa forma, o ensino da língua tornou-se utilitário, pois era voltado para a oralidade, na tentativa de adequar-se aos novos alunos. Os professores não sabiam muito bem como agir frente à situação que estava posta. Foi um período de tentativas e ensaios, no qual muito se “errou”. O abandono do ensino das regras gramaticais trouxe sérias consequências para o ensino de língua portuguesa, pois a escola passou a aprovar alunos que sequer sabiam diferenciar um substantivo de um verbo, situação que foi a cada dia se agravando mais. Os textos literários, antes considerados como “modelos”, também foram aos poucos sendo deixados de lado; passou-se a dar ênfase aos textos jornalísticos, publicitários, charges, histórias em quadrinhos, além dos textos não verbais.

Sendo assim, a escola continuava apresentando dificuldade em alcançar equilíbrio em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa a ser ministrado: ora havia o apego exacerbado às regras gramaticais, ora havia o abandono do ensino das regras da norma culta.

Diante da indefinição dos objetivos e dos objetos de ensino de língua portuguesa, ou seja, diante do caos que se instaurara no ensino, “vários pesquisadores começaram uma cruzada em defesa do ensino de língua portuguesa, da gramática, sem desconsiderar as concepções sobre língua que eram apontadas pelos novos estudos linguísticos.” (SOUZA; ARÃO, 2009, p. 71). Entre eles, podemos citar, juntamente com as autoras, alguns nomes como: Evanildo Bechara, que escreveu *Ensino de gramática: Opressão? Liberdade?*, obra na qual evidencia que não há motivos para privilegiar uma variedade linguística em detrimento

de outra. Celso Pedro Luft também entra nessa cruzada, ao escrever *Língua e Liberdade: por uma nova concepção de língua materna*, obra na qual defende um ensino de gramática menos rígido e menos preconceituoso. E não podemos deixar de mencionar o trabalho linguístico-descritivo empreendido por autores como Franchi, Travaglia, Possenti e Geraldi, que defendem a gramática descritiva como melhor proposta de ensino, ou seja, uma gramática reflexiva.

No bojo dessas discussões a respeito dos problemas presentes no ensino de língua portuguesa, os órgãos competentes sancionam, em 1996, a nova lei de diretrizes e bases da educação, a LDB N° 9394, que concebe “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Artigo 36, I). Segundo Souza e Arão (2009, p. 72), “depreende-se dessa nova LDB uma concepção de língua voltada para sua heterogeneidade, uma vez que ela sublinha o pluralismo de ideias, a diversidade cultural e o reconhecimento dos processos formativos que se dão fora da escola”. E, se há uma nova concepção de língua, há também uma nova concepção de ensino de língua.

Essa nova concepção de ensino, a interacionista (Bakhtin/Volochinov, 1992), considera a participação ativa tanto do professor como do aluno, no processo de ensino de língua materna, e elege a sala de aula como o lugar onde se dão as interações. Dessa maneira, há um deslocamento da visão a respeito da língua e da própria linguagem, que passa a ser vista como uma forma de interação e aquela deixa de ser vista como um sistema pronto e acabado, passando a ser vista em toda sua heterogeneidade.

É nesse sentido que Antunes (2003) afirma que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas. De acordo com a autora, somente uma concepção interacionista da linguagem eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p.41)

Diante do exposto, torna-se evidente o quanto o ensino de língua portuguesa esteve ligado à polêmica de ensinar língua materna como sinônimo de ensinar a norma culta ou padrão da língua, o que acabava por resultar no ensino exclusivo das regras gramaticais, excluindo-se do ensino as variedades linguísticas existentes na língua, as diferenças entre a modalidade escrita e a oral, e a idiosincrasia inerente a cada falante, pois cada um fala e age de acordo com o lugar que ocupa na sociedade e também em consideração à situação de uso da língua.

Conforme procuramos evidenciar, a Linguística teve e tem um papel relevante na formação de professores e, conseqüentemente, nas concepções de ensino de língua materna. É

a partir dos estudos empreendidos, no seio dessa ciência, que o professor de Língua Portuguesa pôde e pode ampliar seus conhecimentos a respeito da linguagem e melhorar sua forma de ensinar.

Contudo, apesar do novo enfoque dado ao ensino de língua materna, os problemas relacionados ao ensino não foram solucionados, pois houve uma interpretação equivocada por parte de vários professores e até mesmo equipes de núcleos de ensino, os quais não se apropriaram de maneira adequada da proposta interacionista. Por isso, ainda hoje, o ensino da gramática continua sendo uma “pedra” no processo de ensino de língua portuguesa. Não é difícil constatar a falta de equilíbrio nesse ensino, que vai de um extremo a outro, ora focando exclusivamente os aspectos gramaticais normativos, ora abandonando o ensino dos aspectos gramaticais. Não houve, ainda, pleno entendimento de que não era “errado” ensinar gramática, mas sim a forma como esse ensino acontecia, tendo em vista que ele deveria ser ministrado em consonância com as práticas de leitura e de escrita, visando à formação e ao desenvolvimento de leitores e produtores de textos competentes.

Dessa forma, podemos considerar que a crise no ensino de língua portuguesa está efetivamente atrelada à questão da formação do professor, que, muitas vezes, não consegue relacionar as concepções de linguagem e suas implicações no ensino à sua própria prática pedagógica. Todavia, pensamos que a culpa pelo despreparo docente não deve ser atribuída somente ao professor. A próxima seção traz algumas considerações a esse respeito.

## **1.2 Políticas públicas e formação do professor**

É fato que quase todos os trabalhos de pesquisa acadêmica relacionados à linguagem e à educação evidenciam a má formação inicial e a falta de formação continuada do professor como problemas centrais no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, sem questionar a responsabilidade do professor em relação à sua própria formação, principalmente a continuada, não podemos ignorar o fato de que as políticas públicas voltadas para as questões educacionais, durante muito tempo, geraram a desvalorização do profissional da educação.

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar o quanto a questão salarial dessa categoria de trabalhadores influenciou, ao longo da história do magistério no Brasil, o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. A esse respeito, Kramer (1992, p.53) descreve o professor como “espremido entre vários empregos, explorado em suas condições de trabalho, tendo degradada sua experiência”. O baixo salário tem como consequência um número elevado de aulas e a queda da qualidade do ensino.

É impossível fechar os olhos e negar que a situação do magistério, como um todo, está fragilizada. A mídia impressa brasileira frequentemente divulga reportagens que fazem alusão à precariedade do magistério. Gostaríamos de destacar aqui duas delas. A primeira traz a seguinte afirmação: “Ninguém se anima a seguir uma carreira cujo prestígio e salários estão em queda livre.” (Veja, 20 de novembro de 1991, p.27). A outra reportagem afirma que a profissão caminha para o fim: “Magistério em fim de carreira.”(O Globo, 11 de agosto de 1991, p.18). Landsheere (1996, p. 44) acrescenta que,

no momento histórico que vivemos, e no que está para vir, o papel dos professores é crucial. Ora atualmente estes encontram-se numa situação muito insatisfatória, quer no que se reporta ao seu recrutamento, quer no que diz respeito à sua remuneração, quer ainda quanto ao *reconhecimento social que lhes é negado*.

Nesse contexto, é interessante lembrarmos as campanhas governamentais atualmente veiculadas pela mídia televisiva a respeito do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Esse programa tem a finalidade de qualificar professores que não possuem a habilitação mínima legalmente exigida (em nível de ensino médio) e estão lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental, na pré-escola e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas do país.

Criado em 1997, o PROFORMAÇÃO<sup>2</sup> é desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC, o Fundo de Fortalecimento da Educação – FUNDESCOLA – em parceria com os estados e municípios e utiliza para sua consecução atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais) e também atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas. Todo esse processo é acompanhado por tutores e é distribuído por todo o ano letivo.

Podemos mencionar, também, a criação do PARFOR<sup>3</sup> (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), criado pelo Ministério da Educação, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e instituições públicas de educação superior. Vigente desde dezembro de 2009, o PARFOR oferece cursos de licenciatura a

---

<sup>2</sup> As informações obtidas a respeito do programa são oriundas de pesquisas ao site <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>

<sup>3</sup> Todas as informações obtidas sobre o programa são oriundas de pesquisa ao site da Capes, disponível em [/www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor)

professores em exercício nas escolas públicas sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996.

Em 2007, estados e municípios brasileiros aderiram ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e elaboraram seus Planos de Ações Articuladas - PAR, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. Assim, em janeiro de 2009, com o Decreto nº 6.755, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar os Planos Estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Para alcançar o intuito do programa e cumprir o disposto no Decreto nº 6.755, o MEC delegou à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – a responsabilidade pela indução, fomento e avaliação dos cursos no âmbito do PARFOR. Segundo o *site* da Capes, o programa vai ofertar todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica, nas modalidades presencial e a distância: cursos de 1ª Licenciatura para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura para licenciados atuando fora da área de formação e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. A CAPES também informa, por meio de seu *site*, que a expectativa é ofertar mais de 400 mil vagas, envolvendo cerca de 150 instituições de educação superior - federais, estaduais, comunitárias e confessionais, nos 25 estados que aderiram à formação inicial, os cursos foram iniciados no 2º. Semestre de 2009 e as demais entradas estão previstas para 2011.

Para o êxito do programa, os sistemas estaduais e municipais devem ainda fornecer o suporte indispensável aos professores cursistas em exercício, em parceria com as instituições de educação superior do Brasil. Segundo a CAPES, esta é uma experiência inédita na história do Brasil e visa à melhoria da educação básica pública. Todavia, a formação oferecida está bastante distante dos cursos de licenciatura, ditos “normais”. Como professora em uma universidade pública do Estado do Paraná, trabalhamos em uma turma de Letras, modalidade presencial PARFOR, e temos a oportunidade de vivenciar a realidade dessas salas. Essa experiência permite-nos perceber o quanto esse tipo de formação acaba sendo superficial, pois todo o conteúdo referente a um ano letivo deve ser ministrado em 60 horas, distribuídas em aulas que ocorrem aos sábados.

Sem dúvida, tais iniciativas têm o seu valor, no contexto educacional brasileiro, pois são ações que tentam valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, pensamos que a atitude mais sensata seria não permitir que pessoas não qualificadas (sem a escolaridade mínima exigida para o

cargo), assumissem salas de aula. Oferecer cursos, que, na maioria das vezes, realizam-se de forma rápida e sempre com diminuição dos conteúdos ministrados nos cursos “normais” evidencia o quanto a profissão docente ainda é desvalorizada em nosso país. Por que situações semelhantes não acontecem na área da saúde, por exemplo? Não temos notícias de médicos atendendo sem ter a formação exigida para o cargo e nem de cursos “especiais” para formá-los em tempo reduzido, com aulas concentradas aos sábados.

A partir dessas considerações, podemos perceber o quanto a questão salarial e o reconhecimento social do papel do professor na sociedade têm sido escamoteados. Desde longa data que essa desvalorização acompanha o magistério e permanece até os dias atuais. Visto como profissão, no Brasil, somente a partir da segunda década do século XX, o magistério foi efetivamente regulamentado, segundo Nagle (1974), no ano de 1931, por meio do Decreto 19.980, de 18 de abril, que institui o Registro Profissional de Professor. Nesse mesmo ano, surge a primeira organização sindical representativa da categoria. (COELHO, 1988). Em 1940, por meio do Decreto 2028, ocorre a obrigatoriedade do registro profissional e todos os estabelecimentos de ensino são obrigados a legalizar a situação do professor.

Antes da década de 20 do século passado, a docência era considerada como uma atividade livre e podia ser exercida por qualquer indivíduo, sem que houvesse exigências legais a serem cumpridas. Coelho (1988, p. 61) esclarece que

o professor era, geralmente, egresso de outras profissões, havendo em exercício pessoas com as mais diferentes formações, autodidatas, militares, membros de irmandades religiosas e estudantes ou diplomados de escolas superiores. As questões educacionais eram discutidas, quase sempre, por intelectuais, artistas, homens públicos que não possuíam qualquer formação específica na área e também não desenvolviam qualquer atividade ligada ao magistério.

Podemos vislumbrar um processo semelhante a esse, por intermédio de programas que foram sendo inseridos na escola, de uma maneira bastante sutil e com ares de ingenuidade e neutralidade. Exemplo claro dessa “desprofissionalização” e desqualificação da atividade docente ocorreu por meio do *Projeto Amigos da Escola*. Esse projeto permite que qualquer cidadão, sem qualquer tipo de qualificação para exercer a docência, ofereça-se para trabalhar como voluntário em qualquer escola de ensino fundamental e médio.

O projeto que foi criado pela rede Globo, o maior veículo de comunicação de massa do país, ainda é divulgado pela emissora até mesmo em horário nobre. Essa é mais uma marca do desprestígio da figura do professor. Desvaloriza-se o profissional, à medida que uma

pessoa sem formação possa atuar nas escolas e exercer o papel do professor. E, ao mesmo tempo, o governo vai se eximindo de suas responsabilidades para com a sociedade. Na tentativa de mostrar que “algo” está sendo feito, cria programas como o PROFORMAÇÃO e o PARFOR, acima comentados.

Portanto, há muito tempo o professor vem tendo sua função descaracterizada e sofre descaso por parte das elites dominantes de nosso país; por essa razão, poucos têm se animado a seguir a carreira do magistério, que está em constante declínio, principalmente na educação básica.

Diante do exposto, não podemos atribuir as mazelas do ensino unicamente ao professor. Como evidenciado, a questão da formação e valorização desse profissional vem sendo relegada a um segundo plano pelas políticas públicas. Logo, não seria justo simplesmente culpar o professor por sua insuficiente formação. Sabemos que, no que diz respeito à língua materna, em todo seu percurso escolar, foi-lhe apresentada uma concepção de língua e linguagem sob a perspectiva do ensino tradicional. Os resultados desastrosos do ENADE<sup>4</sup> (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) evidenciam que essa situação permanece inalterada na formação superior, em muitos contextos.

Na sequência, discorreremos sobre a concepção de linguagem que fundamenta este trabalho: forma de interação.

### **1.3 A concepção interacionista de linguagem**

Desenvolvida principalmente pelo círculo de Bakhtin, essa perspectiva vê a linguagem como uma forma de interação, como uma prática social, uma vez que o sujeito, ao enunciar (falar ou escrever), deixa em seu texto vestígios significativos de seu lugar na sociedade, de seus conceitos familiares e de suas vivências de mundo. Demonstra, também, pressuposições sobre o que imagina que seu interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, considerando sempre o contexto social mais amplo.

Dessa forma, conforme Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da

---

<sup>4</sup> O resultado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2008, divulgado pelo Ministério da Educação permite concluir que, de cada dez cursos que formam professores no Paraná, dois têm baixa qualidade.

interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Os autores completam que a língua se produz em processo dialógico ininterrupto, ou seja, o discurso é produzido nas interações verbais, nas relações entre um *eu* e um *tu*. As ações linguísticas sobre o *outro* incidem sobre as motivações para agir; é no espaço da interlocução (interação) que se constituem os sujeitos e a própria linguagem. Bakhtin/Volochinov (1992, p.112) postulam: “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Garcez (1998, p.46) afirma que “a linguagem é uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento profundamente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem.” Por isso, é preciso considerar o caráter histórico da linguagem, bem como toda a sua diversidade interna e externa, atentando para o fato de que não há possibilidade de compreendê-la como uma unicidade lógica, imanente. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1992, p. 124).

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov negam, portanto, o objetivismo abstrato, que não aceita a capacidade de as línguas evoluírem através do tempo, tampouco que a mesma só pode ser compreendida no seu processo real de uso. Os teóricos também discordam do subjetivismo individualista, que entendia ser o indivíduo o centro de estudo da linguagem; o falante/ouvinte não sofreria influências significativas do contexto em que se inseria, direcionando sua fala para um outro.

Ao acatarmos a concepção de linguagem proposta por Bakhtin/Volochinov (1992), aceitamos que é no espaço das interações que se constituem os sujeitos e a própria linguagem. Ao tratar do caráter dialógico da linguagem, Garcez (1998, p.41) afirma que “[...] a linguagem não existe no vácuo, mas sim imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis.” A autora ainda afirma, categoricamente, que o caráter interativo da linguagem é a base de todas as formulações de Bakhtin/Volochinov (1992), para quem não há possibilidade alguma de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica.

O caráter da língua como fenômeno histórico, social e ideológico reforça o caráter interativo da linguagem, pois focaliza o comportamento humano, concretizando-se a partir das interações sociais praticadas pelos sujeitos. Nesse sentido, a linguagem não pode ser vista

como mera expressão do pensamento, conforme postulado da linguística imanente, pois nem sempre expressamos o que, de fato, estamos pensando, já que a utilização da linguagem sempre se dá em função do interlocutor e das reais condições de enunciação.

É, portanto, sobre o caráter interacionista que constitui a linguagem que Bakhtin/Volochinov (1992, p.41) sustentam que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” Assim, o dialogismo é o elemento próprio de todo ser humano, mesmo que o sujeito esteja sozinho, e só se constitui através de elos.

Convém enfatizar que, para Bakhtin/Volochinov (1992), uma das formas mais importantes da interação verbal é o diálogo, caracterizado não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas todo tipo de comunicação verbal. Para os autores, qualquer enunciação constitui apenas um elo da corrente da comunicação verbal ininterrupta. Esta, por sua vez, constitui apenas um momento na evolução contínua e em todas as direções de um grupo social determinado.

Dessa forma, a linguagem, oral ou escrita, nessa perspectiva dialógica, é uma teia tecida necessariamente por muitos sujeitos, já que para Bakhtin/Volochinov (1992), um discurso nasce de outros discursos e se produz sempre para um(ns) outro(s) sujeito(s). Portanto, o dialogismo é o elemento constitutivo da linguagem; por isso, elemento central no arcabouço teórico dos autores.

Em Bakhtin/Volochinov (1992), encontra-se a valorização dos atos de fala, diretamente ligados às condições de enunciação, as quais evidentemente estão relacionadas ao contexto social mais amplo. Assim, é possível depreendermos que sua filosofia da linguagem é uma translinguística, conforme apontam Clark e Holquist (2004). Esses autores, ao discorrerem sobre a importância da obra de Bakhtin, sustentam que “os linguistas têm observado a linguagem pelo lado errado do telescópio em seus esforços para conseguir uma vista global. Bakhtin, em contrapartida, focaliza sua atenção no falante individual mais do que na quimera das ‘próprias palavras’” (p.234).

Partindo da proposição de que a linguagem é dialógica, Bakhtin/Volochinov (1992) afirmam que toda palavra comporta duas faces. Convém ressaltarmos que em Bakhtin/Volochinov “palavra” é o mesmo que “discurso”. Assim, eles argumentam que todo discurso é determinado tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Nas próprias palavras dos teóricos, lemos o seguinte:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande (...) Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113)

De acordo com essa filosofia, o processo de interação acontece dentro de determinadas condições, sob determinadas formas e tipos de comunicação verbal; nele, a palavra funciona como uma ponte entre locutor e interlocutor. É por isso que Bakhtin/Volochinov (1992) sustentam que toda comunicação verbal, quer seja oral ou escrita, está inserida num diálogo contínuo. Clark e Holquist (2004, p.233) enfatizam um pensamento de Bakhtin que elucida essa proposição: “Sou um homem e nada do que é humano me é alheio”. Os autores comentam que esse pensamento poderia ser entendido da seguinte forma: “Minha vida é um enunciado, portanto nada no discurso me é alheio”. (CLARK E HOLQUIST, 2004, p.233).

Dessas considerações emerge uma das maiores contribuições de Bakhtin/Volochinov aos estudos linguísticos: uma nova forma de conceber a participação do interlocutor nos processos de interlocução. Ao contrário da Linguística tradicional, que considera o interlocutor somente como “ouvinte”, esperando dele uma compreensão passiva, Bakhtin/Volochinov (1992) elevam o interlocutor à condição de sujeito que também interage, denominando-o de o *outro*, por acreditar que a denominação *interlocutor* não comporta o caráter participativo desse sujeito. Para Bakhtin/Volochinov (1992), esse *outro* pode ser externo ou interno. O *outro* externo refere-se aos interlocutores pertencentes ao contexto enunciativo do indivíduo e pode apresentar-se de três diferentes formas: interlocutor real (aquele que tem uma imagem concreta e está presente no momento da enunciação); interlocutor virtual (passível de existência, ideal, potencial, não está presente no momento da enunciação, mas sua imagem pode ser construída pelo locutor); interlocutor superior ou superdestinatário (refere-se a uma ideologia, ou órgão oficial que estabelece normas e padrões a serem seguidos no meio social). O *outro* interno ou *outro de si mesmo* refere-se à própria voz interior do locutor que se coloca no lugar do *outro* externo e dialoga consigo mesmo. Em qualquer uma dessas manifestações, o *outro* para Bakhtin/Volochinov será sempre participativo.

Esse caráter participativo do ouvinte e ou leitor é ressaltado pelo fato de que o *enunciado* elabora-se sempre em função do *outro*. Isso quer dizer que o produtor/autor sempre

espera ser compreendido pelo ouvinte/leitor, de forma que elabora seu discurso/texto, utilizando os recursos expressivos que julga serem pertinentes para que se estabeleça o diálogo entre ele e o outro.

No entanto, como expõe Bakhtin (2003, p. 272), “toda compreensão plena real e ativamente responsiva não é senão uma fase inicial preparatória da resposta”, ou seja, o produtor/autor não espera apenas a compreensão; esta representa apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. E espera-se do ouvinte/leitor uma resposta, isto é, não simplesmente uma mera reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas “uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Dessa forma, é justamente por essa resposta que o ouvinte/leitor pode ser visto como sujeito ativo, pois segundo Bakhtin (2003, p. 271), “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” Assim, em Bakhtin (2003), o discurso é essencialmente dialógico, porque é construído e determinado em função do *outro*, e é desse *outro* que se espera uma atitude responsiva, uma contrapalavra. Portanto, a enunciação não pode ser vista como um ato solitário, mesmo porque o discurso, segundo o teórico, é sempre polifônico, à medida que se constitui das várias vozes presentes, nas interações verbais dos sujeitos, as quais são posteriormente monologizadas por eles.

Diante do exposto a respeito da concepção de linguagem bakhtiniana – entendida como processo de interação social – alguns princípios tornam-se evidentes:

1) O diálogo com o outro – o que remete à ideia de sujeito social, histórico e ideologicamente situado em um determinado contexto, que obviamente é constituído a partir de relações estabelecidas com o outro. Evidencia-se também o fato de que as interações não acontecem fora de um contexto social e histórico mais amplo e que a situação histórico-social é o lugar onde se dão interações entre os sujeitos e que esta relação interlocutiva concretiza-se no trabalho conjunto. Bakhtin/Volochinov (1992, p. 109) apontam para esse fato ao dizer que “a língua é um fenômeno puramente histórico”. E é esse trabalho social e histórico de produção de discursos que produz, de forma ininterrupta, a língua como sistematização aberta.

2) A noção de que a língua é heterogênea e, por isso, marcada pela presença do outro. Nesse sentido, ocorre uma ruptura com as concepções de língua/linguagem postuladas pela linguística imanente e uma nova forma de conceber a linguagem vem à tona: a língua não é homogênea, nem tampouco um sistema pronto e acabado. Assim, é possível compreender que

a língua não se encontra de antemão pronta e que os sujeitos vão se constituindo à medida que vão interagindo uns com os outros, formando um grande elo de interação. Bakhtin/Volochinov (1992, p. 104) ressaltam que “tratar a língua viva como se fosse algo acabado” é uma “atitude hostil em relação a todas as inovações linguísticas”, por isso é necessária uma abordagem de língua que faça emergir seu caráter histórico e vivo.

Nesse sentido, a partir da abordagem interacionista da linguagem, pode-se e deve-se repensar o ensino de língua portuguesa, já que os teóricos apontam para uma nova concepção de língua e linguagem, que leva a um novo olhar para as formas de conceber a produção e a recepção de textos. É preciso ter em mente que, em situações naturais de uso da linguagem, escreve-se sempre para alguém, ao contrário do que muitas vezes ocorre na escola, que tem o professor como único interlocutor.

Assim, podemos depreender que a concepção bakhtiniana de linguagem, ao postular o *outro* como o grande elemento da teoria<sup>5</sup>, trouxe novos objetivos e novas alternativas ao ensino da língua portuguesa, no que diz respeito à construção da escrita e também ao processo de leitura.

Dessa forma, torna-se evidente a colaboração de Bakhtin para o desenvolvimento dos estudos da linguagem, ainda que não se deva desmerecer as outras concepções<sup>6</sup>, já que somente a partir da crítica a tais perspectivas é que o teórico pôde evidenciar o caráter dinâmico, transformacional, e, sobretudo, interativo que reside na linguagem. Segundo Barros (2007, p.42), “Bakhtin foi o pioneiro nos estudos da interação entre interlocutores. O autor russo procurou mostrar que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem”.

Ante o exposto, entendemos que assumir essa perspectiva teórica, no ensino de língua materna, particularmente no ensino da produção textual, exige uma nova ação pedagógica, pautada por uma nova concepção de escrita.

---

<sup>5</sup> É o *outro* e não o locutor que estabelece a continuação da interação.

<sup>6</sup> Referimo-nos à concepção de linguagem como expressão do pensamento e à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, postuladas pela linguística imanente.

## CAPÍTULO 2

### A PRODUÇÃO ESCRITA

Inicialmente, é importante ressaltamos que o ensino da produção escrita tem sido alvo de pesquisas por parte de estudiosos interessados em contribuir com essa prática tão necessária nas experiências dos sujeitos, pessoas que vivem em sociedade e precisam se comunicar, de forma adequada e eficiente.

Contudo, a atividade de escrita ainda é encarada, de certa forma, como uma atividade maçante, pela quase totalidade dos alunos do Ensino Fundamental, e acaba sendo realizada, com o intuito único de alcançar nota, somente pela obrigatoriedade imposta pelo professor. A esse respeito, Pereira (1995, p. 26) afirma que os alunos

não sentem a necessidade do exercício escrito, que lhes parece estéril e artificial demais; sabe-se que ainda hoje os estudantes, às vezes são obrigados a escrever sobre um tema amplo demais, vago demais – pior: sem nenhum preparo prévio.

Essa afirmação é fácil de comprovar, pois é frequente ouvirmos alunos declararem que os exercícios de escrita representam um verdadeiro castigo para eles. Similarmente, é comum ouvirmos reclamações por parte dos professores, de todas as áreas, e em todos os níveis de ensino, sobre o mau desempenho dos alunos quanto à realização das atividades que envolvem a escrita.

Pereira (1995, p.26) afirma que, em muitos casos, nem mesmo os professores cultivam a prática da escrita: “Eles (os professores) quase sempre não têm e não cultivam a leitura e a escrita (dizem, às vezes, que detestam escrever...)”. Nesse contexto, a atividade escrita parece representar para muitos, não só alunos, uma barreira que não se pode quebrar.

Acreditamos, assumindo a dimensão interacionista da linguagem, que, para se desenvolver um ensino-aprendizagem eficiente de produção de texto, é imprescindível que a linguagem seja trabalhada sob uma perspectiva que possibilite relações interacionais entre os sujeitos. E essa interação só acontece quando se oferta um ensino que oportunize ao aluno estabelecer uma relação dialógica com o interlocutor de seus textos em um determinado contexto de produção.

Partindo desse princípio, Suassuna (1995) afirma que adotar uma perspectiva interacional, na escrita, significa levar o aluno a entender seu texto como um ato real de interlocução, resultante de uma necessidade real de enunciar e de agir sobre o outro. Essa ação pedagógica é determinante para acabar com o artificialismo reinante nas aulas de produção escrita.

## **2.1 As concepções de escrita na escola**

Nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 35) afirma-se que “a unidade básica de ensino só pode ser o texto”, pois é por meio dele que o sujeito, ao ordenar, coerentemente, palavras e frases, pode concretizar sua intenção discursiva. No entanto, o mesmo documento observa que “o ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (...) juntar frases para formar textos”, isto é, no processo de alfabetização, ensina-se a criança a unir elementos com o intuito de construir o todo. Por exemplo, solicita-se ao aluno que escreva várias frases e depois as junte para formar um texto, evidentemente, sem coerência.

Desse tipo de prática resulta uma compreensão errônea a respeito do ato de escrever, pois o aluno é habituado a tomar como unidade básica a letra e a palavra descontextualizada. É assim que procede ao escrever um texto solicitado pelo professor.

Outro fator que contribui para o despreparo do aluno como produtor de textos é o fato de que, nas séries iniciais, o professor, geralmente, trabalha com textos curtos e simplificados, pois há uma “confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever do próprio punho” (BRASIL, 1998, p. 36). Subjacente a essa prática está a crença de que o aluno consegue entender com maior facilidade os textos pequenos e simples. O problema é que significativa parcela desses textos apresenta extrema pobreza vocabular e um profundo esvaziamento do conteúdo temático. Esses modelos de textos acabam por influenciar os alunos, que passam a conceber a escrita dessa forma, escrevendo textos também desprovidos de sentido.

Na perspectiva teórica assumida neste trabalho, o texto é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são vistos como sujeitos que interagem e dialogicamente se constroem e são construídos. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos. Concluimos, dessa forma, que a linguagem é o grande instrumento que faz a interação social e o texto é o lugar da interação. Geraldí (1995, p.135) afirma que é no texto

que a língua se revela em sua totalidade, por isso, considera o texto “como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”.

Da mesma forma, os PCNs (1998) preconizam o desenvolvimento do uso da língua e para isso elegem o texto como o lugar onde os sujeitos se relacionam. Assim, reafirmam a proposição de Geraldi (1995), ao enfatizar que o texto é o cerne do processo de ensino de língua portuguesa.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) ancoram o ensino de língua materna no interacionismo e, para tanto, também elegem o texto como unidade de ensino do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Assim, desde os anos 1980, sob a influência da teoria bakhtiniana, propôs-se o abandono do ensino normativo da língua e, conseqüentemente, a estruturação de frases soltas, a partir do entendimento de que escrever bem é escrever bons textos e não boas frases. Nesse ínterim, o texto passou a ser considerado a unidade de ensino de língua portuguesa, pois é um elemento indispensável na aprendizagem da escrita e da leitura.

Dada a importância do texto no processo de ensino-aprendizagem ancorado no interacionismo, faz-se necessário observar as várias formas de concebê-lo, verificando suas diferentes manifestações.

Para Geraldi (1995, p. 135), há duas concepções distintas de escrita, no contexto escolar: a redação e a produção de textos. Na primeira, os textos são escritos “para a escola”, na segunda, “na escola”.

A redação caracteriza-se pela artificialidade, pois, geralmente, é um texto que só existe no contexto escolar, não se insere nas práticas sociais. Mesmo não tendo o que e por que dizer, o aluno elabora sua redação, numa estratégia de preenchimento das linhas em branco, com o objetivo de alcançar nota. Os vários textos sem sentido que aparecem nos concursos vestibulares e em outros contextos escolares são resultados dessa prática. Nessa perspectiva, a escrita é vista como produto, não como um processo que envolve várias etapas.

A técnica principal de ensino de redação consiste em produzir o texto dentro dos esquemas básicos das tipologias textuais<sup>7</sup>: narração, descrição e dissertação. Assim, não ocorre um trabalho efetivo com os diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade, utilizados em nossas práticas sociais. O objetivo maior dessa prática de escrita é fazer com que o aluno mostre ao professor, único interlocutor de seu texto, que “sabe escrever”.

---

<sup>7</sup> Para Marcuschi (2002), as tipologias textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narrativas, argumentativas, expositivas/explicativas, descritivas e injuntivas.

Nesse viés, os textos produzidos não levam em consideração as condições de produção, pois não se dá relevância ao fato de que as pessoas interagem umas com as outras e isso acaba por determinar as formas de nosso discurso, seja oral ou escrito.

Na prática da redação, o ato de escrever é visto como resultado de uma emoção, como fruto de um momento de inspiração, por isso, a atividade de reescrita é considerada desnecessária, uma vez que tornaria o texto frio, sem emoção alguma. É uma concepção que se baseia no dom, em que a ideia primeira é a que vale e se esta for trabalhada não mais pertence ao seu autor, ou seja, a reescrita descaracterizaria os textos e o processo de autoria.

Tal perspectiva traz em si muitas implicações, conforme aponta Sercundes (2001), pois se escrever é um dom, quem não consegue escrever “bem”, ou não consegue escrever “nada”, permanecerá para sempre nessa condição; já que dom é algo que se tem ou não se tem e quando não se tem, não há nada que possa ser feito, pois atribuir um dom a alguém é uma função “divina”, cabendo tão somente a forças superiores fazê-lo. Sendo assim, aquele que teve a sorte de ter esse dom, receberá as recompensas e as “glórias” que lhe são devidas, restando aos não contemplados, simplesmente, se conformar com a situação.

Nessa concepção, a escrita, muitas vezes, é vista como consequência. Sercundes (2001), ao discorrer sobre o uso dessa metodologia em sala de aula, evidencia que esta também é ligada à questão do dom, à medida que as atividades prévias à atividade escrita não podem, de fato, ser consideradas como atividades preparatórias do ato de escrever; ao contrário, constituem-se como meros pretextos para se realizar uma produção escrita. A autora afirma que “são produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, um filme, um passeio, enfim, cada um desses itens será um pretexto para se realizar um trabalho escrito.” (SERCUNDES, 2001, p. 78)

Contudo, embora a produção escrita não esteja totalmente desvinculada de atividades prévias, estas apenas seguem a forma “consagrada” pelos livros didáticos: “leitura do texto; comentários gerais sobre o texto; interpretação do texto; estudo do vocabulário do texto; produção do texto” (SERCUNDES, 2001, p. 78-79). A autora deixa claro que não há um efetivo trabalho de interação entre Autor-Texto-Leitor-Professor-Colegas de classe, o qual crie as condições para que o aluno escreva de forma competente, de forma a caracterizar uma “produção de texto”. O aluno acaba por ficar à mercê de seu próprio dom para escrever, ou até mesmo contar com uma inspiração “divina” e receber ajuda “celeste” para escrever o seu texto.

Essas metodologias estiveram muito presentes, no ensino tradicional de língua portuguesa, principalmente quando era solicitado ao aluno que escrevesse, fazendo uso de sua

“imaginação”, isto é, do seu dom. A famosa redação “Minhas Férias” é um exemplo clássico dessa forma de trabalhar com a escrita. Os alunos que tinham mais “inspiração” e conseguiram inventar mil e uma situações, discorrendo sobre aventuras e travessuras praticadas ou idealizadas, em suas férias, eram os que se saíam melhor e acabavam tendo seus textos premiados ou lidos para toda a sala como exemplo de um bom texto.

Também podemos mencionar o caso dos textos que surgiam como resultado de um passeio a determinado lugar: zoológico, clube, circo, cinema, entre outros. O passeio acabava virando um mero pretexto para que o professor exigisse o famoso “relatório” ao aluno, que se constituía em uma “redação”.

Em todos os níveis de ensino, é possível perceber a utilização dessa prática; até mesmo no Ensino Superior, há professores cobrando o “bendito” relatório. Não estamos dizendo que o gênero relatório não deva ser ensinado-aprendido, pois dentro de um dado processo, ele se faz necessário. Estamos opondo-nos ao hábito de solicitar um relatório de forma solta, sem ter um real motivo que justifique a escrita, talvez com a finalidade única de preencher o espaço de uma aula que não foi devidamente preparada.

Embora os estudos sobre a linguagem apontem para uma outra forma de conceber o ato de escrever, em muitas escolas, na contemporaneidade, as práticas de escrita ainda são realizadas dessa maneira, soltas. Isso acaba por gerar uma aversão, no aluno, em relação à escrita e fortalece a concepção de escrita como “redação”.

Em contrapartida, quando há a escrita “na escola”, tem-se a produção de textos, que se caracteriza por levar em consideração o contexto de produção, com a finalidade de suprimir ou amenizar a artificialidade das produções escritas em contexto escolar. Nesse sentido, a escrita é vista como uma atividade que envolve muitas estratégias de produção, da parte de quem escreve, como por exemplo, a ativação de vários tipos de conhecimentos:

- Ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa;
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “Balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita, ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Na concepção dialógica da língua, o texto deixa de ser visto como um mero amontoado de frases “desconexas” e passa a ser compreendido como

(...) um todo significativo, qualquer que seja sua extensão (...) uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21)

Assim, surge a concepção de escrita como trabalho. A própria denominação dessa concepção já aponta para uma outra forma de conceber o ato de escrever, que passa a ser visto como um processo, não mais como produto (a famosa redação escolar), pois há um contínuo trabalho de produção textual, marcado pelo esforço do aluno e não pelo “dom” de escrever ou pela “inspiração” que teve em um dado momento.

Nesse sentido, Fiad & Mayrink-Sabinson (2001, p.55) postulam que a construção da escrita envolve “momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura”. Dessa forma, a escrita não mais é vista como o resultado de um momento “único” de inspiração, mas passa a ser entendida como o resultado de um processo contínuo de ensino-aprendizagem. Segundo Sercundes (2001, p. 83), “essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos”.

A partir dessa concepção, o trabalho de produção textual centraliza-se nas experiências dos alunos, isto é, naquilo que eles têm a contribuir como aluno-sujeito. Podemos inferir, então, que o ponto de partida para uma atividade escrita é o conhecimento de mundo do educando, que engloba suas experiências de estar no mundo, suas descobertas, as trocas de experiências com outros colegas. As atividades prévias à construção da escrita não funcionam como meros pretextos para se produzir o texto, mas como pontos de apoio para o desenvolvimento da escrita. Não há mais espaço para atividades nas quais o aluno tenha que utilizar somente a sua imaginação; ao contrário, os textos lidos servem para propiciar uma ampla discussão sobre a temática que está sendo trabalhada.

Nessa concepção, o planejamento, a revisão e a reescrita são partes integrantes do processo. O aluno é levado a ter consciência de que nenhum texto sai “pronto” de sua cabeça. Ele começa a perceber, num processo gradativo de interação com o professor e demais colegas de classe, que reescrever não torna o texto frio, nem tampouco descaracteriza sua autoria. Nesse sentido, Geraldi (1995) afirma que os alunos passam a escrever na escola e não

somente para a escola, uma vez que, por meio de um processo de refacção textual, o educando, ao interagir com o seu próprio texto, acaba por constituir-se sujeito de seu dizer.

Partindo desse mesmo princípio, Koch & Elias (2009) afirmam que o texto passa a ser o lugar da interação, pois é nele que os sujeitos se encontram e nesse encontro ambos se constroem e são construídos. Dessa forma, a escrita passa a ser vista sob outra perspectiva, a da enunciação, e o texto passa a ser compreendido como “um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 13). Por isso, as autoras afirmam que todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores. Em concordância com as autoras, entendemos a escrita como atividade de produção textual que se realiza

com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 35)

Nessa direção, fica o questionamento: O que significa pensar a escrita como trabalho que resulta de uma ampla conjugação de fatores?

Significa que a produção textual, no sentido aqui delimitado, torna-se possível somente pelo estabelecimento das condições de produção. É disso que tratamos, na sequência.

### **2.1.2 As condições de produção**

Geraldi (1995) sistematizou as condições de produção do enunciado (texto) propostas por Bakhtin/Volochinov (1992), afirmando que, para se produzir um texto, em qualquer modalidade, é necessário que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se 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).

A primeira condição – “se tenha o que dizer” – refere-se ao fato de que o produtor deve ter condições de explicar e desenvolver um conteúdo, deve saber o que vai dizer. Geraldi (1995, p. 171) afirma que, para produzirem, os alunos “precisam voltar-se para sua própria

experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer.”

Evangelista (1998, p. 121) considera que

[...] ninguém escreve bem sem ter o que dizer, sem saber alguma coisa sobre o assunto de que deverá tratar. Muitas vezes, por não ter conhecimento suficiente sobre o tema, o aluno vê como única saída tentar “enrolar” o leitor: dispondo de poucos dados e sem tempo para amadurecer uma opinião pessoal, é realmente muito difícil armar uma argumentação consistente, capaz de convencer o interlocutor.

Se o aluno tem algo significativo para dizer ao interlocutor do seu texto, deixará de produzir textos vazios de conteúdo, pois se sentirá sujeito do seu dizer. Para que isso aconteça, é necessário que as propostas de escrita sejam antecedidas de uma ampla discussão, que pode ser suscitada pela leitura dos textos de apoio. Marinho (1997, p. 89) considera que a discussão das ideias relacionadas ao tema irá motivar os alunos a escrever e isso se constitui uma atividade prévia ao trabalho de escrita.

Antunes (2003, p. 45) assim se pronuncia:

Numa inter-ação (‘ação entre’), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

A autora sustenta que a atividade da escrita é uma atividade interativa de expressão, (ex-, ‘para fora’), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Nesse viés, ter o que dizer é uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever; sem que essa condição seja estabelecida para o produtor de texto, torna-se impossível realizar uma atividade escrita que tenha realmente sentido para quem escreve.

A segunda condição, “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, diz respeito à intenção para se escrever. Bakhtin (2003) propõe que todo enunciado deve possuir uma razão para ser produzido, isto é, uma finalidade. Diante desse fato, as propostas de produção textual devem evidenciar uma finalidade real de produção escrita, capaz de levar o aluno a produzir textos na escola, bem como propiciar o desenvolvimento do educando como sujeito do seu ‘próprio’ discurso, de forma que se constitua como sujeito-autor.

No entanto, ainda é possível percebermos, ao analisar materiais didáticos utilizados em sala de aula, que os comandos de produção textual, na maior parte dos casos, não deixam marcado para o aluno por que ele deve escrever, instaurando, dessa forma, um artificialismo que tem assombrado as práticas de escrita na escola.

Bakhtin (2003, p.281) considera que “o intuito, o querer-dizer do locutor” constitui-se na finalidade e esta constitui um dos elementos essenciais para a totalidade que permite o acabamento do enunciado (texto).

Independente do tipo de enunciado produzido, o interlocutor deve ser capaz de compreender, ou até mesmo sentir, a intenção discursiva do locutor. Todavia, como na maior parte das atividades de escrita propostas na escola, a finalidade não aparece marcada, o aluno acaba escrevendo um texto totalmente desprovido de sentido, já que não sabe por que está escrevendo e nem quem é o interlocutor do seu texto.

Bakhtin (2003, p.284) afirma que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo”. Nesse sentido, entendemos que, no momento da produção do texto, o produtor, tendo uma finalidade previamente definida, adapta-a ao gênero discursivo que melhor se encaixa ao seu intuito discursivo. Isso, porém, não significa exclusão de sua subjetividade e de seu estilo.

De acordo com Geraldi (1995, p. 141), para o aluno, essa finalidade quase sempre se resume em “executar uma tarefa que lhe foi solicitada” pelo professor, sendo essa situação permeada pela artificialidade, que só pode ser rompida se o que o aluno tem a dizer se sobrepuser à razão artificial.

Costa Val (2003, p.133) reforça essa ideia, ao afirmar que “a não explicitação de finalidades para a escrita faz pensar em objetivos de natureza escolar, pressupostos e previamente aceitos por todos os envolvidos: escrever para aprender, para atender às demandas do professor, para ter nota”. Apontando para esse fato, Almeida (1995, p. 34) conclui:

A colocação de um tema livre numa aula de redação vai, hoje, sendo vista mais como um propósito comodista do professor do que propriamente, como uma metodologia adequada de quem pretenda extrair do aluno um razoável desenvolvimento de ideias.

Nesse sentido, podemos afirmar, respaldados por Geraldi (1995), Almeida (1995) e Costa Val (2003) que a falta de finalidades para se desenvolver a escrita tem se mostrado um dos problemas centrais do ensino da produção escrita, pois é por meio do intuito discursivo

que o locutor delimita a amplitude e as fronteiras do tema do seu discurso e também as fronteiras estáveis do gênero no qual será construído seu enunciado. (BAKHTIN, 2003)

Um fator determinante para que a produção escrita alcance sua finalidade é a determinação prévia do interlocutor. Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa outra pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo. A não consideração desse fator acarreta uma série de prejuízos ao texto, pois se não há a delimitação clara de seu interlocutor, o aluno não tem como adequar o seu discurso, por exemplo, à variedade linguística apropriada, aos recursos linguísticos que deve utilizar e ao perfil de seu leitor. Dessa forma, pode escrever um texto inadequado.

Os PCNs evidenciam o quanto a presença do interlocutor é decisiva na produção textual, ao afirmar que

[...] quando um sujeito interage verbalmente com o outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. (BRASIL, 1998, p. 21)

Por isso, faz-se necessário que a escola, representada na sala de aula pelo professor, desenvolva práticas de escrita que levem em consideração o leitor, isto é, uma escrita que tenha destinatários e finalidades. Só a partir disso, em consonância com o trabalho sobre o conteúdo temático a ser desenvolvido, o aluno poderá escolher o que escrever e de que forma fazê-lo.

A escola somente conseguirá atingir esse objetivo quando ofertar um ensino de produção de textos que coloque os alunos em situações reais de uso da linguagem, discutindo e produzindo textos que são utilizados nas práticas sociais nas quais os educandos estão inseridos. Fora do contexto escolar, ninguém escreve “tudo” sempre destinado ao mesmo interlocutor, só na escola essa situação ainda é legítima.

Para produzir um texto de forma competente, também é necessário que “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”. Geraldi (1995, p.161) afirma que “ninguém se assume como locutor a não ser numa relação interlocutiva, onde se constitui como tal: assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva”.

O autor assim se pronuncia, pois, como visto, parte dos pressupostos bakhtinianos, que consideram que o homem é constituído pelas várias vozes que perpassam sua existência.

Nesse sentido, como entender o aluno como sujeito-autor do seu dizer, se, *a priori*, ninguém é dono do seu discurso? Em resposta a esse questionamento, Geraldi (1995, p. 136) afirma não ser preciso dizer algo inédito para constituir-se como sujeito, pois entende que

a novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente.

O posicionamento do aluno diante de uma dada situação, em dado momento, faz com que ele se torne autor do seu dizer. Assim, sujeito-autor é aquele que tem consciência do que está dizendo e também do “peso” de suas palavras e suas ações, sendo capaz de confrontar suas próprias experiências com a palavra “alheia” do outro. É um sujeito que não se limita, simplesmente, a reproduzir um discurso pronto que lhe foi imposto, no caso, pelo professor. É aquele que, ao escrever, não o faz para apenas devolver ao professor aquilo que lhe foi dado. Todavia, Leal (2003, p. 66) afirma que, para que isso aconteça, é necessário “instaurar uma consciência dialógica que só será possível quando aquele que ensina se esforçar por constituir-se também como tal”.

Em relação às estratégias de escrita, Geraldi (1995) refere-se à forma de organização textual e às escolhas estilísticas que o locutor faz, na tentativa de alcançar seus objetivos. O autor afirma que a escolha dessas estratégias “não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 1995, p. 164). Essas escolhas, portanto, são tanto textuais como discursivas e são sempre construídas em virtude do interlocutor e da imagem que o locutor tem deste, bem como das imagens que pensa que o outro tenha de si.

Para Garcez (1998), é mediante essas condições que a escrita se estabelece. No entanto, todas elas estão intrinsecamente relacionadas à determinação prévia do interlocutor, pois é ele que permite a instauração do diálogo, da interação; ele é parte das condições de produção.

Diante do exposto, entendemos, em concordância com as DCEs (PARANÁ, 2008), que o texto não envolve apenas a formalização, a estrutura composicional do discurso oral ou escrito, mas, diz respeito, principalmente, ao evento anterior a ele, às condições de produção e elaboração e, também, o que vem posterior a ele, a leitura que dele se faz, ou seja, a resposta ativa que o sujeito-leitor lança ao sujeito-autor. Como vimos, para Bakhtin (2003), toda obra

(texto escrito) visa à resposta do outro. É nesse sentido que o autor afirma que todo enunciado se elabora, sempre, como para ir ao encontro de uma resposta.

Desse modo, conforme se aponta nas DCEs (PARANÁ, 2008, p.6-7), retomando a fala de Bakhtin: “Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais.”

Portanto, a produção resultante da escrita não pode ser vista como um objeto fixo em um dado momento do tempo, porque ela apresenta sempre uma atitude responsiva a outros textos. É nesse viés que, nas DCEs (PARANÁ, 2008), afirma-se que o texto lança sentidos no diálogo intertextual, estabelecendo, sempre, relações dialógicas. Conforme Bakhtin (2003), o texto é um elo de interação verbal; por isso, entende-se a produção textual, nesta concepção interacionista, como uma forma de interagir no mundo, para nele inserir-se como sujeito que tem o que dizer. Na redação, o aluno não se constitui como sujeito, pois não tem o que dizer, nem para quem dizer e muito menos por que dizer.

Para produzir um texto, levando em consideração as condições sistematizadas por Geraldi (1995), é necessário que o professor propicie ao aluno situações adequadas de produção. Nesse sentido, as atividades realizadas, em sala de aula, devem envolver o educando de forma que o trabalho com e sobre a linguagem tenha sentido para ele. E isso só é possível, se a proposta de escrita apresentar finalidades bem definidas, com um interlocutor previamente delimitado (e que ele não seja sempre o próprio professor). Dessa forma, os artificialismos que rondam essa prática escolar serão aos poucos eliminados.

### **2.1.3 A orientação dos documentos oficiais para a produção textual: o gênero como objeto de ensino**

A concepção interacionista adotada pelos teóricos que sustentam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNs) toma o texto como unidade básica de ensino e define os gêneros discursivos<sup>8</sup> como objeto de ensino de língua

---

<sup>8</sup> Nem todos os estudiosos diferenciam gêneros discursivos e gêneros textuais. Segundo Rojo (2005), a designação “gêneros do discurso ou discursivos” é adotada por autores bakhtinianos, que centram seus estudos nos elementos da situação de produção dos enunciados/textos, pois, para Bakhtin, os gêneros e os enunciados a eles pertencentes não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência ao contexto sócio-histórico de enunciação. A vertente que adota a terminologia “gêneros de texto ou textuais”, ancora-se, geralmente, nos trabalhos de Bronckart e Adam, autores que fazem releituras da herança bakhtiniana, dedicando-se à descrição da composição e materialidade linguística dos textos, esteira da linguística textual. Assumimos aqui a mesma posição de Rojo (2005), para quem é útil e necessário explorar as características das situações de enunciação, pois a existência de toda enunciação é determinada por uma situação de interação.

portuguesa. De igual forma, as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) consideram os gêneros discursivos como objeto de ensino - eixo de articulação e de progressão curricular. Logo, a prática deve se encaminhar para um ensino que vise à ampliação do horizonte discursivo do aluno.

Nessa perspectiva, o texto passa a ser concebido como unidade de significação e de ensino, pois é visto como elemento integrador das práticas de leitura, de análise linguística e de produção/refacção textuais. Portanto, não há mais lugar para se compreender a linguagem a partir das possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase, pois os gêneros são vistos como elementos organizadores do processo discursivo.

Em consonância com esse direcionamento, entendemos que os modos de dizer de cada indivíduo (a mobilização de recursos linguístico-expressivos pelo locutor) são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem concretizar-se por meio dos gêneros discursivos, pois

falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós o empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2003, p. 282- grifos do autor).

Considerando que, tanto nos PCNs como nas DCEs, apontam-se os gêneros discursivos como objetos do ensino de língua portuguesa, tecemos algumas considerações a esse respeito.

A palavra gênero, amplamente utilizada pela retórica e pela literatura, com acepção literária, passa a ser empregada com outra acepção a partir das proposições de Bakhtin (2003). Esse teórico caracteriza os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262) isto é, como formas de textos criados pelas esferas sociais, funcionando como mediadores entre o enunciador e o destinatário. O autor ainda salienta que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Para ele, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, os quais são

proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da

linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

É nessa direção que Marcuschi (2002, p. 20) afirma serem os gêneros “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”, pois surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais. Assim, os gêneros são inúmeros, não havendo possibilidade de relacionar todos os gêneros existentes, isto é, fazer uma lista fechada de todos eles, pois surgem a partir das situações de comunicação de nossas práticas sociais, e estas situações são inumeráveis. Essa é a razão por que hoje nos deparamos com vários gêneros relacionados ao uso da tecnologia, principalmente, da *internet*.

Cada esfera de utilização da língua, assim como cada campo de atividade elabora determinados tipos de textos que são relativamente estáveis. Isso quer dizer que novos gêneros podem surgir a qualquer momento, bem como alguns outros podem deixar de ser usados, ou podem sofrer modificações. Bakhtin (2003) já fazia menção à transmutação dos gêneros e à assimilação de um gênero por outro, dando origem a novos gêneros. Vale lembrar, conforme proposição defendida por Marcuschi (2002), que os novos gêneros não se constituem em inovações absolutas, uma vez que apresentam uma ancoragem em outros gêneros existentes. Como exemplo, podemos citar o e-mail (carta eletrônica) que, apesar de possuir muitas características em comum com a carta pessoal (postada nos correios), é um gênero novo, com identidade própria.

Bakhtin (2003) ainda diferencia os gêneros primários (simples) dos secundários (complexos/ideológicos), explicando que não se trata de uma diferença funcional. Para ele, os primeiros se constituem nas interações diárias, ou seja, em circunstâncias comunicativas espontâneas, sendo mais comuns na oralidade, bem como em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Os gêneros secundários surgem em situações de maior complexidade e de maior organização, principalmente o escrito, como os discursos políticos, artísticos e científicos. Esses gêneros, em seu processo de formação, “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Para o autor (2003), o gênero discursivo possui três elementos que o definem: conteúdo temático, estilo linguístico e organização composicional, sendo que os dois primeiros são definidos pela enunciação e, por isso, suscetíveis a variações. O terceiro elemento, a estrutura composicional, por ser invariável, caracteriza determinado gênero enquanto tal. E esses três componentes do gênero discursivo estão “indissolúvelmente ligados no todo do enunciado”, isto é, um precisa do outro para acontecer e um sempre recorre ao outro.

Face ao exposto, torna-se evidente que, por existirem inúmeras possibilidades de práticas de uso da linguagem, em diferentes esferas sociais, cada uma das quais possibilitando diversos gêneros que podem vir a originar outros, existe uma variedade infinita de gêneros na sociedade. Também é preciso salientar o fato de que um gênero não está desvinculado de sua respectiva esfera comunicativa.

Essas esferas são divididas em: esferas do cotidiano (íntimas, familiares e comunitárias) e esferas dos sistemas ideológicos constituídos (a arte, a religião, a política, a ciência, entre outras), e, em cada uma, há um conjunto específico de gêneros.

Nesse sentido, considerando as recentes discussões a respeito de gêneros, chamamos a atenção para o fato de que o gênero discursivo deve ser visto como objeto de ensino - eixo de articulação e de progressão curricular, pois somente a partir dessa consideração o texto passa, de fato, a ser concebido como unidade de significação e de ensino.

Diante da situação posta, entendemos que não há mais possibilidade de se trabalhar produção textual, de maneira a formar bons produtores de textos, a não ser via gênero discursivo, conforme orientação dos documentos oficiais, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008). Por isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula devem ser pautadas pela teoria dos gêneros e deve-se observar, ao trabalhar sob essa perspectiva, conforme aponta o próprio Bakhtin (2003), aspectos relativos ao contexto de produção (autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação); ao conteúdo temático, isto é, aquilo que se pode dizer em um dado gênero; e à construção composicional e linguística do gênero, que engloba os elementos da estrutura comunicativa e as marcas linguístico-enunciativas, as quais caracterizam o gênero e são veiculadas pela expressividade do locutor (Bakhtin, 2003).

Cabe ao professor, como mediador entre o aluno e o objeto de ensino (gênero discursivo) elaborar, organizar e aplicar atividades sequenciadas nas práticas de sala de aula. Contudo, conforme já discutimos, o livro didático, em nossos dias, figura como personagem

central na realidade das salas de aula, ou seja, ele determina a forma de agir do professor e, de certa forma, “mina” o processo de interação e mediação em sala de aula. Isso ocorre porque, levando-se em conta o número infinito de gêneros existentes e tantos outros que estão por surgir, cabe ao professor decidir qual gênero é possível e conveniente ser ensinado em cada situação específica e em que nível de profundidade ele pode ser ensinado-aprendido.

Assim, o trabalho, em sala de aula, sob a perspectiva do gênero discursivo, pode tornar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna mais eficiente: pode permitir que um determinado gênero seja trabalhado de forma aprofundada e propiciar o desenvolvimento das habilidades do aluno quanto ao emprego da língua nas diversas situações comunicativas, já que, conforme Bakhtin (2003, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso” e “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos.” (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Partindo dessas considerações, apresentamos as concepções de escrita e de produtor de textos nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, pois este é o documento que norteia a ação pedagógica nas Salas de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa, objeto de nossa pesquisa.

## **2.2 Concepção de escrita e de produtor de textos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), a escrita é conceituada como ato criador, uma vez que a prática da escrita gera a possibilidade de criação, levando, sempre, em conta, a relação entre o uso e o aprendizado da língua. Assim, concebe-se o produto da escrita, o texto, como um elo da interação social e os gêneros discursivos como construções coletivas.

A escrita é vista como uma forma de agir no mundo, pois, ao escrever, o produtor do texto tenta, entre outras ações, convencer, negar, vender, instruir, persuadir os seus interlocutores. Para isso, aponta para um tipo de escrita que se estabelece a partir do uso, das práticas sociais, dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Essa escrita deve ser aperfeiçoada a partir da produção destes diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto pessoais, “idiossincráticas”, porque são individuais, quanto as experiências resultantes de atividades coletivas. Assim, apresenta-se uma concepção de escrita bem distante do modelo tradicional, que concebia o domínio da escrita como inato ou como um dom restrito a um pequeno número de sujeitos. Nas DCEs, ao contrário disso, tem-se uma concepção de

escrita como processo, como um trabalho contínuo; por isso fala-se em prática da escrita, como uma atividade que deve ser desenvolvida.

Nas DCEs, salienta-se o fato de que a escrita é determinada pelas condições de produção, ou seja, é necessário que haja um destinatário e finalidades, ao se escrever, para, a partir disso, decidir sobre o que será escrito e como será escrito. De acordo com as DCEs (2008), cabe ao professor desenvolver uma prática de escrita que considere o leitor, já que este acaba determinando o que será escrito e como será escrito. Dessa forma, há nesses documentos oficiais uma concepção enunciativo-discursiva, advinda do aporte teórico de Bakhtin/Volochinov (1992) e Bakhtin (2003), que concebe uma escrita que, na diversidade de seus usos, “cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47) e, por isso, considera o trabalho com a escrita sob a perspectiva dos gêneros discursivos, conceito, também, advindo do pensamento bakhtiniano.

Nesse viés, o documento aponta para um produtor de texto que saiba utilizar, em sua prática de escrita, suas experiências sociais, bem como as experiências vivenciadas na interação com outras pessoas, ou seja, experiências coletivas. Além disso, espera-se que o produtor de texto utilize a escrita para marcar sua oposição frente aos valores socialmente impostos e que, também, saiba ampliar, por meio de seu envolvimento contínuo com as práticas de escrita, o seu próprio conceito de gênero discursivo.

Dessa forma, espera-se que esse produtor de texto envolva-se, de fato, com os textos que produz e que os textos signifiquem para ele. Igualmente, espera-se que tal produtor assuma a autoria do que escreve, que seja sujeito de sua história, que se constitua como alguém que tem algo a dizer a muitos “possíveis” interlocutores, que, ao escrever, diga de si mesmo, de sua leitura de mundo e que marque a sua posição, como falante, nesse ou naquele campo do objeto de sentido. Tudo isto posto, espera-se ter um produtor de textos que se posicione, tenha voz em seu texto, para, dessa forma, interagir com as práticas de linguagem da sociedade.

Esse é o produtor de textos que a escola do Paraná pretende formar, pelo menos é o que está presente nos documentos oficiais que norteiam o ensino. Contudo, na prática de sala de aula, as coisas nem sempre têm acontecido dessa forma. O resultado de várias pesquisas e estudos, bem como dos exames que se destinam a aferir as habilidades dos alunos, quanto à competência leitora e escrita, evidencia que o nosso produtor de textos está muito longe de assumir-se, de fato, como sujeito-autor de seus textos. De igual forma, não possui, na maioria dos casos, a percepção de conceber o produto da escrita, o texto, como um elo da interação social e os gêneros discursivos como construções coletivas. O que tem prevalecido, ainda, nas

escolas, de uma forma geral, é o exercício da produção escrita como simples ato de codificação, ou reprodução de modelos de textos, resultado de propostas de escrita que não levam em conta a perspectiva dos gêneros discursivos, no sentido de trabalhar os elementos que constituem o enunciado, bem como não delimitam a finalidade da escrita.

Diante do exposto, entendemos que, para formar um bom produtor de textos, é necessário oferecer-lhe condições para que possa construir o texto. É necessário oferecer finalidades específicas para escrever, delimitar claramente quem será o interlocutor do seu texto, explicitar onde este texto vai circular, oferecer atividades prévias ao ato da escrita que sejam capazes de fazer com que o aluno tenha o que dizer a fim de que ele consiga correlacionar suas próprias experiências com as práticas de linguagem da sociedade, para, dessa forma, escolher qual gênero discursivo deverá utilizar a fim de conseguir atingir seus objetivos de escrita. É tudo isso que vamos verificar se o material didático em tela oferece.

## CAPÍTULO 3

### CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia empregada na pesquisa, expor como foi definido o instrumento de investigação e apresentar o *corpus* de análise.

#### 3.1 Metodologia de investigação

O trabalho desenvolvido fundamenta-se na perspectiva interacionista da linguagem, à luz da Linguística Aplicada, tendo como objetivo apresentar uma pesquisa qualitativo-interpretativa (MASON, 1996) com base diagnóstico-teórica, pois assumimos uma postura de intérpretes da realidade e buscamos “explicar um dado fenômeno do mundo e não de nossa imaginação” (MARCUSCHI, 2001).

Para Lüdke & André (1986), a pesquisa qualitativo-interpretativa centra-se na compreensão da realidade estudada, exigindo do pesquisador capacidade de observação e autorreflexão. Os autores afirmam que este tipo de investigação constitui-se a principal técnica a conquistar um espaço peculiar nas atuais abordagens na área educacional. Vasconcelos (2002) afirma que as pesquisas qualitativas, na área da educação, por tratarem de questões voltadas para a sala de aula, a relação entre professor-aluno e o livro didático, podem contribuir com novas formas de se entender a educação.

Sendo assim, nosso trabalho objetiva, de forma geral, interpretar a realidade e verificar se o “Caderno Orientações Pedagógicas”, que, supostamente, objetiva auxiliar a recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem, constitui-se um instrumento adequado para a formação e desenvolvimento de um produtor de textos competente.

Por tomar esse material didático como objeto de estudo, o método aqui utilizado é a análise documental, definido por Bardin como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (*apud* TRIVIÑOS, 1987)

A análise documental, segundo Triviños (1987, p.159-160), constitui-se um “método de análise de conteúdo”, já que pode ser definida como um “meio para estudar as comunicações entre os homens colocando ênfase no conteúdo das mensagens”, dando-se ênfase significativa às mensagens escritas, pois elas apresentam uma característica essencial: a estabilidade, a qual permite ao pesquisador o livre acesso, podendo retornar a elas quantas vezes for preciso. É exatamente isso o que acontece quando estamos analisando um livro didático, que nada mais é que uma mensagem escrita que pode ser analisada e, se preciso for, o pesquisador pode voltar ao *corpus*, quantas vezes julgar necessário, para novas análises.

O presente trabalho compreenderá a análise do Caderno Orientações Pedagógicas: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem, obra escrita por autores diversos, “adotado” (seria mais adequado dizer “imposto”) pela Secretaria de Estado da Educação, nas Salas de Apoio à Aprendizagem nos municípios do Estado do Paraná, desde 2005.

Triviños (1987) sugere que a análise documental seja feita por etapas: a primeira é a pré-análise, na qual se faz a organização do material, o que na verdade, constitui-se no *corpus* Caderno Pedagógico analisado, bem como a bibliografia geral utilizada como embasamento teórico para a realização da análise. Na segunda etapa, procedemos à descrição analítica, em que o material de documentos que constitui o *corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos.

Na terceira etapa, a fase da interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, chega ao ápice. Assim, há uma reflexão que objetiva identificar a forma como se apresentam os comandos de produção escrita no Caderno Orientações Pedagógicas, tendo em vista os pressupostos teóricos assumidos pelas DCEs do Estado, juntamente com as orientações específicas para as salas de apoio.

### **3.2 A escolha do instrumento de pesquisa**

A escolha deste *corpus* de análise advém das inquietações e das angústias surgidas em nossa própria prática pedagógica, já que participamos, por quase três anos, do programa denominado Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (SAALP).

O livro didático intitulado *Caderno Orientações Pedagógicas* recebe esse nome porque é destinado aos professores e contém textos e atividades relacionadas aos textos, acompanhadas de algumas orientações metodológicas. O livro do aluno contém somente os textos, por isso, é denominado *Coletânea de textos*. Como sabemos, o assunto livro didático é

bastante abrangente e tem sido objeto de estudos, discussões e críticas que, por vezes, o veem como um “mal necessário” (SILVA, 1998, p. 43).

Ao entrarmos em contato com o material didático das SAALP, detectamos que ele apresentava uma contradição entre teoria e prática, fato geralmente não percebido pelos coordenadores dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), responsáveis por essas salas, bem como por vários professores da rede estadual que nelas atuam. Quando esta contradição era notada, não se chegava, também, a uma solução para o problema, já que a falta de conhecimento teórico suficiente acabava por gerar a sensação de impotência diante da situação, ou seja, constatava-se que o material não atendia muito às expectativas, talvez devido aos péssimos resultados obtidos pelo programa<sup>9</sup>, porém, o professor não sabia como proceder para enfrentar tal situação e nem mesmo sabia apontar quais eram as falhas do material didático.

Sabemos que o professor, na maior parte dos casos, não cria suas próprias perguntas sobre o texto, nem mesmo elabora as propostas de produção de textos, uma vez que tais atividades já vêm prontas no material didático, por isso, a interação em sala de aula fica totalmente comprometida, acabando por emperrar todo o processo de ensino-aprendizagem realizado na sala que deveria servir de apoio.

### **3.2.1 A Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa**

O propósito desta seção é apresentar um breve histórico do Programa Sala de Apoio à Aprendizagem, com a finalidade de melhor contextualizar o instrumento de pesquisa.

O programa Sala de Apoio à Aprendizagem, amparado pela Resolução Secretarial nº 208/04 (SEED) e pela Instrução Conjunta nº 04/04 (SEED), fundamentadas na concepção interacionista da linguagem, foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), em 02 de março de 2004, com o objetivo de atender alunos da 5ª série da rede pública com dificuldades/defasagens, na leitura e na escrita, na tentativa de evitar, ou amenizar, os índices significativos de reprovação nas 5ª séries do Ensino Fundamental.

Havia a constatação de que os alunos oriundos das quartas séries do Ensino Fundamental apresentavam profundas dificuldades no que diz respeito à oralidade, leitura e escrita. Segundo Matsuzawa (2006, p. 32), o próprio Secretário de Educação do Estado do Paraná, Maurício Requião, fez referência a essa situação, pois, ao proferir uma palestra aos

---

<sup>9</sup> Referimo-nos, especificamente, ao desempenho no município de Jacarezinho, cidade onde trabalhamos na SAALP.

professores, em 2003, em Maringá, afirmou que os baixos índices, quanto à proficiência em leitura e escrita, nas avaliações realizadas pelo SAEB e pela AVA- 2000, evidenciaram a necessidade de uma intervenção pedagógica que desse conta de melhorar tal situação. A solução encontrada foi a criação das SAALP.

A proposta do programa é que o aluno seja atendido, no contraturno, objetivando trabalhar as dificuldades referentes à aquisição dos conteúdos de oralidade, leitura e escrita. Os alunos selecionados para compor a Sala de Apoio são crianças que, segundo diagnóstico do professor regente da turma, apresentam defasagem no aprendizado dos “conteúdos” de Língua Portuguesa das séries anteriores (1ª a 4ª série), isto é, não se apropriaram da leitura e da escrita, de forma competente, sendo que, em alguns casos, não estão sequer alfabetizados.

Desde o início da implementação das SAALP, a SEED comprometeu-se em promover ações e eventos de capacitação aos professores que atuam nessa modalidade de ensino, estendendo essa capacitação aos diretores e às equipes pedagógicas das escolas, no intuito de esclarecer os objetivos das SAALP e promover discussões sobre quais deveriam ser os encaminhamentos metodológicos utilizados nas práticas da sala de aula, a fim de que, de acordo com o texto oficial do Programa, publicado no *site* dia a dia educação,

os alunos que ingressam nas 5ª séries com dificuldades de aprendizagem possam – por meio de **atividades diferenciadas e significativas** oferecidas no contraturno – superar essas dificuldades e acompanhar seus colegas do turno regular, diminuindo assim a repetência e melhorando a qualidade da educação ofertada pela rede. ([www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62](http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=62), grifos nossos)

De fato, a SEED tem cumprido, parcialmente, os compromissos assumidos, realizando anualmente, desde 2008, um evento de formação continuada. Entretanto, a participação não é obrigatória, por isso, muitos professores, inclusive pedagogos e diretores, envolvidos no programa SAALP, não participam e, quando participam, fazem uma série de críticas. Nossa experiência como professora das SAALP fez com que presenciássemos muitas dessas situações. Matsuzawa (2006, p. 130) também comenta essa situação, ao dizer que

As formações continuadas precisam ser revistas, pois não têm atingido os seus objetivos. O próprio professor atesta que os cursos de capacitação, de que têm participado, não contribuem para a sua formação, pois ‘quase nada mudou em sua prática’. Há também aqueles que, quando participam dos cursos, rejeitam-nos veementemente. Manifestam-se publicamente ou comentam entre os pares, fazendo oposições críticas aos pesquisadores.

A maioria dos professores alega que estão cansados de ouvir teorias e mais teorias, que não são suficientes para dar conta de seus reais problemas enfrentados nas salas de aula. Eles dizem que precisam de “prática”, ou seja, de “modelos” a serem seguidos; talvez, esse seja um dos motivos pela enorme procura por cursos/palestras que versem sobre sequências didáticas<sup>10</sup> (SD). Não estamos, aqui, tecendo uma crítica a tal metodologia, entretanto, para um professor que não tem conhecimento teórico suficiente para elaborar a sua própria SD, a partir do conteúdo que esteja ministrando, o recurso parece ser mesmo correr atrás daqueles que já as têm prontas. Todavia, como cada sala de aula apresenta uma realidade, o professor deve ter a capacidade de fazer as adaptações necessárias, o que nem sempre acontece.

A constante busca pela “prática” talvez seja um dos motivos para justificar a criação do Caderno Orientações Pedagógicas, já que a SEED objetivava oferecer uma metodologia de trabalho ao professor. No entanto, da forma como ele se apresenta, pode ser visto como uma inadequação à proposta da SEED para as SAALP, pois, ao que parece, a implantação desse Caderno, ao lado de outros fatores, acabou contribuindo para ‘desandar’ o programa.

A criação e implantação do uso do Caderno constituem uma inadequação, visto que a Resolução 208/2004 e a Instrução Conjunta nº 01/04 deixam claro que, para atuar nas SAALP, o professor deve ter experiência no ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e “assumir o compromisso de *desenvolver trabalhos diferenciados, buscando metodologias que atendam às diferenças individuais dos alunos* e contribuam decisivamente para a superação das dificuldades de aprendizagem” (Res. 208/04, art. 5º, Parágrafos 1º e 2º da contratação, grifos nossos). Conforme veremos, adiante, o Caderno não consegue atingir o objetivo de oferecer atividades diferenciadas das de sala de aula regular.

Diante de tal situação, questionamos: por que, em vez de tentar “remediar” o problema instaurado na 5ª série, não se realizou um diagnóstico da raiz do problema, com posterior intervenção, empreendendo esforços para que o aluno saia da quarta série, encerramento de um ciclo importantíssimo para sua vida escolar, tendo se apropriado da tecnologia da leitura e da escrita? Por que, ao invés disso, elaborou-se um ‘livro didático’, que acaba por contrariar as próprias resoluções que criaram o Programa? Adequado ou não, o fato é que o Caderno existe e está em uso nas salas de apoio do Estado do Paraná. Então, é preciso lançar os olhos para esta situação, objetivando corrigir as falhas.

---

<sup>10</sup> A sequência didática deve ser vista como *matriz*, assim como o livro didático; por isso, suscetível a adaptações.

Feitas essas considerações, que acreditamos serem suficientes para contextualizar nosso leitor, passamos a apresentar, na sequência, de forma sintética, a composição do Caderno Orientações Pedagógicas.

### 3.2.3 O Caderno Orientações Pedagógicas: Língua Portuguesa – Sala de Apoio à Aprendizagem

O Caderno Orientações Pedagógicas é uma obra coletiva, pois foi elaborado por vários autores. É composto de onze unidades temáticas, sendo que nove dessas unidades foram elaboradas por diferentes equipes de professores pertencentes aos diversos Núcleos Regionais de Educação do Paraná e duas unidades foram elaboradas pelo próprio Departamento de Ensino Fundamental da SEED. A transcrição abaixo, que é parte da fala da Equipe de Língua Portuguesa, do Departamento de Ensino Fundamental e dos NREs, na apresentação da obra, comprova essa afirmação, ao dizer:

O material que ora disponibilizamos visa ao trabalho com os alunos da Sala de Apoio à Aprendizagem. O conjunto de atividades que o compõe é resultado do trabalho das equipes de Língua Portuguesa do Departamento de Ensino Fundamental, dos Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná e de professores regentes de classe. (PARANÁ, 2005, p. 8)

A tabela, abaixo, apresenta as unidades, seus respectivos temas e a equipe responsável pela elaboração:

**Tabela 1 – Unidades Temáticas do Caderno Orientações Pedagógicas**

UNIDADE	TEMA	RESPONSÁVEL
I	Tartarugas (anexos 2 e 3)	DEF/SEED
II	Pipa (anexos 4, 5, 6 e 7)	NRE Cascavel
III	Meio Ambiente (anexo 8)	NRE Maringá
IV	Animais	NRE Ponta Grossa
V	Adolescência (anexos 11 e 12)	NRE Paranavaí
VI	Vida urbana	NRE Campo Mourão

VII	Meios de Comunicação	NRE Apucarana
VIII	Diversidade Linguística (anexos 9 e 10)	NRE Ivaiporã
IX	Turismo	NRE Foz do Iguaçu
X	Aventuras (anexo 13)	NRE Toledo
XI	O Trânsito (anexos 14, 15, 16 e 17)	DEF/SEED

Pela Tabela 1, temos uma visão geral da organização temática do Caderno e a respectiva autoria das unidades. Em cada uma dessas unidades, são apresentados, geralmente, de três a seis textos, perfazendo um total geral de 53 textos, que podem ser melhor visualizados na tabela 2.

**Tabela 2 – Distribuição dos gêneros no Caderno Orientações Pedagógicas**

UNIDADE	Gênero discursivo	QUANTIDADE TOTAL
I Tartarugas	Texto informativo	5
	Crônica de humor	1
II Pipa	Narrativa	1
	Poema	2
	Texto informativo	1
	Texto Instrucional	1
III Meio Ambiente	Propaganda	1
	Narrativa	1
	Letra de música	1
IV Animais	Fábula	2
	Poema	2
	Texto informativo	1
V Adolescência	Texto dissertativo	1
	Poema	3
	Cartum	1
VI Vida Urbana	Cartum	1
	Charge	1

	Texto informativo	1
	Poema	1
VII Meios de Comunicação	Tela (Texto não verbal)	1
	Reportagem (Jornal)	1
	Letra de música	1
	Texto instrucional	2
VIII Diversidade Linguísticas	Crônica	1
	História em quadrinho	1
	Texto informativo	1
IX Turismo	Poema	2
	Lenda	2
	Texto informativo	1
X Aventuras	Reportagem (Jornal)	1
	Relato de viagem	1
	Crônica de humor	1
XI O Trânsito	Texto informativo	5
	Placas de Trânsito	1
	TOTAL DE TEXTOS	53

A Tabela 2 evidencia que o Caderno traz uma diversidade de gêneros discursivos. Isso é um ponto positivo, por um lado, pois o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com vários gêneros. Por outro lado, há também o aspecto negativo, na medida em que não há tempo suficiente para que haja um aprofundamento no estudo desses gêneros, dificultando, dessa forma, a apropriação, pelo aluno, das diferentes características de cada gênero.

Antes da Unidade I – Quelônios, há um texto teórico, de Denise Schirllo Duarte<sup>11</sup>, contendo vinte páginas, que apresenta algumas considerações sobre concepções e práticas de leitura. O texto também traz alguns exemplos de trabalhos com a leitura em sala de aula. Na sequência, encontramos um artigo de Márcia Flâmia Porto<sup>12</sup>, intitulado *Reestruturando textos*,

<sup>11</sup> Professora especialista em Língua Portuguesa, atuando na educação básica da rede pública do Estado do Paraná. Em 2008, participou do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE). É uma das organizadoras do Caderno Orientações Pedagógicas: língua portuguesa ciclo básico de alfabetização, publicado, em 2005, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

<sup>12</sup> Professora especialista em Língua Portuguesa, atuando na educação básica da rede pública do Estado do Paraná. Em 2005, fez parte do Departamento de Ensino Fundamental da SEED. É uma das organizadoras do Caderno Orientações Pedagógicas: língua portuguesa ciclo básico de alfabetização, publicado, em 2005, pela SEED. É autora de dois livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), editados pela Educarte.

contendo apenas dez páginas. A autora tece comentários, de forma sintética, sobre concepções de texto, apresentando alguns modelos de redações reestruturadas, com nítido destaque nos aspectos gramaticais. Essa exposição teórica tem o objetivo de orientar o professor a respeito de como proceder em sala de aula.

Ao fazer a leitura desses textos, percebemos uma ênfase significativa no ensino da leitura. E, ao verificarmos as atividades propostas nas unidades de ensino do Caderno, constatamos que essa ênfase acentua-se ainda mais, pois, para cada texto das unidades há uma atividade de leitura, que pode ser identificada pelos seguintes títulos: *Entendendo o texto; Leitura e Interpretação; Agora responda; Você responde e Você Sabia?*.

Cada unidade tem ainda seções que trabalham com a gramática da língua, em tópicos que aparecem com o título *Reflexão sobre a língua*. Ao final, como última seção a ser trabalhada (como acontece com a maior parte dos livros didáticos), aparece, no Caderno Orientações Pedagógicas, a seção denominada Produção de texto. Embora a seção apresente-se vinculada aos textos da unidade, deve-se levar em conta que não há intertextualidade explícita entre tais textos; o que eles apresentam em comum é a temática, caracterizando, assim, uma intertextualidade temática<sup>13</sup>.

Dessa forma, fica evidente que as atividades relacionadas ao ensino da escrita são relegadas ao último plano, pois aparecem em menor quantidade. É o que demonstramos na tabela abaixo, a qual apresenta a quantidade de atividades de leitura, de atividades gramaticais e as de produção de texto de cada unidade do Caderno.

**Tabela 3 - Quantidade de atividades de leitura, análise linguística e produção textual no Caderno Orientações Pedagógicas**

UNIDADE TEMÁTICA	ATIVIDADES DE LEITURA	ATIVIDADES GRAMATICAIS	ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL
I – Tartarugas	5	3	1
II – Pipa	4	2	1
III – Meio Ambiente	3	3	2
IV – Animais	4	3	3

<sup>13</sup> Segundo Kock, Bentes e Cavalcante (2007, p. 18), a intertextualidade temática consiste na abordagem de um mesmo assunto, podendo manifestar-se em textos pertencentes a diversos gêneros. “A intertextualidade temática é encontrada, por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área do saber ou a uma mesma corrente de pensamento, que partilham temas e se servem de conceitos e terminologias próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica...”.

V – Adolescência	4	3	1
VI – Vida Urbana	3	1	0
VII – Meios de Comunicação	4	3	1
VIII – Diversidade Linguística	2	2	1
IX – Turismo	4	3	2
X – Aventuras	3	3	2
XI – O Trânsito	5	2	2
<b>TOTAL DE ATIVIDADES</b>	<b>43</b>	<b>28</b>	<b>16</b>
<b>PERCENTUAL</b>	<b>(49,4%)</b>	<b>(32,1%)</b>	<b>(18,3%)</b>

A análise da tabela 3 permite visualizar melhor a distribuição das atividades do Caderno e torna evidente o descompasso existente. A quantidade de atividades oferecidas<sup>14</sup>, ao todo 87, é distribuída de forma bastante desigual, com nítida ênfase nas atividades destinadas à leitura, representando 49,4% do total das atividades oferecidas, praticamente, metade do Caderno destina-se à leitura. Em 2º lugar, aparecem as atividades relacionadas a questões gramaticais, as quais representam 32,1% do total oferecido. E, em último lugar, com apenas 18,3%, as atividades destinadas à produção textual.

A disparidade na distribuição é bastante significativa. Não queremos dizer, com isso, que o ensino da leitura não mereça destaque; porém, respaldados por vários teóricos, principalmente por Geraldi, um dos precursores dos estudos interacionistas no Brasil, acreditamos que o trabalho com a produção de textos deve estar situado no mesmo patamar que as atividades de leitura, já que são complementares e interdependentes. E o fato de as atividades que enfatizam os aspectos gramaticais representarem 32,1% do total oferecido demonstra o quanto o ensino de língua materna ainda se encontra apegado à tradição gramatical.

Uma vez conhecida a composição do material didático, delimitada e justificada a temática de nossa pesquisa, lembramos as considerações de Marcuschi (2001, p. 38), no artigo “Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o *continuum* qualitativo-quantitativo”,

<sup>14</sup> Apesar de nossa pesquisa configurar-se como qualitativo-interpretativa (MASON, 1996), em vários momentos, servimo-nos de dados quantitativos. Entendemos, ancorados em Marcuschi (2001, p. 27), que “não há oposição entre qualidade e quantidade. Elas são complementares. Tudo depende do que se busca e como se busca”. Assim, os dados quantitativos apresentados, neste trabalho, prestam-se, apenas, à descrição do objeto de pesquisa.

quando ele afirma que, ao se empreender investigações de cunho qualitativo, “não visam em primeiro lugar a produzir soluções para certos problemas, mas a explicar ou entender esses problemas”.

Nesse sentido, pelo fato de as atividades de escrita serem minoria no Caderno em pauta, o que evidencia, preliminarmente, a pouca importância dada à produção escrita, nosso trabalho objetiva investigar as formas de apresentação dos comandos de produção textual, na tentativa de entender, de uma forma mais ampla, as condições de escrita oferecidas, como elas se apresentam e de que maneira essas propostas contribuem para a formação de um produtor de textos competente, conforme postulado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESCRITA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as análises realizadas sobre o Caderno Orientações Pedagógicas (PARANÁ, 2005), destinado à Sala de Apoio à Aprendizagem, com a finalidade de evidenciar e ilustrar as discussões feitas até aqui.

É válido ressaltarmos que o Caderno tem sido utilizado em todas as escolas do Paraná que possuem Sala de Apoio à Aprendizagem, não por escolha do professor, como acontece com os outros livros didáticos adotados nas escolas, mas, por “imposição” do NRE de cada município, conforme instruções da SEED. Isso também não significa que, quando o professor tem a oportunidade de escolher o material didático que ele vai utilizar em sala, a qualidade desse material seja necessariamente melhor, tendo em vista, em muitos casos, a falta de conhecimento teórico suficiente do professor. Todavia, acreditamos que seria mais democrático e adequado que essa escolha partisse do próprio professor.

No capítulo 1, ao discorrer sobre as concepções de ensino de língua, mostramos que o LD foi a saída que as políticas públicas encontraram para enfrentar os problemas oriundos da “democratização da rede pública”, que trouxe para as escolas um número cada vez maior de alunos e gerou a necessidade de aumentar o número de professores.

Diante dessa situação, foi necessária a formação de novos professores que atendessem a essa demanda e como eles não estavam devidamente preparados, o Estado promoveu cursos rápidos para habilitar os docentes a ministrarem as aulas<sup>15</sup>. Isso acabou por contribuir, junto com outros motivos, para o fortalecimento do LD como o grande guia do trabalho pedagógico dos professores.

Dessa forma, coube ao professor aceitar os conteúdos prontos que o LD oferecia, bem como a forma de apresentar e conduzir os conteúdos a serem ministrados, já que o Manual do Professor trazia e traz esses apontamentos. E não foi apenas da construção que a política educacional excluiu o professor, mas também da escolha do material a ser utilizado. Historicamente, a responsabilidade em examinar, avaliar e autorizar os livros didáticos centralizou-se em órgãos governamentais, que até a década de 1990, segundo Witzel (2002), eram compostos por profissionais da área técnica e de assessoria governamental, sendo que muitos deles não possuíam formação na área da educação.

---

<sup>15</sup> Registros esparsos dão conta de que isso ocorreu a partir da implantação da LDB nº 5692/71.

No caso específico das SAALP, a situação é semelhante: o material didático utilizado não representa a escolha do professor, após realizar um diagnóstico das reais condições das turmas nas quais ministrará as aulas. Ele não só foi avaliado por um órgão governamental, como foi elaborado por pessoas que representam a autoridade governamental, o Departamento de Ensino Fundamental da SEED e os Núcleos Regionais de Educação do Estado. Esse é o diferencial: os profissionais envolvidos na elaboração do Caderno são todos da área da educação, especificamente, ligados ao ensino de língua portuguesa, por isso é de se esperar que o material seja de qualidade.

Conforme já discutimos no início deste trabalho, o LD está legitimado socialmente como “lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência” (SOUZA, 1999, p. 27). Por isso, muitos professores seguem-no de ponta a ponta, sem fazer nenhum tipo de questionamento, evidenciando uma ausência total de senso crítico.

Acrescente-se a isso o fato de que o excesso de trabalho do professor também é um fator decisivo para que tal prática seja rotina nas salas de aulas. Com o uso do LD, o professor não precisa nem ‘preparar aula’, já está tudo pronto no livro.

Contudo, nem sempre o LD é o vilão da história. Como já vimos, alguns autores acreditam que ele é ‘um mal necessário’ (SILVA, 1998), pois muitas vezes acaba por cumprir um papel importante na prática de sala de aula: ele se torna um facilitador da vida do professor e também do aluno, evitando, por exemplo, que o aluno passe a aula toda somente exercendo o papel de escriba, copiando textos e atividades. Além disso, acreditamos que o LD também pode tornar-se um mediador no ensino da escrita de textos.

Portanto, nosso objetivo não é “criticar” o uso do LD, pois acreditamos que um bom LD pode até mesmo enriquecer as aulas, propiciando que o aluno entre em contato com vários gêneros discursivos e, sobretudo, tenha oportunidade de trabalhar com os textos não verbais (multimodais). Também não estamos atribuindo as mazelas do ensino somente ao mau uso que o professor faz do LD. O professor deveria tornar-se o mediador entre o aluno e o ensino da produção de textos, pois dessa forma não ensinaria a escrita apenas sob a perspectiva do LD, mas seria capaz de produzir seus próprios comandos de produção textual, em consonância com a realidade de seus alunos. Isso nos permite concluir que realmente é necessário investir na formação e atualização dos professores.

Todavia, enquanto isso não acontece, de fato, com a totalidade dos professores, acreditamos ser importante direcionar um olhar crítico sobre o material didático, no caso, o Caderno Orientações Pedagógicas das SAALP. Examinaremos a qualidade e a forma como se apresentam as atividades de produção textual, no sentido de perscrutar se este material

didático está em consonância com as diretrizes curriculares que norteiam o ensino. Consideramos que esse é um ponto nevrálgico e merece a atenção dos pesquisadores, devido ao papel do livro didático, legitimado como lugar do saber.

Como já esclarecemos, propomo-nos analisar os comandos de produção de textos, cotejando a metodologia adotada com os pressupostos teóricos extraídos dos objetivos declarados nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e das orientações teórico-metodológicas do próprio Caderno, apresentado na seção 4.1. É isso o que passamos a discutir. Por questões metodológicas, apresentaremos nossas reflexões a partir dos problemas detectados nas seções destinadas à produção de textos.

Um primeiro olhar evidencia que, além de apresentar ênfase significativa sobre aspectos gramaticais da língua portuguesa, o Caderno, em vários comandos, desconsidera as condições de produção dos textos e privilegia concepções de escrita voltadas para o ensino de tipologias textuais, distantes das concepções interacionais.

A abordagem da prática da escrita, no Caderno em pauta, apresenta artificialismos, que, ao invés de proporcionar ao aluno recursos que o auxiliem a ampliar seu domínio discursivo, conforme preconizam as DCEs e as orientações teórico-metodológicas do Caderno, acabam por perpetuar um ensino de escrita desvinculado das práticas sociais.

#### **4.1 Pressupostos teórico-metodológicos do Caderno Orientações Pedagógicas: acertos e equívocos**

Conforme exposto em 3.2.3, antes da apresentação dos textos destinados ao efetivo trabalho em sala de aula, o Caderno Orientações Pedagógicas traz dois artigos, um de Denise Schirlo Duarte, sobre concepções e práticas de leitura, e outro de Márcia Flávia Porto, sobre concepções e práticas de produção de textos. Não traz nenhuma fundamentação teórica específica sobre o ensino da análise linguística. Como estamos analisando o ensino da escrita, interessa-nos verificar o artigo de Porto, com a finalidade de extrair a teoria que fundamenta o Caderno.

Porto (2005, p. 32) inicia suas considerações afirmando que

O texto não é um amontoado aleatório de palavras, mas um enunciado, o produto de uma determinada intenção e é dirigido a um determinado interlocutor ou conjunto de interlocutores. Escrever um texto implica ter o que escrever, um objetivo, uma finalidade. Depois a decisão de como organizar e qual a melhor seqüência às idéias que depois de escritas estarão a (sic) disposição do leitor.

Tais considerações indicam que a autora parte da concepção enunciativo-discursiva advinda do aporte teórico de Bakhtin/Volochinov (1992) e Bakhtin (2003), que concebe a escrita como ato enunciativo que não ocorre fora de um contexto social e histórico mais amplo, e, por isso mesmo, é permeada pelas condições de produção. Para Geraldi (1995), são as condições nas quais ocorre o discurso que determinam que as enunciações sejam diferenciadas umas das outras, essas considerações fizeram Geraldi (1995) estabelecer a distinção entre redação e produção de textos.

Quanto à metodologia, Porto (2005) afirma que o trabalho com a escrita deve partir dos textos curtos, não muito complexos do ponto de vista do conteúdo e da estrutura, para depois trabalhar com os textos mais longos, mais complexos, os quais revelam, de forma implícita, a maneira como se está compreendendo o mundo, revelando intenções. Consideramos que essa orientação é bastante pertinente à situação específica de ensino, pois os alunos das Salas de Apoio possuem muitas dificuldades para trabalhar com textos complexos; mesmo os textos mais simples e curtos não são fáceis para eles.

Todavia, o texto considerado “simples” não deve ser entendido como “simplista”, a exemplo dos textos que faziam parte das tradicionais cartilhas de alfabetização, esvaziados de conteúdo. Bakhtin (2003), ao estabelecer uma distinção entre gêneros primários e secundários, afirma que os gêneros secundários (complexos), ao se constituírem, incorporam os gêneros primários. Portanto, seria mais pertinente ensinar primeiro estes gêneros, pois o aluno vai necessitar desse conhecimento básico para poder trabalhar com os gêneros secundários.

Dessa forma, consideramos que o ensino da escrita nas SAALP deve mesmo partir dos gêneros primários, mais próximos da realidade do aluno, pois são gêneros que se constituem nas interações diárias, em situações de espontaneidade, sendo, inclusive, muito comuns na oralidade e em vários tipos de escrita informal. É o caso dos bilhetes, cartas pessoais, e-mails, conversas familiares e bate-papo entre amigos.

Dando sequência às orientações, a autora afirma que o texto bem escrito “é aquele que conquista, que seduz, que realiza junto com o leitor, a sua intenção.” (PORTO, 2005, p. 32). Acrescenta que “um texto bem escrito” deve apresentar as seguintes características:

- Delimitar com clareza o seu assunto central;
- Apresentar informações articuladas, bem amarradas, com sequência lógica, unidade de sentido que estabelece uma relação entre seus componentes;

- Apresentar organicidade, a exemplo da linguagem que se estrutura em palavras e frases (PORTO, 2005, p. 32)

Ao apresentar tais características, Porto deixa entrever, em seu discurso, alguns conceitos da linguística textual, como coesão e coerência, já que considera que um “bom texto” deve apresentar as informações bem amarradas, coesas, e com sequência lógica, coerentes. Também é possível inferir que “um bom texto” é aquele que se estrutura a partir das regras gramaticais.

A autora pondera que cabe ao professor refletir junto com os alunos sobre os seguintes aspectos:

- As ideias do texto se organizam num só tema?
- O texto apresenta sequência?
- Há espaçamento entre as palavras?
- As palavras estão grafadas de acordo com a forma padrão?
- Trabalhar a estrutura do texto, buscando completar informações;
- Separar ideias;
- Organizar parágrafos, retomando ou avançando a partir dos elementos coesivos mais adequados. (PORTO, 2005, p. 32)

A análise dos aspectos que a autora propõe para o trabalho de reescrita textual evidencia que ela, novamente, busca respaldo nos conceitos de coerência e coesão textuais. Contudo, percebemos que ela não dá ênfase à interação professor-aluno nas práticas de reescrita dos textos dos alunos. Ao contrário, dispensa uma preocupação acentuada aos aspectos gramaticais e estruturais do texto, com nítida ênfase no domínio da norma padrão. Em nenhum momento, ao elencar esses aspectos, a autora comenta a situação comunicativa.

Sabemos que existe a possibilidade de utilizarmos diversas variedades linguísticas, dependendo do contexto mais amplo de enunciação e, também, levando-se em conta quem é o nosso interlocutor. Mas, a forma como tais aspectos são elencados permite inferir que o processo de reescrita textual é tomado como um processo de higienização, no qual se busca varrer o texto do aluno com o objetivo de eliminar possíveis “erros” em relação ao desvio das normas gramaticais.

Essa prioridade na higienização do texto é acentuada quando a autora acrescenta que o texto produzido pelo aluno é mais uma possibilidade de fazer análise linguística, observando os seguintes aspectos:

- Os elementos coesivos (conjunções, pronomes, advérbios, entre outras);
- Rede coesiva (pronomes, palavras sinônimas);
- Pontuação, concordância verbal e nominal;
- Grafia das palavras;
- Espaçamento entre as palavras;
- Acentuação;
- Letras maiúsculas e minúsculas;
- Elementos de apresentação: título, data, assinatura, margem;
- Paragrafação;
- Legibilidade (PORTO, 2005, p. 33)

Somente em um segundo momento, Porto (2005, p. 33) afirma que, além desses, deve-se observar também aspectos referentes à “organização das ideias em torno do tema central, organização das ideias obedecendo uma sequência lógica (começo, meio e fim), ter presente na produção a ideia do interlocutor, pois é ele quem determina a forma e a linguagem do texto”. Não podemos deixar de comentar que a autora utiliza inadequadamente a expressão “tema central”, pois a palavra tema remete à ideia de assunto principal, constituindo, dessa forma, uma redundância vocabular.

Na sequência, a autora elenca alguns aspectos importantes no trabalho de reestruturação de textos, os quais levam em conta as relações interacionais, pois devem ser realizados na presença do autor do texto e possibilitam esclarecimentos, a saber:

- O que você quis dizer?
- Para quem você está dirigindo sua escrita?
- Como pensou em completar tal ideia?
- Por que não escreveu?
- O que podemos retirar? (PORTO, 2005, p. 33)

A autora considera que o preenchimento dessas possíveis lacunas possibilita ao aluno perceber que seu texto pode ficar comprometido, se faltarem informações relevantes, se as ideias não forem organizadas, se houver ambiguidades, fuga ao tema. Concordamos com a

autora, pois o processo de reestruturação de textos é essencial para que o aluno tenha uma concepção de escrita como trabalho. Somente a partir dessa perspectiva a escola conseguirá formar, a longo prazo, produtores de textos competentes.

A autora salienta a importância da mediação e intervenção do professor nesse processo de reescrita, enfatizando que essa mediação deve ocorrer em tempo real e não a distância, como acontece com muita frequência nas escolas. O professor, salvo raros casos, leva o texto do aluno para “corrigir” em casa. A correção realizada, geralmente, não ultrapassa o nível gramatical. Nesse sentido, a orientação metodológica visa ao desenvolvimento das relações interacionais entre os sujeitos da sala de aula e é bastante pertinente à situação específica de ensino.

Após essas considerações, Porto (2005, p. 35-36) elenca algumas ações que o professor deve desenvolver na prática de reestruturação de textos:

- Trocar entre os alunos os textos produzidos por eles, para que faça as correções necessárias;
- Escrever um texto no quadro (sorteado/escolhido) e reestruturá-lo com a ajuda dos colegas;
- Trocar os textos entre as salas – uma turma aponta os “problemas” no texto e devolve para seu autor corrigi-los;
- Trocar os textos entre duplas – os alunos apontam e discutem os “problemas” apresentados no texto; o autor corrige-os;
- Professor aponta (sempre lápis) os “problemas” apresentados. O aluno, após leitura e discussão com o professor, procede a correção;
- Um texto para a equipe reestruturá-lo – após discussão, o relator apresenta a nova versão. Os demais alunos podem contribuir ainda com a melhoria do texto;
- Um texto copiado para a turma toda interferir. Depois de leitura e discussões, o professor orienta a reestruturação. Leitura do texto final;
- Convencionar como serão as anotações utilizadas para a correção: sublinhadas, circuladas ou com recadinhos ao pé da página.

Considerando que a autora ocupa a posição de quem “sabe” escrever, legitimada para ensinar como escrever bem, não podemos deixar de comentar a forma como organizou esses tópicos. Não há uma padronização: alguns se iniciam por verbos no infinitivo, outros por substantivo precedido de artigo.

Ao observarmos as orientações metodológicas, consideramos que há um equívoco significativo em relação à imagem que a autora tem do aluno das SAALP, pois o considera um sujeito capaz de avaliar os textos de outras pessoas, no caso, seus colegas de classe. Sabemos que o aluno é encaminhado para as SAALP, mediante a constatação de suas dificuldades e ou “defasagens” quanto aos conteúdos das séries anteriores, em relação à leitura, escrita e domínio dos aspectos gramaticais. Dessa forma, o aluno das SAALP não possui conhecimento suficiente para efetuar correções nem no seu próprio texto, quanto mais no texto do outro. Não estamos afirmando que este aluno seja um sujeito “incapaz”, mas um sujeito que necessita da intervenção constante do professor para que consiga apropriar-se dos conteúdos que não domina; se não fosse assim, não estaria inserido no Programa. Portanto, tal prática exige cuidado especial do professor.

Nesse sentido, pensamos ser possível o levantamento de duas hipóteses: 1ª) a autora não conhecia o público-alvo a quem se destina a referida sala; 2ª) o texto produzido pela autora não foi elaborado especificamente para atender esse público-alvo, representando, tão somente, uma escolha dos organizadores do Caderno. A segunda hipótese parece-nos mais plausível, se levarmos em conta os tipos de atividades de escrita desenvolvidas ao longo do Caderno.

Para finalizar as orientações pedagógicas, a autora enfatiza a necessidade de as atividades de escrita apresentarem, sempre, um interlocutor marcado. Por isso, afirma que é necessário “trabalhar noções de que quando escrevemos temos um interlocutor pré-concebido e é ele quem determina como escrevemos”. (PORTO, 2005, p. 34)

Todavia, ao oferecer uma proposta de produção textual (“receita”), para exemplificar como se deve trabalhar com os textos, a autora, no primeiro exemplo, já não segue as orientações que vinha dando. Vejamos:

Vamos trabalhar com alguns textos produzidos por alunos de 4ª série. O tema proposto foi “*Minhas travessuras*”, tendo como apoio trechos da obra “O menino Maluquinho” – Ziraldo.

E era montado  
Num foguete  
Que ele saía do quarto  
A voar outra vez  
Pela mesa da sala  
Pelas grades da varanda  
Pelas cercas do quintal

(...)  
Sempre sobrava tempo

Pra fazer  
Mil traquinadas  
E dava tempo  
Pra tudo.

Os versos acima fazem referência ao Menino Maluquinho, personagem criado pelo escritor Ziraldo. Você também tem tempo para “mil traquinadas”? Escreva um texto de 15 a 25 linhas, narrando uma grande traquinada ou travessura praticada por você e seus amigos. Não se esqueça de contar o resultado dessa traquinada e de dar um título à sua história. (PARANÁ, 2005, p. 35)

O comando de produção de textos, embora a autora tenha acabado de “frisar” a necessidade de sempre haver um interlocutor claramente delimitado, não leva em conta essa orientação. O aluno é convidado a escrever, sem saber para quem o texto é destinado. Evidentemente, o “interlocutor”, nesse caso, é o professor. Temos, portanto, uma proposta que se apresenta desvinculada de um contexto real de escrita, aquele que se dá no uso cotidiano da linguagem em nossas práticas sociais.

Também não há uma finalidade real para justificar essa produção escrita, a única finalidade que se evidencia é atender a solicitação do professor. Nem mesmo podemos afirmar que a suposta “finalidade” seja a reprodução de um determinado gênero discursivo, pois o “único” texto dado como apoio é um poema e os modelos de textos produzidos pelos alunos, fornecidos pela autora, são exemplos de narrativas. Tais tipos de comandos possibilitam que os alunos escrevam “redações”, textos escritos “para a escola” e não “na escola”. Vejamos um exemplo, retirado da página 38:

O menino triste.

Era um menino muito triste ele não estudava daí ele conheceu um amigo muito legal daí ele começou a brincar de bola até a mãe dele conheceu uma escola por que ele não estudava ele falou assim mãe eu quero aprender a ler eu quero estudar na escola graças a daí um dia o aniversário dele chegou daí a mãe dele e disse filho você está fazendo aniversário hoje é verdade mãe que eu vou ganhar de aniversário filho você ganhou uma bicicleta mãe obrigado mãe eu amo muito a senhora filho você já vai começar a estudar eu fui na escola graças a a diretora falou que está a última vaga você vai aprender a ler obrigado mãe sou um menino muito alegre antes eu era um menino triste.

O texto produzido por esse aluno sequer versa sobre a proposta do comando, que pedia ao estudante que escrevesse sobre uma “traquinada” praticada por ele. Evidentemente, o aluno não tinha o que escrever e por que escrever, porém para não deixar de atender ao pedido da professora escreveu essa redação.

Além desse artigo de Porto, há, ao longo do Caderno, mais dezoito momentos em que aparecem orientações ao professor, em seções diferentes. Ao ler tais orientações, encontramos um outro equívoco: o uso indistinto dos termos *tipos* e gêneros. Essa confusão entre tipo e gênero, embora seja um problema relativamente antigo, ainda se faz muito presente nos materiais didáticos e também no discurso de alguns professores de língua portuguesa. Logo nas primeiras páginas do Caderno, a Equipe de Língua Portuguesa do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação, ao se dirigir aos professores, afirma:

estamos propondo um trabalho de leitura e escrita a partir de uma diversidade de gêneros textuais, sugerindo, para isso, encaminhamentos metodológicos diferenciados, momentos de trabalho individual e coletivo, com vistas a um ensino de língua capaz de promover a interação entre os sujeitos da aprendizagem (PARANÁ, 2005, p. 8)

Entretanto, em várias orientações, encontramos uma terminologia que contraria a opção teórica adotada.

Verificar se os alunos são capazes de identificar o *tipo de texto* que o título evoca. (PARANÁ, 2005, p. 81, grifo nosso)

Converse sobre: a) *tipologia*: poesia ( em forma de quadras – versos, estrofes e rimas) (idem, p. 87, grifo nosso)

Ao final desta atividade, é importante dar algumas informações sobre a *tipologia textual* trabalhada. Por exemplo: texto “Adolescer” – texto informativo. (idem, p. 97, grifo nosso)

A partir dessa leitura, você conheceu dois *tipos de texto*, sendo o primeiro um cartum e o segundo uma charge. (idem, p. 110, grifo nosso)

As expressões *tipo de texto*, *tipologia* e *tipologia textual* fazem referência à composição interna do texto, isto é, às sequências discursivas que nele predominam. Segundo Marcuschi (2002), as sequências discursivas podem ser entendidas como as partes que organizam o discurso (palavras, frases e parágrafos), ou seja, os elementos gramaticais que

organizam internamente o gênero discursivo/textual. Assim, não é possível utilizar o termo *tipo de texto* em substituição ao termo *gênero*, pois em determinado gênero podem aparecer vários tipos de textos, isto é, sequências discursivas. Ocorre, dessa forma, o que autor classifica como heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

Desse modo, os exemplos evidenciam um ensino ainda centrado nas tipologias textuais, consideradas nas práticas de redação, e não mais pertinentes a partir da perspectiva interacionista, que, conforme visto, tomam os gêneros como objeto de ensino – eixo de articulação e progressão curricular. Essa situação permite-nos inferir que, na escola, a diferença entre tipos e gêneros discursivos/textuais ainda não está clara nem para os professores, e, muito menos, para os alunos.

Em uma outra orientação, ao fazer referência a uma reportagem, encontramos a denominação gênero, o que denota, mais uma vez, a flutuação teórica por parte dos organizadores do Caderno.

Mediar os procedimentos de leitura para que os alunos possam entender questões que, sozinhos, talvez não consigam. Explicar o *gênero* reportagem, ajudando-os a pesquisarem outros textos e a identificarem as características desse *gênero textual*. Trazer diversos jornais e revistas para a sala de aula. (PARANÁ, 2005, p. 142, grifo nosso)

Outro problema é a ênfase no normativismo, com significativo apego à noção de “erro”. Nas orientações que visam à reestruturação dos textos dos alunos, os desvios gramaticais são vistos como “erros”.

Depois de corrigidas as produções, reestruture alguns trechos no quando negro para que os alunos visualizem os parágrafos necessários para as falas dos personagens e possíveis correções a serem feitas. Lembre-se de escrever as palavras *ortograficamente corretas* na lousa. (PARANÁ, 2005, p.92, grifo nosso)

(...) Faça a reestruturação de um texto, no quadro de giz, observando: os elementos coesivos, clareza, coerência, pontuação, ortografia, etc. Depois, os alunos podem copiar o texto, agora sem os *erros* iniciais. (PARANÁ, p. 107, grifo nosso)

Diante do exposto, concluímos que os pressupostos teórico-metodológicos apresentados no Caderno como orientação pedagógica ao professor, embora afirme partir da concepção interacionista, contêm vários equívocos, os quais podem comprometer o trabalho

realizado em sala de aula. Na sequência, passamos a apresentar os problemas detectados nas propostas de produção de textos, em relação às condições de produção.

## **4.2 Problemas referentes às condições de produção**

Ao se trabalhar com a produção textual, é necessário que se considerem as condições de produção, propostas por Bakhtin/Volochinov (1992) e sistematizadas por Geraldi (1995), pois a união indissolúvel desses elementos constitui o verdadeiro enunciado – objetivo maior do ensino de língua portuguesa.

O resultado de pesquisas e estudos evidencia que o livro didático não serve apenas como material de apoio, mas como verdadeiro condutor do trabalho pedagógico. Por isso, os livros didáticos devem apresentar, em seus comandos de produção textual, as condições de produção bem delimitadas e marcadas. É isso que passamos a discutir.

### **4.2.1 Problemas referentes às atividades prévias (ter o que dizer)**

É preciso que se tenha o que dizer para elaborar um texto escrito. O produtor do texto pode ter a necessidade de dizer algo a um determinado sujeito e pode até mesmo saber quais estratégias deve utilizar para alcançar seu objetivo. Contudo, se não tiver conhecimento suficiente sobre o que precisa ser dito, não terá como atingir sua meta. Por isso, Geraldi (1995) ressalta que a primeira condição para o êxito da escrita é “ter o que dizer”.

É fato que ninguém escreve bem sem ter o que dizer e essa é a causa imediata do fracasso de muitas propostas de escrita na escola, que solicitam que o aluno escreva de forma competente, sem oferecer-lhe condições para isso. Queremos comentar, aqui, uma situação vivenciada por nós, quando cursávamos a oitava série do ensino fundamental. Tal experiência marcou-nos profundamente, por isso a necessidade de expor o fato: Em uma das aulas de Redação, a professora colocou o seguinte comando na lousa: *Descreva o pantanal mato-grossense*. A proposta gerou uma série de dificuldades entre os alunos, pois não sabíamos como fazer para atender a tal solicitação. A professora não nos ofereceu nenhuma atividade prévia a respeito desta temática, ou seja, não lemos textos e nem assistimos a documentários sobre o pantanal. Como também não tínhamos tido a oportunidade de viajar ao Mato Grosso, nossa dificuldade avultou-se ao ponto de cada um escrever aquilo que imaginava ser o pantanal mato-grossense. Esta situação foi tão constrangedora que até hoje faz parte de nossa lembrança. Ao trazermos essa amarga recordação à tona, questionamo-nos o que a professora

entendia por sequência descritiva. Como esperava que seus alunos descrevessem um *objeto* que nunca tinham visto? O resultado da proposta trouxe alegria para alguns, que diante do desconhecimento do tema, imaginaram “mil e uma coisas” a respeito do lugar e escreveram de forma mais ou menos poética; provocou, porém, tristeza para a maioria, que não conseguiu escrever nada. Esse tipo de situação era frequente no ensino tradicional de língua portuguesa e, infelizmente, ainda pode ser percebida em muitos contextos na atualidade.

Nesse sentido, para evitar situações como a descrita, toda e qualquer proposta de escrita deve ser antecedida de uma ampla discussão a respeito do assunto objeto da produção. Analisando as formas utilizadas pelo Caderno Orientações Pedagógicas para propiciar as atividades prévias ao ato da escrita, constatamos vários problemas em relação ao estabelecimento dessa condição.

Frente às análises efetuadas, podemos afirmar que há três graves problemas referentes às atividades prévias: 1º) número insuficiente, desorganização e inadequação dos textos de apoio ao contexto de ensino; 2º) inadequação e desordenação das questões e perguntas da seção de atividades de leitura; 3º) desconsideração das atividades prévias. Na sequência, passamos a explicitar cada um dos problemas elencados.

#### **4.2.1.1 Número insuficiente, desorganização e inadequação dos textos de apoio ao contexto de ensino**

Queremos iniciar a análise pela proposta de produção textual localizada à página 45, pertencente à unidade *Tartarugas*. Vejamos o comando:

*Após a leitura dos diferentes textos, escreva de forma organizada o que você ficou conhecendo sobre os quelônios.*

- *Passe para um colega ler e fazer as devidas interferências quanto a:*
  - *Ortografia;*
  - *Paragrafação;*
  - *Clareza das idéias;*
  - *Organização das idéias;*
  - *Acentuação*
  - *Fidelidade ao tema;*
  - *Relação entre os textos.*
- *Ao receber seu texto, releia e busque resolver as situações apontadas pelo colega. Se precisar, busque ajuda do colega ou do professor<sup>16</sup>. (PARANÁ, 2005, p. 45)*

<sup>16</sup> Optamos em realizar as citações referentes aos comandos de produção de texto do Caderno Orientações Pedagógicas, de forma diferenciada, padronizando-as. O que se justifica diante do objetivo de diferenciá-las das demais citações apresentadas na dissertação.

No início do comando, encontramos a seguinte afirmação: “Após a leitura dos diferentes textos...”. No entanto, ao analisarmos os textos colocados como atividades prévias, verificamos que só há um texto de apoio denominado “Quelônios”. Este é um texto informativo que abre a unidade e apresenta, resumidamente, as diferenças entre tartarugas, cágados e jabutis. Portanto, falar em leitura de “diferentes textos” revela um descompasso entre o que se pede ao aluno e o que se oferece, de fato, a ele.

Após a apresentação dessa proposta, encontram-se mais quatro textos: “A morte da tartaruga”, crônica de Millôr Fernandes; “Conhecendo mais sobre as tartarugas”; “Projeto Tamar”; “Os números do Tamar” e “A tartaruga pode viver mais de 100 anos”. Os três últimos são textos informativos. Interessante notar que, após a apresentação de todos estes textos, não há nenhuma proposta de escrita. Logo, ocorre uma desorganização na apresentação dos textos de apoio e a proposta de produção de texto. Convém ressaltar que a crônica “A morte da tartaruga”, de Millôr, ao propiciar reflexões a respeito de tristezas e alegrias, perdas e valores, possui uma ironia sutil que exige a criticidade do leitor para entender adequadamente a temática desenvolvida. Por isso, consideramos que esse não é um texto adequado para ser apresentado na primeira unidade do Caderno.

Na unidade *Animais*, também há problemas em relação à desorganização na apresentação e ao número de textos de apoio oferecidos pelo Caderno.

Vejamos o seguinte comando:

*Produza um texto imaginando um marimbondo e uma abelha que se encontram num mesmo jardim e começam a conversar. Crie um diálogo entre eles. Atenção para a pontuação! Empregue discurso direto e indireto em seu texto, colocando um título bastante expressivo. Após revisar o seu texto, proceda do seguinte modo:*

- Troque seu texto com um colega.
  - Verifique se o seu colega utilizou discurso direto e indireto na narrativa.
  - Observe se ele usou parágrafo e colocou travessão a cada fala reproduzida.
  - Verifique se foram usados verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, responder, declarar...)
  - Verifique se o título está adequado à história.
  - Faça as observações que achar necessárias.
  - Devolva a redação a seu colega e receba também o seu trabalho de volta.
  - Observe as anotações de seu colega e reescreva seu texto, se achar necessário.
- (PARANÁ, 2005, p. 91-92)

O comando pede ao aluno que escreva um texto em que os personagens sejam um marimbondo e uma abelha. Há um único texto que antecede esta proposta: “O sapo e o boi”, fábula muito conhecida no meio escolar e que não apresenta nenhuma relação com a

solicitação do comando. Após a apresentação do comando, há três textos, que falam em marimbondos e abelhas. O primeiro texto, retirado do livro *A arca de Noé*: poemas infantis, de Vinícius de Moraes, é o poema “O marimbondo”. O segundo, intitulado “As abelhas”, foi extraído do mesmo livro. O outro texto intitula-se “Abelhas e marimbondos podem causar transtornos aos seres humanos”. É um texto informativo que foi elaborado pela própria Equipe de Língua Portuguesa da SEED, com fins, evidentemente, didáticos. Como podemos perceber, a desorganização é significativa, pois os textos que fazem referência a marimbondos e abelhas aparecem após a solicitação da proposta em discussão.

Vejam os outros comandos, pertencente à unidade *Pipa*:

*Depois de tanta informação, que tal escrever o que você ficou conhecendo sobre a pipa? (PARANÁ, 2005, p. 72)*

Nesse comando, pretende-se que o aluno reúna as informações que obteve nos textos de apoio e produza o seu texto. O comando afirma que o aluno tem informações suficientes para elaborar o texto: “Depois de tanta informação...”. Todavia, só há um texto, intitulado “Pipas...Origem...Informações....”, que realmente traz informações sobre as pipas. Os demais são textos poéticos que não veiculam informações. O texto “A pipa e a flor”, de Rubem Alves, é uma prosa poética, que tem por objetivo tecer considerações a respeito da liberdade do homem nos relacionamentos amorosos. Para tanto, o autor utiliza a comparação entre a pipa e o ser humano. A ordenação desse texto como atividade prévia constitui uma inadequação à proposta de escrita que se fez e também ao público-alvo. Sendo as SAALP constituídas, em sua maior parte, por crianças de 10 a 13 anos, aproximadamente, questionamos se a discussão de um tema como “relacionamentos que minam a liberdade de um dos parceiros” seria adequada a essa faixa etária. Acreditamos que o momento não seja adequado para tais considerações.

Os outros dois textos de apoio são poemas: “Pipa”, sem indicação de autoria, e “O menino maluquinho”, fragmento da obra de Ziraldo. Nas atividades de leitura relacionadas ao texto de Ziraldo, o direcionamento não é dado ao prazer de soltar pipas, mas à questão do preconceito relacionado ao fato de muitas meninas também soltarem pipas. Concluimos, assim, que somente um texto dessa unidade traz informações sobre a pipa. Se o objetivo da proposta de produção textual é a construção de um texto informativo, em que sentido tais textos poderiam ajudar? Provavelmente, a escolha dos referidos textos está relacionada somente à palavra *pipa*, pois cada um deles apresenta uma temática diferenciada. Não há uma efetiva relação temática entre os textos.

A unidade *Meio ambiente* também apresenta problemas em relação às atividades prévias. Vejamos o seguinte comando:

*Em cartolina ou papel craft faça um cartaz especificando cuidados que as pessoas devem tomar em relação ao meio ambiente (use, de preferência, ações que indicam comando: proteja, cuide...). Se quiser, ilustre o cartaz com gravuras relacionadas ao texto escrito e, conseqüentemente, ao meio ambiente. Depois de apresentar o seu cartaz à professora e aos colegas, você pode expô-lo em local apropriado, para que toda a classe ou toda a escola possa tomar os cuidados citados, ajudando assim a preservar a natureza. (PARANÁ, 2005, p. 79)*

O comando solicita ao aluno a produção de um cartaz, especificando os cuidados que as pessoas devem ter em relação ao meio ambiente. No entanto, só foi apresentado um texto de apoio para o desenvolvimento desta proposta.

Após a apresentação deste comando, o Caderno traz apenas mais um texto, intitulado “Um sonho ecológico” e expõe as seguintes propostas de produção de texto:

*Faça uso de sua imaginação e crie uma história em que um ou mais animais mencionados no texto “Um Sonho Ecológico” sejam vítimas de perseguição de alguém. Não se esqueça de que os elementos da narrativa – ação, personagens, espaço, tempo, foco narrativo (quem conta a história) – precisam estar presentes. Dê um título bem original para o texto. (PARANÁ, 2005, p. 84)*

*Com base nos textos lidos e, de modo especial, nas discussões relacionadas à ecologia que aconteceram em sala de aula, produza um texto expressando sua opinião, defendendo seu ponto de vista sobre a destruição do meio ambiente ou sobre a extinção de certas espécies de animais. Lembre-se de que seu texto precisa ter início, meio e fim. Dê a ele um título apropriado. (PARANÁ, 2005, p. 85)*

Entretanto, para a realização dessas propostas há apenas dois textos de apoio. Não podemos deixar de comentar que o texto “Um sonho ecológico” apresenta um grau elevado de subjetividade e faz uso de várias figuras de linguagem, as quais, provavelmente, ainda não foram trabalhadas com os alunos. O uso excessivo de linguagem figurada dificulta a compreensão do aluno. Não há nenhum outro texto que amplie o conhecimento dos alunos a respeito da temática que se pretende desenvolver: degradação do meio ambiente e extinção de animais. Todas essas considerações permitem-nos afirmar que a produção do texto ficará comprometida diante dos conhecimentos que faltam aos alunos.

Vejamos um outro comando:

*A partir da pesquisa feita, o professor poderá sugerir que, em duplas, os alunos produzam uma narrativa, optando por determinadas variantes linguísticas.*(PARANÁ, 2005, p. 128)

Esse comando pertence à unidade *Diversidade linguística*, a qual apresenta três textos. O primeiro, intitulado “Pechada”, é uma crônica de Luis Fernando Veríssimo, que abre a unidade. Depois há a apresentação de uma história em quadrinhos (extremamente resumida), sem indicação da fonte, e um texto informativo, intitulado “Carioquês e Paulistas”, de Frederico Branco. Entretanto, a proposta de produção de texto aparece logo após o texto “Pechada”. Isso não permite o aproveitamento dos outros textos.

Consideramos que o texto “Pechada”, o único oferecido como atividade prévia à produção, não é apropriado para uma sala de apoio, onde estão inseridos alunos com sérias dificuldades de leitura e de escrita. O texto, por tratar da questão da variação linguística, seria mais indicado para ser trabalhado em uma oitava série do Ensino Fundamental ou mesmo nas séries do Ensino Médio. A compreensão e interpretação do texto exigem muitas inferências textuais e extratextuais as quais os alunos em questão não apresentam condições de perceber, principalmente por se tratar de um texto que contém uma fina ironia, que exigiria bastante criticidade do leitor. Vejamos um exemplo:

- O que foi que ele disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.
- Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.
- E o que é isso?
- Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.
- Nós vinha...
- Nós vínhamos.
- Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto. (VERÍSSIMO, L.F. *apud* PARANÁ, 2005, p. 126)

Nesse diálogo, um dos personagens – o gordo Jorge – solicita à professora que explique melhor o que o personagem Rodrigo havia relatado. Este era recém-chegado do Rio Grande do Sul e utilizou, ao relatar o acidente sofrido pelo pai, a palavra *pechar* que não era do conhecimento dos demais alunos. A professora, ao invés de explicar, pede para o gaúcho explicar novamente. O menino volta a usar a palavra *pechar* e o impasse continua. Ao pedir para Rodrigo explicar o que havia acontecido, é possível entendermos que a professora não quis explicar ela mesma o que havia acontecido porque também não havia entendido o que o gaúcho falou. No entanto, essa informação não está explícita no texto. Assim, para compreender este fragmento, o aluno terá que fazer uma inferência textual.

Vejam os este outro fragmento:

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito. (VERÍSSIMO *apud* PARANÁ, 2005, p. 126)

A compreensão desse fragmento exige uma inferência, caso contrário o aluno não vai conseguir perceber que a professora não quis admitir diante da sala que não havia entendido a explicação, supondo necessitar obrigatoriamente entender a fala do aluno gaúcho para não se expor ao ridículo. Portanto, ela ficou envergonhada diante da gozação do gordo Jorge. Esse entendimento somente é possível mediante uma inferência extratextual, já que não está escrito no texto que a professora não quis admitir desconhecer o significado da palavra *pechar*, porque os professores não gostam de admitir que não sabem tudo. Também não está escrito que a sociedade espera que o professor saiba tudo. Todas estas informações fazem parte do conhecimento de mundo que é preciso resgatar, confrontar com o texto para, assim, construir um sentido. Por isso, consideramos inadequada a colocação dessa crônica como atividade prévia à produção escrita, neste contexto de ensino.

Em relação à história em quadrinhos, parece-nos que foi “criada” especificamente para ser colocada no Caderno, pois se apresenta desvinculada de um contexto. Podemos dizer que é uma historinha bem “bobinha”, simplista. Se pensarmos que há tantas histórias em quadrinhos que trazem personagens portadores de diferentes variedades linguísticas, a colocação desta historinha parece-nos ainda menos pertinente. O personagem Chico Bento, da Turma da Mônica, por exemplo, seria uma ótima opção para trabalhar o dialeto caipira, inclusive, há diversos vídeos disponibilizados no *youtube*. As histórias são interessantes e divertidas, por isso poderiam atrair mais facilmente a atenção do aluno e despertar a curiosidade em ler os gibis. Esse tipo de trabalho provocaria uma significativa discussão a respeito da variação linguística, além disso, resgataria a “Turma da Mônica”, pois muitos alunos desconhecem essa importante obra de Maurício de Sousa.

O terceiro texto apresentado na unidade já traz equívocos no título. Ao referir-se ao dialeto utilizado pelos cariocas, o autor usa adequadamente o vocábulo *carioquês*. Mas, ao referir-se ao dialeto dos paulistas, utiliza inadequadamente o adjetivo pátrio *paulistas*, ao invés de fazer uso do vocábulo *paulistês*, neologismo que designaria a fala típica dos paulistas. Além do mais, ao olharmos as atividades propostas após a apresentação do texto, verificamos que o único objetivo é trabalhar as diferenças vocabulares entre as regiões citadas

no texto. No entanto, são poucos os exemplos oferecidos pelo texto, os quais devem ser separados, em colunas, pelos alunos. Não há mais nenhuma atividade proposta para o texto.

Diante do exposto, podemos afirmar que o número de textos oferecidos pelo Caderno como atividade prévia (Geraldi, 1995) é insuficiente para propiciar uma ampla e significativa discussão e, conseqüentemente, a produção de um texto com conteúdo significativo, principalmente, se pensarmos nos textos informativos que são solicitados ao aluno. A ordenação dos textos também é um fator comprometedor, pois a maior parte dos comandos transcritos aparece após a apresentação de um único texto de apoio. Outros textos são inadequados à situação específica de ensino, pois pertencem a gêneros secundários (Bakhtin, 2003), de maior complexidade, como as crônicas de Luis Fernando Veríssimo, amplamente utilizadas como textos de apoio. A respeito disso, parece-nos que os autores do Caderno, equivocadamente, acreditam que os textos humorísticos são mais fáceis de serem entendidos e, por isso, acessíveis a todos.

As próprias orientações contidas no artigo de Porto (2005), discutidas na seção 4.1, afirmam que o trabalho deve ser feito a partir dos gêneros primários para depois partir para os gêneros secundários, os de maior complexidade. Entretanto, logo na primeira lição, ignora-se essa recomendação. Ao longo do Caderno, evidencia-se que os textos pertencentes aos gêneros primários, praticamente, não são explorados nas unidades. Além disso, verificamos que as atividades de leitura propostas para os textos de apoio também não dão conta de desenvolver a criticidade do aluno, pois não oferecem condições para o estudante adentrar no nível interpretativo da leitura (CABRAL, 1986), relacionando as informações do texto a suas próprias opiniões. E esses conhecimentos serão indispensáveis no momento da produção textual. A próxima seção discute e exemplifica esta situação.

#### **4.2.1.2 Inadequação e desordenação das questões e perguntas da seção de *leitura e interpretação*<sup>17</sup>**

Não há como se tornar um bom escritor sem ser um leitor proficiente, pois um bom escritor precisa manejar habilmente os elementos linguísticos e extralinguísticos, evidenciando conhecimento sobre diversos tipos de temas e obras. Sem essa competência, o produtor de textos tem dificuldade para traduzir em palavras os seus pensamentos, intenções, enfim, sua forma de compreender o mundo. Nesse sentido, é inegável que a leitura auxilia no

---

<sup>17</sup> Transcrito da mesma forma como está redigido no Caderno Orientações Pedagógicas.

desenvolvimento intelectual de qualquer indivíduo. À medida que lê, o sujeito-leitor entra em contato com uma gama incomensurável de informações e ideias, necessárias para a construção de qualquer texto. A prática da leitura faz com que o estudante tenha maior probabilidade de se constituir um sujeito-autor.

Como já vimos, escrever bem não é um dom, mas resultado de muita dedicação e esforço, pois o ato de escrever está intimamente relacionado à cultura e à competência crítica do autor. Esses conhecimentos relacionam-se à prática constante da leitura, pois quem se dispõe a escrever não precisará de esforço só na hora de elaborar o texto, mas também no momento de interagir com os textos de apoio.

Sabemos que leitura e escrita, embora constituam duas atividades distintas em seus aspectos externos, são semelhantes em seus aspectos internos, devido aos processos cognitivos envolvidos. Ambas são entendidas, neste trabalho, como processos, e não como simples atividades mecânicas, exercícios de mapeamento textual. Entendemos que a compreensão da temática desenvolvida, em um dado texto, somente pode ser apreendida por meio das etapas que constituem o processo de leitura<sup>18</sup>.

Fundamentados em Cabral (1986), acreditamos que, para formar um leitor crítico<sup>19</sup>, é necessário oferecer-lhe condições de passar por todas as etapas do processo de leitura. Todas são importantes, na medida em que uma acaba abrindo o caminho para a outra, portanto, a forma como as perguntas de leitura são ordenadas influencia diretamente no desenvolvimento das habilidades leitoras. Por exemplo, perguntas que fiquem somente na etapa da decodificação, ainda que não promovam a criticidade, não podem ser negligenciadas. A etapa da compreensão é extremamente importante, pois é nela que se processa o entendimento da temática textual, já que o leitor é convidado a resgatar os seus conhecimentos prévios e começar a interagir com o texto. Sem essa etapa não se chega ao nível interpretativo, momento em que o leitor também leva ao texto suas informações sobre o tema; é justamente nessa troca de informações entre texto/leitor que surge a interação entre autor-texto-leitor. O julgamento do leitor acaba por constituir-se um texto. Assim, conforme Cabral (1986), não é

---

<sup>18</sup> A partir da perspectiva interacionista, sob abordagem psicolinguística, houve uma revisão nos conceitos relativos às concepções de leitura e o processo de leitura passou a ser visto envolvido por etapas, das quais destacamos: *a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção*. (CABRAL, 1986)

<sup>19</sup> Segundo as DCEs (2008), leitor crítico é aquele que realiza uma leitura consciente, ou seja, consegue pensar em suas próprias experiências, confrontando-as com o texto. Também é capaz de distinguir as formações ideológicas que estão presentes em cada texto. É um leitor que se constitui sujeito nos textos, tomando atitudes responsivas, lançando respostas aos questionamentos presentes no texto.

possível chegar à etapa da retenção sem ter, antes, perpassado pelas etapas anteriores, uma vez que esta é resultado da compreensão e da interpretação. As diversas etapas da leitura propiciam a formação do leitor crítico.

Por isso, julgamos pertinente lançar um olhar mais atento à seção de *Leitura e interpretação* do Caderno em pauta. Nosso objetivo é verificar se a forma como o Caderno trabalha a leitura é pertinente para levar o aluno ao entendimento da temática textual, sem comprometer a produção textual do estudante.

A título de exemplo, transcrevemos, na sequência, o texto *Pechada* e as perguntas produzidas pelos professores da Equipe pedagógica de um núcleo de ensino, os quais participaram da elaboração do Caderno. O texto e suas respectivas questões encontram-se nas páginas 126, 127 e 128 do Caderno Orientações Pedagógicas.

### **Pechada**

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de “Gaúcho”. Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

\_\_\_ Aí, Gaúcho!

\_\_\_ Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

\_\_\_ Mas o gaúcho fala “tu”! – disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

\_\_\_ E fala certo – disse a professora. – Pode-se dizer “tu” e pode-se dizer “você”. Os dois estão certos. Os dois são português.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia, o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

\_\_\_ O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era o caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

\_\_\_ O que foi que ele disse, tia? – quis saber o gordo Jorge.

\_\_\_ Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

\_\_\_ E o que é isso?

\_\_\_ Gaúcho...Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

\_\_\_ Nós vinha...

\_\_\_ Nós vínhamos.

\_\_\_ Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

“Sinaleira”, obviamente, era sinal, semáforo. “Auto” era automóvel, carro. Mas “pechar” o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias

depois a professora descobriu que “pechar” vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido. Pechada.

- \_\_\_ Aí, Pechada!  
\_\_\_ Fala, Pechada!

(VERÍSSIMO, Luís Fernando, *apud* PARANÁ, 2005, p. 126-127)

### **Leitura e interpretação:**

- 1) A partir da leitura que você fez do texto “Pechada”, escreva o que lhe chamou a atenção. Apresente razões que comprovem sua resposta.
- 2) Selecione no texto as palavras cujo significado você desconhece. Pesquise no dicionário as definições e copie aquela que melhor define a palavra no contexto do texto.
- 3) No texto “ Pechada”, o menino Rodrigo ganhou o apelido de Gaúcho. Você acredita que é “bacana” impor um apelido para as pessoas? Explique sua opinião.
- 4) Na sua opinião, por que o texto que você leu recebeu o nome de “Pechada”?
- 5) Por que se pode dizer que o texto “Pechada” é uma narrativa?
- 6) As ações das personagens se passam em um lugar em especial. Que lugar é esse?
- 7) Quando ocorrem as ações presentes no texto “Pechada”?
- 8) O texto está escrito em prosa (organizado em parágrafos, linhas corridas). Como se trata de uma narrativa, observa-se nele a presença do discurso direto (fala das personagens, indicada pelo uso do travessão ou das aspas) e do discurso indireto (voz do narrador que, ao contar a história, relata o que os personagens falaram). (PARANÁ, 2005, p. 127-128)

Essas perguntas não contemplam todas as etapas do processo de leitura, propostas por Cabral (1986); mesmo as questões colocadas apresentam-se de forma desordenada, não levando em conta a sequenciação correta na elaboração das questões, a qual poderia auxiliar o aluno a desenvolver todas as etapas da leitura crítica. Se esta fosse observada, criaria condições para a formação e desenvolvimento do leitor crítico, auxiliando a gerar a última etapa do processo de leitura: a retenção, essencial para o desenvolvimento da escrita.

A primeira questão vai direto à etapa da interpretação, pois exige do aluno que apresente um julgamento sobre o que leu, justificando o porquê de determinada passagem ter-lhe chamado mais atenção. A segunda questão diz respeito ao trabalho com o vocabulário, sugerindo consulta ao dicionário, para posterior cópia no caderno de significados das palavras desconhecidas. Constitui, dessa forma, uma atividade que envolve a decodificação do nível semântico. Vale lembrar que, como o texto trabalha a questão das variedades linguísticas, provavelmente o uso do dicionário não irá dar conta da significação contextual das palavras. Não podemos nos esquecer que os alunos das salas de apoio apresentam “dificuldades de leitura”, sendo que muitos mal conseguem resolver questões que envolvem somente decodificação.

A terceira questão, a exemplo da primeira, também pertence à etapa da interpretação, pois é solicitado ao aluno que confronte o que ele pensa sobre o uso de apelidos com o fato relacionado no texto. A exigência da emissão de opinião, embora aparentemente esteja relacionada ao texto, poderia ser respondida independentemente dele. Da mesma forma, a quarta pergunta também é de interpretação, inclusive, já traz marcada, desde o início, uma expressão que introduz perguntas pertencentes à etapa da interpretação: “*Na sua opinião...*”. Na realidade, o Caderno apenas simula uma opinião individual, uma vez que qualquer pessoa daria a mesma resposta a tal pergunta.

Queimando etapas, todas essas questões referentes à fase da interpretação antecedem as questões referentes à decodificação textual, que, de acordo com Cabral (1986), deveria ser a primeira etapa do processo de leitura. No caso específico de ensino, a importância dessa etapa se avulta, já que os alunos dessas salas ainda apresentam muitas dificuldades para responder questões de mapeamento textual. Na realidade, tais perguntas também poderiam ser utilizadas na etapa preparatória para a leitura, funcionando como estratégia de motivação. Também não foram apresentadas questões de compreensão textual. Essa ausência leva-nos a afirmar que, por vezes, parece haver um esquecimento do texto, focaliza-se apenas o leitor, sua opinião, sem demonstrar preocupação com o texto. Este acaba sendo deixado de lado.

A quinta, a sexta e a sétima perguntas, simplesmente, não dizem respeito a nenhuma das etapas do processo de leitura, são questões de análise linguística, já que exigem conhecimentos sobre a estrutura de um determinado gênero discursivo, não apresentando relação com a leitura, propriamente dita. Dessa forma, o fato de responder tais perguntas não faz com que o aluno consiga construir algum sentido para o texto. Portanto, não se constituem como atividades de leitura, não servem para avaliar a compreensão da temática desenvolvida no texto, nem tampouco permitem que ocorra interação entre autor/texto/leitor.

A oitava e última questão não apresenta nenhum tipo de questionamento, também diz respeito à análise linguística, pois apresenta informações, trabalha com o discurso direto e indireto, bem como com a estrutura do texto em prosa. Assim, não há nenhuma relação com atividade de leitura, e, ao analisar a questão, verificamos que ela, simplesmente, não tem sentido, nada é solicitado ao aluno. É uma informação que, assim, solta, parece inócua.

Diante da situação exposta, acreditamos que as questões e perguntas sobre o texto “Pechada”, propostas no Caderno Orientações Pedagógicas, não são suficientes para levar o aluno ao exercício da compreensão textual, muito menos adentrar ao nível interpretativo da leitura. (CABRAL, 1986).

Na situação específica de ensino, as perguntas da etapa da decodificação seriam bastante interessantes, pois ajudariam o aluno a localizar informações explícitas, na superfície textual, atividade que ele ainda não consegue realizar com sucesso. O fato de as atividades propostas “queimarem” algumas das etapas do processo, indo direto à fase da interpretação, na verdade, simulação de interpretação, constitui-se uma arbitrariedade, evidenciando um descompasso significativo entre a proposta das DCEs e o que, de fato, é oferecido no material didático. Como é de nosso conhecimento, o professor, geralmente, não cria suas próprias perguntas sobre o texto, por isso, a interação fica totalmente comprometida.

Após termos analisado todas as atividades de leitura colocadas como atividades prévias ao ato da escrita, das quais essas são apenas um exemplo, chegamos à constatação de que o discurso proposto nos documentos oficiais não condiz com as atividades de leitura presentes nos materiais didáticos destinado à sala de aula. As atividades de leitura que deveriam visar à compreensão e interpretação das temáticas desenvolvidas em cada texto não cumprem esse papel. Logo, o aluno não tem condições de construir, de forma competente, os textos solicitados pelos comandos. Além disso, há um outro problema em relação às atividades prévias: comandos que desconsideram as atividades de leitura e discussão prévia, pois a proposta de escrita independe dessas atividades. A próxima seção trata desse aspecto.

#### **4.2.1.3 Desconsideração das atividades prévias: escrita como dom**

Em nossa análise, encontramos comandos que, embora sejam precedidos de textos de apoio, não necessitam deles para a produção escrita. São situações em que a escrita é concebida como dom ou como inspiração, pois não há relação entre o texto que será produzido e os textos de apoio. Isso significa que, independente do texto de apoio, o texto poderia ser escrito da mesma forma (ou poderia não ser escrito). Na realidade, os textos de apoio são utilizados como pretextos para o trabalho com a produção de texto do aluno.

Vejamos este comando:

*Produza um texto imaginando um marimbondo e uma abelha que se encontram num mesmo jardim e começam a conversar. Crie um diálogo entre eles. Atenção para a pontuação! Empregue discurso direto e indireto em seu texto, colocando um título bastante expressivo. Após revisar o seu texto, proceda do seguinte modo:*

- *Troque seu texto com um colega.*
- *Verifique se o seu colega utilizou discurso direto e indireto na narrativa.*
- *Observe se ele usou parágrafo e colocou travessão a cada fala reproduzida.*

- *Verifique se foram usados verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, responder, declarar...)*
- *Verifique se o título está adequado à história.*
- *Faça as observações que achar necessárias.*
- *Devolva a redação a seu colega e receba também o seu trabalho de volta.*
- *Observe as anotações de seu colega e reescreva seu texto, se achar necessário.*  
(PARANÁ, 2005, p. 92)

Vimos, em 4.2.1.1, que os supostos textos de apoio dessa proposta de produção de texto aparecem após a apresentação do comando. No entanto, se observarmos atentamente o que se pede, verificamos que nenhum texto de apoio seria suficiente para propiciar o desenvolvimento dessa produção. No início do comando, encontramos a seguinte expressão: “Produza um texto *imaginando*...”. A forma verbal “imaginando” já evidencia que a proposta baseia-se na concepção de escrita como dom, ou seja, o aluno é convidado a escrever, utilizando sua capacidade de imaginação. Nesse sentido, textos de apoio, bem como as discussões suscitadas a partir deles, não têm o poder de influenciar o texto que o aluno vai desenvolver, a não ser que o texto de apoio tenha sido colocado como “modelo” a ser imitado.

Na mesma unidade, há um outro comando com esse problema:

*Escreva um pequeno poema, brincando com as palavras. Não esqueça de explorar o ritmo e a sonoridade dos versos e das palavras para dar musicalidade ao seu poema.*  
(PARANÁ, 2005, p. 94)

Nesse comando não há sequer a delimitação sobre o que o aluno deve escrever. Simplesmente, solicita-se que escreva um poema brincando com as palavras. Como o estudante pode atender a essa solicitação? Vai escrever sobre o quê?

Na unidade *Meios de comunicação*, encontramos outro comando que se insere nesta problemática:

*Escreva uma carta para um amigo. Antes de enviar sua carta é sempre bom revisar o texto para corrigir possíveis erros.* (PARANÁ, 2005, p. 125)

O fato de pedir ao aluno que escreva uma carta a um amigo não é suficiente para esclarecer a respeito do que se deve escrever. Diante de um comando desse tipo, o estudante, provavelmente, fica angustiada, pois não sabe o que deve escrever. O único recurso do aluno é escrever fazendo uso de sua imaginação.

Em todos os casos citados, a escrita é vista como dom. Almeida (1995, p. 34) explica que a “colocação de um tema livre numa aula de redação vai, hoje, sendo vista mais como um

propósito comodista do professor do que propriamente, como uma metodologia adequada de quem pretenda extrair do aluno um razoável desenvolvimento de ideias”. Em consonância com o pensamento do autor, acreditamos que propostas que apresentam um tema livre não propiciam o desenvolvimento de um texto “na escola” e sim “para a escola”. Propostas desse tipo eram frequentes nas aulas de redação, sob a perspectiva do ensino tradicional de língua portuguesa, supostamente superado. No entanto, embora o Caderno em pauta assumia a concepção interacionista, os comandos de produção de texto elaborados por seus organizadores não apresentam as características interacionistas, pois continuam privilegiando a concepção de escrita como dom ou inspiração.

Diante das considerações tecidas a respeito dos problemas em relação às atividades prévias à produção escrita, podemos afirmar que ainda se escrevem redações nas aulas de língua portuguesa. Na sequência, passamos a discutir os problemas referentes à constituição das finalidades da escrita. Chamamos a atenção para o fato de que as condições de produção são intrinsecamente relacionadas umas às outras. A separação que fazemos obedece a fins didáticos, por isso, em momentos posteriores, algumas considerações podem ser retomadas.

#### **4.2.2 Problemas referentes à constituição das finalidades de escrita**

Segundo Geraldi (1995), para que haja a construção de um texto na escola faz-se necessário que o aluno saiba por que está escrevendo, pois é a partir dessa condição que o produtor pode tomar decisões quanto ao que escrever e como escrever. Dessa forma, entendemos ser de fundamental importância lançar um olhar mais atento para os comandos de produção de textos do Caderno Orientações Pedagógicas, com o objetivo de observar se há, de fato, uma finalidade que justifique a produção escrita e quais os tipos de finalidade que o material didático oferece para o aluno.

A tabela apresentada, a seguir, expõe as finalidades presentes nos comandos de produção de textos do Caderno em pauta.

**Tabela 4 – Finalidades da escrita no Caderno Orientações Pedagógicas**

<b>UNIDADE</b>	<b>PROPOSTA</b>	<b>FINALIDADES DA ESCRITA</b>
01 – Tartarugas	01 (p. 45)	Escrever de forma organizada sobre o tema
	02 (p. 45)	Organizar um mural informativo
	02 (p. 45)	Fazer um texto publicitário
	03 (p. 45)	Organizar uma reportagem

	04 (p. 45)	Organizar um livro com formato de tartaruga
02 – Pipa	01 (p. 71)	Produzir cartazes e espalhá-los na escola para alertar sobre os cuidados ao soltar pipas
	02 (p. 72)	Escrever o que sabe sobre a pipa
03 – Meio ambiente	01 (p. 79)	Elaborar um cartaz sobre os cuidados que se deve ter em relação ao meio ambiente
	02 (p. 84)	Criar uma história
	03 (p. 85)	Produzir um texto expressando opinião
04 – Animais	01 (p. 90)	Escrever no caderno e depois ler para os colegas
	02 (p. 91-92)	Produzir um texto imaginando o encontro de um marimbondo e uma abelha
	03 (p. 94)	Escrever um pequeno poema
05 – Adolescência	01 (p. 106)	Produzir um texto narrativo
	01 (p. 107)	Elaborar um texto narrativo
06 – Vida urbana	Não há proposta	_____
07 – Meios de comunicação	01 (p. 125)	Escrever uma carta para um amigo
08 – Diversidade lingüística	01 (p. 128)	Produzir uma narrativa
09 – Turismo	01 (p. 136)	Recriar a lenda das Cataratas ou alterar o final da história
	02 (p. 139)	Escrever um texto informativo
10 – Aventuras	01 (p. 143)	Escrever um relato
	02 (p. 145)	Narrar uma aventura vivida
11 – O trânsito	01 (p. 151)	Narrar uma situação de perigo no trânsito
	02 (p. 161)	Produzir um relato

O levantamento das finalidades da escrita permite-nos afirmar que todos os comandos possuem uma finalidade marcada para a produção textual. Entretanto, apenas três comandos possuem finalidade real para a escrita, ou seja, uma finalidade comunicativa, social<sup>20</sup>. Isso significa que 87% das propostas possuem finalidades artificiais, relacionadas, exclusivamente, ao ambiente escolar. Nesse sentido, fica o questionamento: os organizadores do Caderno, ao produzirem os comandos, realmente, acreditam que a finalidade constitui-se um elemento imprescindível para a elaboração de um texto que tenha significado para o produtor e para o leitor?

A partir do levantamento realizado, podemos analisar as finalidades, em cada atividade de produção textual, evidenciando de que forma elas influenciam a produção escrita do aluno,

<sup>20</sup> Porém, mesmo essas apresentam problemas, como veremos adiante.

permitindo que ele escreva um texto “para a escola” ou “na escola”. Essa análise permitirá responder ao questionamento que lançamos no parágrafo anterior.

Nos vinte e três comandos presentes no Caderno, conseguimos identificar três tipos de finalidades, que agrupamos da seguinte forma: 1º) Finalidade marcada no gênero discursivo; 2º) Finalidade marcada no suporte textual; 3º) Finalidade social/comunicativa. Esse agrupamento pode ser melhor visualizado na tabela 5.

**Tabela 5 – Agrupamento das finalidades no Caderno Orientações Pedagógicas**

<b>AGRUPAMENTO</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Finalidade marcada no gênero discursivo	18	78,3 %
Finalidade marcada no suporte	02	8,7 %
Finalidade social/comunicativa	03	13 %

Na fundamentação teórica deste trabalho, vimos que a finalidade, sistematizada por Geraldi (1995) como “razão para dizer o que se tem a dizer”, constitui-se em um elemento essencial para a produção de um texto, em qualquer modalidade. Em consonância com o pensamento de Bakhtin/Volochinov (1992), acreditamos que a delimitação clara de uma finalidade é o ponto de partida para realizar a produção escrita, pois, se não há por que escrever, não há razão para empreender esforços na construção do enunciado. Também não acreditamos que uma finalidade artificial possa ser considerada, de fato, um motivo para justificar a escrita.

As orientações pedagógicas presentes no Caderno também afirmam que o êxito da escrita depende do estabelecimento das condições de produção, sendo uma dessas condições a real necessidade de enunciar. Por isso, consideram que “escrever um texto implica ter o que escrever, um objetivo, uma *finalidade*.” (PARANÁ, 2005, p. 32, grifo nosso). Contudo, apesar de os autores do material evidenciarem essa preocupação, em seu discurso teórico, na prática tal preocupação não se efetiva.

A seguir, apresentamos e comentamos os comandos que têm como finalidade a reprodução de um dado gênero discursivo. Interessa-nos aferir se essas finalidades propiciam o desenvolvimento de uma escrita na escola, no sentido de formar um cidadão que, ao enunciar, o faz de forma consciente, comprometendo-se com o que diz.

#### 4.2.2.1 Finalidade marcada no gênero discursivo

Bakhtin (2003, p.284) afirma que “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero discursivo”. Isso significa que, ao escrever, o aluno, diante de uma proposta de escrita que apresenta uma finalidade previamente definida, adapta-a ao gênero discursivo que melhor se adapta ao seu intuito. Em contrapartida, encontramos vários comandos em que a finalidade da escrita recai sobre a produção de textos pertencentes a um determinado gênero, ocorrendo, dessa forma, o processo inverso ao proposto por Bakhtin.

Na realidade, a mera reprodução de um gênero não constitui uma finalidade social para a escrita; a escolha do gênero adequado para elaborar o enunciado é uma das condições para produzir o texto. Nesse sentido, podemos afirmar que marcar a finalidade da produção escrita no gênero é, equivocadamente, relegar a um plano inferior as demais condições de produção, que deveriam ser determinantes da escolha da estrutura composicional. Escrever para mostrar que se conhece as características de um determinado gênero não constitui uma finalidade de escrita. A escolha do gênero é decorrente das intenções e dos motivos que o escritor tem para escrever. Muito mais importante que o “Como?” é o “Para quê?”. Não se escreve para produzir um dado gênero, mas, ao contrário, utiliza-se o gênero para materializar uma intenção discursiva, pois conforme Bakhtin (2003, p. 282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso”.

Observemos o seguinte comando:

*Colete informações e em grupo escrevam (sic) uma reportagem (usem fotos, organizem a reportagem para ser editada em uma página de jornal). (PARANÁ, 2005, p. 45)*

Esse comando, pertencente à unidade *Tartarugas*, solicita a produção de uma reportagem. Como se vê, exige-se que o aluno escreva um texto sem ter uma finalidade real. O objetivo é a reprodução de uma reportagem para ser editada em um jornal. Enfatiza-se a estrutura textual em detrimento do conteúdo. Todavia, não há um efetivo trabalho com o gênero reportagem, não se apresentam os elementos constitutivos do gênero. Como um aluno recém-chegado a uma sala de apoio pode atender a essa solicitação? Espera-se dele, logo na primeira produção escrita, uma competência enunciativa que ele não tem. Parece-nos que há um esquecimento do contexto de ensino. O estudante encaminhado para a SAALP demonstra descontentamento e resistência para frequentar a sala, pois ainda há, nas escolas, a concepção de que sala de apoio é para alunos “burros”, “atrasados”. Até mesmo os pais possuem essa concepção e também não

gostam que os filhos frequentem tais salas. Nesse viés, o aluno, que já chega meio “desconfiado”, ressabiado, contrariado, ao deparar-se com uma proposta de escrita que ele não tem condição de fazer, sente-se mais desestimulado ainda. Essa ausência de motivação age de forma excludente, pois “seu fracasso” é acentuado logo na primeira atividade escrita. Por que o aluno deve escrever a reportagem? O comando esclarece que ela vai ser editada em um jornal. Será que o aluno, realmente, acredita nisso? Será que esse texto, realmente, vai ser editado em um jornal? Em qual jornal e com qual finalidade? Quem são os leitores desse jornal? Não há referências a nenhuma dessas questões. Logo, não há uma finalidade real de escrita, a não ser atender a solicitação do comando e mostrar que sabe escrever uma reportagem (coisa que o estudante não sabe e não tem condições de fazer).

Vejamos outros comandos que apresentam esse mesmo problema, porém com os gêneros do agrupamento do narrar<sup>21</sup>:

*Faça uso de sua imaginação e crie uma história em que um ou mais animais mencionados no texto “Um Sonho Ecológico” sejam vítimas de perseguição de alguém. Não se esqueça de que os elementos da narrativa – ação, personagens, espaço, tempo, foco narrativo (quem conta a história) – precisam estar presentes. Dê um título bem original para o texto. (PARANÁ, 2005, p. 84)*

*Escolha um cartum e pesquise sobre o vocabulário usado pela tribo dos “teen pinhos”. Com base em sua pesquisa, nas informações e imagem do cartum escolhido, produza um texto narrativo, cuja personagem principal seja um “teen pinho”. Não se esqueça de descrever a personagem. (PARANÁ, 2005, p. 106)*

*Agora, elabore um texto narrativo com algumas das alternativas escolhidas, mostrando o seu perfil. Depois seja o leitor do seu texto. Faça a revisão necessária e leia seu texto aos seus colegas de sala. (PARANÁ, 2005, p. 107)*

*A partir da pesquisa feita, o professor poderá sugerir que, em duplas, os alunos produzam uma narrativa, optando por determinadas variantes linguísticas. (PARANÁ, 2005, p. 128)*

*Produza um texto narrando uma aventura vivida por você. Não se esqueça de situar onde, quando e quem participou dela com você. (PARANÁ, 2005, p. 145)*

*1) Lembre de uma situação de perigo, vivenciada ou não por você, no TRÂNSITO. O QUE FOI? Escreva abaixo.*

*2) Desenhe o fato transcrito acima.*

- O que causou essa situação de perigo?*
- O que você faria para evitar o que aconteceu?*

<sup>21</sup> Adotamos, neste trabalho, a proposta de agrupamentos de gêneros delineada por Dolz e Schneuwly (2004). Os autores apresentam cinco agrupamentos de gêneros: agrupamento da ordem do narrar; agrupamento da ordem do relatar; agrupamento da ordem do argumentar; agrupamento da ordem do expor; agrupamento da ordem do descrever ações.

*Repasse a história em quadrinho para um colega ler. Ele entendeu a história que você representou através dos desenhos? O que você precisou explicar? Apresente a ele o texto que você escreveu, narrando o acontecimento. Estabeleça a comparação entre os dois textos: verbal e não-verbal. (PARANÁ, 2005, p. 151)*

*Produza um texto imaginando um marimbondo e uma abelha que se encontram num mesmo jardim e começam a conversar. Crie um diálogo entre eles. Atenção para a pontuação! Empregue discurso direto e indireto em seu texto, colocando um título bastante expressivo. Após revisar o seu texto, proceda do seguinte modo:*

- *Troque seu texto com um colega.*
- *Verifique se o seu colega utilizou discurso direto e indireto na narrativa.*
- *Observe se ele usou parágrafo e colocou travessão a cada fala reproduzida.*
- *Verifique se foram usados verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, responder, declarar...)*
- *Verifique se o título está adequado à história.*
- *Faça as observações que achar necessárias.*
- *Devolva a redação a seu colega e receba também o seu trabalho de volta.*
- *Observe as anotações de seu colega e reescreva seu texto, se achar necessário. (PARANÁ, 2005, p. 91-92)*

Como podemos perceber, nos comandos em destaque, a finalidade da escrita recai sobre a produção de textos pertencentes à tipologia narrativa. Ao observarmos atentamente os comandos, vemos que, independente da temática que se pretende desenvolver, a finalidade é sempre a mesma: produzir uma narrativa. Esse tipo de finalidade não permite ao aluno constituir-se como sujeito do seu dizer, pois as informações que provavelmente aparecerão em seu texto (e já esperadas) resultam de uma atividade reprodutiva, pois o estudante é convidado a narrar determinado fato em consonância com um discurso materializado no Caderno Orientações Pedagógicas. Nesse sentido, cria-se uma situação extremamente artificial: o aluno não tem “muito” o que dizer, seu discurso já está previamente determinado, restando a ele, simplesmente, reproduzir o que lhe foi dado nos textos (ou texto) de apoio. Vejamos este exemplo:

*Faça uso de sua imaginação e crie uma história em que um ou mais animais mencionados no texto “Um Sonho Ecológico” sejam vítimas de perseguição de alguém. Não se esqueça de que os elementos da narrativa – ação, personagens, espaço, tempo, foco narrativo (quem conta a história) – precisam estar presentes. Dê um título bem original para o texto. (PARANÁ, 2005, p. 84)*

Esse comando pertence à unidade *Meio Ambiente*, que tem como intenção abordar questões relacionadas à extinção de animais, desmatamento, poluição do ar e do solo, ação predatória do homem, alterações climáticas, etc. Para a realização da atividade de escrita, o

Caderno oferece apenas dois textos de apoio. O primeiro “Não deixe a natureza ir embora” é uma propaganda que abre a unidade. O segundo, intitulado “Um sonho ecológico”, é o que desencadeia essa proposta. Este texto tem como narrador um adulto que vai assumindo a forma de vários animais ameaçados de extinção e vai experimentando as possíveis sensações desses animais. A intenção é provocar a sensibilidade dos leitores.

O comando solicita que o aluno, usando a imaginação, ou seja, seu “dom”, conte uma história sobre animais que são vítimas de perseguição. Embora não marcada explicitamente, a finalidade de escrita desta proposta é produzir um texto narrativo. Por isso, encontram-se presentes no comando os elementos da narrativa que devem estar evidentes no texto do aluno. Podemos afirmar que a ênfase recai sobre a construção composicional do texto, não havendo nenhuma preocupação em se deixar marcado para o aluno uma finalidade real de escrita, não há referências claras ao conteúdo.

Dessa forma, há uma preocupação acentuada com o aspecto formal do texto, deixando o conteúdo para segundo plano. Parece-nos que os autores do Caderno esquecem-se de que esses dois aspectos estão intimamente relacionados, ou seja, não há texto bem formulado sem conteúdo. Bakhtin/Volochinov (1992) asseguram que todo enunciado constitui-se de forma e conteúdo, sendo estes elementos indissociáveis no todo do enunciado. Quando esses dois aspectos são concebidos separadamente, ou se enfatiza mais um que o outro, temos uma produção escrita bastante comprometida, pois o produtor do texto acaba não tendo uma motivação para escrever, principalmente, se a proposta enfatiza o aspecto formal, como é o caso analisado.

Ao objetivar que o aluno produza um texto narrativo, tendo como modelo o texto de apoio, este deixa de constituir-se como tal e passa a funcionar como um pretexto para introduzir a atividade de escrita, que deveria seguir os mesmos parâmetros do texto “Um sonho ecológico”. Logo após a apresentação desse texto, aparece a primeira orientação pedagógica destinada ao professor: explorar o possível significado da expressão “sonho ecológico” e verificar se os alunos são capazes de identificar o *tipo de texto* que o título evoca. A preocupação volta-se à identificação de um determinado gênero e não aos aspectos discursivos em si, ou seja, à temática desenvolvida no texto. Como já dito, o Caderno traz equívocos a respeito de gêneros e tipos textuais, por isso solicita que o professor verifique se os alunos identificam o tipo de texto. Na verdade, refere-se ao gênero a que o texto pertence. Também sugere que o professor faça as seguintes perguntas aos alunos: “Por que se fala tanto em ecologia, hoje em dia? Antigamente, como o homem se relacionava com a natureza? E hoje, como é esse relacionamento?” (PARANÁ, 2005, p. 81). Aqui, há a

tentativa de explorar, de fato, a temática do texto. Contudo, ao oferecer as questões destinadas ao trabalho de interpretação do texto, a preocupação volta a recair sobre os aspectos estruturais do gênero e os aspectos gramaticais. A título de exemplo, transcrevemos duas questões:

*Leitura oral pelo professor: dar ênfase à entonação para que os alunos percebam a função dos sinais de pontuação (garantir o sentido do texto); em seguida, leitura dramatizada pelos alunos (cada aluno poderá escolher um parágrafo), a fim de dar ainda mais expressividade ao texto.*

*Em relação ao texto Um Sonho Ecológico, assinale a alternativa correta:*

- a) No texto, o narrador coloca-se como uma personagem  
 criança, que gostaria de ser animal;  
 adulta, que vive seu lado criança;  
 adolescente, que vive experiências próprias de sua idade;  
 animal, que vive uma experiência como ser humano. (PARANÁ, 2005, p. 81-82)

Como podemos perceber, privilegiam-se os aspectos formal e gramatical do texto, em detrimento dos aspectos discursivos. Ressaltamos que a apresentação de apenas dois textos de apoio não é suficiente para propiciar o desenvolvimento de uma significativa discussão sobre o conteúdo temático da unidade. Portanto, o estudante não vê finalidade para sua produção e acaba reproduzindo o que está dito no texto de apoio. Propostas desse tipo não levam o aluno a posicionar-se diante do tema estudado.

Vejamos outros comandos que se inserem na mesma problemática:

*Escolha um cartum e pesquise sobre o vocabulário usado pela tribo dos “teen pinhos”. Com base em sua pesquisa, nas informações e imagem do cartum escolhido, produza um texto narrativo, cuja personagem principal seja um “teen pinho”. Não se esqueça de descrever a personagem. (PARANÁ, 2005, p. 106)*

*Agora, elabore um texto narrativo com algumas das alternativas escolhidas, mostrando o seu perfil. Depois seja o leitor do seu texto. Faça a revisão necessária e leia seu texto aos seus colegas de sala. (PARANÁ, 2005, p. 107)*

Esses exemplos têm em comum o fato de que as propostas de escrita propiciam um fechamento das possibilidades discursivas, pois há, sem dúvida, um objetivo controlador da manifestação individual do sujeito-aluno. As duas propostas solicitam que o aluno produza textos que já estão, praticamente, delineados pelo comando. Resta ao estudante fazer a sua escolha e escrever, ou melhor, dizer o que já está dito no material didático. A diferença é que no primeiro exemplo o objetivo é a produção de um texto narrativo, que apresente a reprodução das sequências descritivas que acompanham as imagens dos “teen pinhos”. Fica o

questionamento: A quem interessa saber que existem vários tipos de “teen pinhos”? Qual o motivo real para justificar a elaboração deste texto?

Em relação ao segundo exemplo, faz-se necessário informar que, antes da apresentação do comando, há um quadro intitulado “Que tipo de adolescente é você?”, contendo vinte e três perguntas. No final de cada pergunta, existe um espaço para o aluno assinalar *sim* ou *não*. Tal quadro apresenta semelhanças com os testes encontrados nas revistas destinadas ao público adolescente. Acreditamos que a intenção seja exatamente esta: aproximar a proposta dos prováveis textos com que o aluno tem contato. No entanto, as perguntas oferecidas agem contra a heterogeneidade e imprevisibilidade do discurso que poderia surgir nos textos dos alunos.

Nesse sentido, fica o questionamento: Como escrever um texto que tem por objetivo mostrar o nosso perfil, se este já está previamente delimitado por outras pessoas, que nem mesmo nos conhecem? Todavia, os elaboradores do Caderno fazem esta proposta ao aluno das SAALP. Diante de uma proposta desta, que motivação o discente tem para produzir o seu perfil? Pode ser que suas características não se enquadrem nas perguntas feitas. Ou mesmo havendo esta identificação, o aluno pode não querer falar sobre algumas delas, por escolher falar sobre outras que considera mais representativas de sua personalidade e estilo. Vemos que a proposta visa à homogeneidade dos discursos produzidos, pois o aluno não tem liberdade nem mesmo para escrever o seu próprio perfil. As redações que serão feitas, provavelmente, terão o mesmo conteúdo, pois serão meras transcrições das frases encontradas no questionário. Qual a finalidade da produção desse texto? Mostrar ao professor que sabe responder um questionário e depois transformar as respostas em texto narrativo. A finalidade não é sequer conhecer o perfil do aluno.

Vejamos um outro comando:

*A partir da pesquisa feita, o professor poderá sugerir que, em duplas, os alunos produzam uma narrativa, optando por determinadas variantes linguísticas.* (PARANÁ, 2005, p. 128)

Esse comando pertence à unidade *Diversidade linguística*, que tem como intenção trabalhar com as variedades linguísticas. Todavia, não obtém êxito, pois apresenta um número insuficiente de textos de apoio, os quais contêm alguns equívocos, além de apresentar problemas em relação às atividades de leitura. Vimos que as atividades desenvolvidas nesta unidade não são suficientes para levar o estudante à compreensão da

temática desenvolvida. Logo, será que o aluno tem condições para escrever o que está sendo solicitado?

Esse é o único comando do Caderno que não se dirige diretamente ao aluno. Dirige-se ao professor, propondo que ele sugira aos alunos que façam, em duplas, um texto narrativo, optando por determinadas variantes linguísticas. Não é preciso muito esforço para perceber a má elaboração do comando, que não esclarece o que pretende. Nesse sentido, questionamos a finalidade dessa produção? Por que o aluno deve escrever esse texto? Obviamente, para mostrar ao professor que sabe escrever uma narrativa e também mostrar que conhece palavras típicas de uma variedade linguística diferente da sua.<sup>22</sup> Sabendo que o aluno das SAALP tem pouco conhecimento sobre variedades regionais e sociais, podemos afirmar que o estudante não tem possibilidade de desenvolver o solicitado pelo comando, de forma competente.

A finalidade de mostrar a competência enunciativa também pode ser vista nos seguintes comandos:

*Produza um texto narrando uma aventura vivida por você. Não se esqueça de situar onde, quando e quem participou dela com você. (PARANÁ, 2005, p. 145)*

*1) Lembre de uma situação de perigo, vivenciada ou não por você, no TRÂNSITO. O QUE FOI? Escreva abaixo.*

*2) Desenhe o fato transcrito acima.*

*• O que causou essa situação de perigo?*

*• O que você faria para evitar o que aconteceu?*

*Repasse a história em quadrinho para um colega ler. Ele entendeu a história que você representou através dos desenhos? O que você precisou explicar? Apresente a ele o texto que você escreveu, narrando o acontecimento. Estabeleça a comparação entre os dois textos: verbal e não-verbal. (PARANÁ, 2005, p. 151)*

Nesses comandos, podemos observar que não há referências claras ao conteúdo a ser desenvolvido, ou seja, o aluno poderá escrever qualquer “coisa”. A exemplo dos outros comandos citados, não há uma finalidade real para justificar a escrita destes textos. Em relação ao primeiro comando, questionamos: Para que o aluno deve contar uma aventura vivida por ele? O que se entende por aventura? Será que esse aluno, em sua trajetória, já viveu alguma aventura? Entendemos que comandos desse tipo tendem a levar o aluno a fazer uso de sua imaginação, isto é, se ele não tem uma aventura para contar, inventa.

---

<sup>22</sup> Além disso, a escolha da variedade decorre da delimitação do interlocutor, do objetivo, do assunto e do gênero, ou seja, não se justifica em si.

O outro comando solicita que o aluno escreva sobre uma situação de perigo no trânsito vivida por ele ou não. Aqui, pelo menos, é reconhecida a possibilidade de o aluno não ter vivenciado uma situação de perigo no trânsito. Mas, de igual forma, não se apresenta uma finalidade real para justificar a produção. Qual o motivo que levará o aluno a escrever esse texto? Se ele já viveu uma situação de perigo, por que deve contá-la? Onde esse texto vai circular e por quê? Qual a razão para contar uma situação de perigo vivida por uma outra pessoa? Parece-nos que o objetivo da escrita não entra em combinação com o gênero escolhido, pelo Caderno, para alcançar a finalidade da escrita. Na realidade, o aluno vai relatar um fato vivenciado por ele ou por outra pessoa, assim como também vai relatar uma aventura vivida por ele, solicitação do outro comando. Trata-se, portanto, do gênero relato e não narrativa, como o Caderno deixa entrever, principalmente na parte final do comando, que diz: “Apresente a ele o texto que você escreveu, *narrando* o acontecimento...” (PARANÁ, 2005, p. 151, grifo nosso).

Podemos afirmar que os autores do comando em pauta apresentam lacunas de conhecimento em relação às especificidades dos gêneros. Esse fato torna-se mais evidente quando lemos o seguinte comando:

*O cão vira-lata saiu de São José dos Pinhais para visitar seu dono no Hospital de Clínicas. Nessa aventura, que dificuldades, imprevistos e ajuda o animal recebeu durante o trajeto de 30 quilômetros entre a casa de Orlã e o Hospital de Clínicas? Escreva um texto **relatando** a aventura do cão Coiote no trajeto da casa ao hospital. Após a produção, com a ajuda do professor, reescreva seu texto, observando o uso adequado de frases, expressões, parágrafos, pontuação, acentuação e ortografia. Depois que seu texto for reescrito, poderá ser divulgado, exposto em um painel ou lido aos colegas da sala.*(PARANÁ, 2008, p. 143, grifo nosso)

Esse comando solicita que o estudante relate o percurso do cão Coiote desde a casa de seu dono, Orlã, até o Hospital de Clínicas, onde seu dono encontrava-se hospitalizado. Comparando essa proposta de escrita com as anteriormente mencionadas, vemos que ambas solicitam que o estudante produza relatos. No entanto, somente neste comando aparece a forma verbal *relatando*. Nos outros comandos, aparece a forma verbal *narrando*. Assim, há uma nítida confusão em relação às especificidades dos gêneros trabalhados pelo Caderno, dificultando ainda mais o estabelecimento da finalidade da escrita, pois não há uma delimitação clara a respeito do gênero a ser trabalhado. Ao se deparar com este comando, o aluno fica sem saber qual estrutura o seu texto deve apresentar. Para agravar ainda mais a situação, o comando também não apresenta uma finalidade comunicativa para a produção do

texto. Só há um texto de apoio colocado como atividade prévia, a reportagem “Encontro entre cão e paciente emocional hospital”, retirada do Jornal O Estado do Paraná, de março de 2004. Nesse sentido, entendemos que a finalidade dessa produção escrita torna-se mais equivocada ainda. Logo após as atividades de leitura para o texto, aparece a seguinte orientação ao professor:

Mediar os procedimentos de leitura para que os alunos possam entender questões que, sozinhos, talvez não consigam. Explicar o gênero reportagem, ajudando-os a pesquisarem outros textos e a identificarem as características desse gênero textual. Trazer diversos jornais e revistas para a sala de aula. (PARANÁ, 2005, p. 143)

Vemos que os autores solicitam ao docente que explique para os alunos o gênero *reportagem*, inclusive, incentivam o professor a ajudar os alunos a pesquisarem outras reportagens, a fim de identificar as regularidades do gênero. Isso é pertinente e necessário. Após a pesquisa e as explicações do professor, o aluno perceberá que a reportagem é um gênero discursivo da esfera jornalística que transmite informações via televisão, rádio, revista, internet, etc. Tem por objetivo levar os fatos ao leitor ou telespectador, de forma abrangente. Segundo Lopes-Rossi (2008), a reportagem é uma cobertura detalhada e aprofundada de fatos recentes e de grande repercussão ou de temas atuais, ou temas que sejam do interesse do público-alvo. Por isso, baseia-se em investigações, o que acaba por lhe conferir credibilidade. Geralmente, há predomínio da função referencial da linguagem, todavia, isso não significa a exclusão da idiossincrasia do locutor, que, além de informar, tece comentários, levanta questões, discute, argumenta. Em outras palavras, apesar de lidar com fatos, a subjetividade está presente nesse gênero, pois cada repórter tem o seu estilo próprio ao relatar e comentar os acontecimentos. Entretanto, embora o gênero permita essa subjetividade, o repórter não pode escrever o que “lhe der na cabeça”, ou seja, inventar histórias (pelo menos, não, nas reportagens sérias). O repórter parte em busca do acontecimento e das fontes de informação, para, a partir daí, construir o seu texto.

Diante do exposto, percebemos que, para a produção de uma reportagem, o conhecimento a respeito do conteúdo temático, das regularidades composicionais e estilo próprio do gênero são elementos essenciais para a elaboração do texto. Assim sendo, como esperar que o aluno das SAALP tenha condições de elaborar essa reportagem? O comando em tela não define explicitamente o gênero que deve ser utilizado pelo aluno para produzir o seu texto. No entanto, podemos inferir que essa seja a finalidade do comando, que os autores

não conseguiram delimitar com clareza. A forma como a proposta de escrita foi elaborada não leva em consideração o estabelecimento das condições de produção necessárias para a construção do texto jornalístico. Como o aluno terá condições de *relatar* o trajeto percorrido pelo cão Coiote para conseguir chegar ao hospital? Sem dúvida, o aluno vai imaginar o que o cachorro fez para conseguir chegar até o Hospital de Clínicas.

Nesse sentido, questionamos qual o objetivo do Caderno ao apresentar uma reportagem como texto de apoio e sugerir que o professor explique aos estudantes as características desse gênero, se na hora de propor a construção do texto, na realidade, o aluno é levado, pelo comando, a produzir, simplesmente, uma narração imaginária? Que finalidade de escrita é essa? Para que o aluno deve escrever este texto? Com base em quais informações? Onde este texto vai circular? Qual a estrutura que o texto deve apresentar? Qual a finalidade social desse texto, se nem mesmo a finalidade, meramente, escolar (a reprodução de um dado gênero), está explícita no comando? Se o suposto objetivo era a reprodução de uma narrativa, na qual o aluno deveria inventar fatos, por que se ofereceu um texto jornalístico como ponto de partida para a produção e por que foi utilizada a forma verbal “relatando”? Como atender a uma solicitação desse tipo? Afinal, o que o comando pretende que o estudante faça?

Um outro comando:

*Produza um texto imaginando um marimbondo e uma abelha que se encontram num mesmo jardim e começam a conversar. Crie um diálogo entre eles. Atenção para a pontuação! Empregue discurso direto e indireto em seu texto, colocando um título bastante expressivo. Após revisar o seu texto, proceda do seguinte modo:*

- *Troque seu texto com um colega.*
  - *Verifique se o seu colega utilizou discurso direto e indireto na narrativa.*
  - *Observe se ele usou parágrafo e colocou travessão a cada fala reproduzida.*
  - *Verifique se foram usados verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, responder, declarar...)*
  - *Verifique se o título está adequado à história.*
  - *Faça as observações que achar necessárias.*
  - *Devolva a redação a seu colega e receba também o seu trabalho de volta.*
  - *Observe as anotações de seu colega e reescreva seu texto, se achar necessário.*
- (PARANÁ, 2005, p. 91-92)

Esse comando, pertencente à unidade *Animais*, solicita ao estudante que escreva um texto com a finalidade de reproduzir um diálogo entre dois insetos. O objetivo marcado para essa produção textual é extremamente artificial, pois é evidente que não há uma finalidade comunicativa para justificar a escrita do texto. A finalidade é entregar o texto para o

professor verificar se o aluno sabe escrever um diálogo, fazendo uso “correto” dos sinais de pontuação, parágrafos, travessões, verbos de elocução e, principalmente, uso do discurso direto e indireto. Como podemos ver, enfatizam-se os aspectos formais e gramaticais do texto, não há nenhuma preocupação quanto aos aspectos discursivos. Mais uma vez, há um apagamento da voz do estudante, o que ele tem a dizer realmente não interessa. O importante é mostrar que domina aspectos estruturais e comprovar sua competência enunciativa. Esse objetivo pode ser confirmado quando lemos a orientação pedagógica oferecida ao professor, logo após o comando:

Depois de corrigidas as produções, reestruture alguns trechos no quadro negro para que os alunos visualizem os parágrafos necessários para as falas dos personagens e possíveis correções a serem feitas. Lembre-se de escrever as palavras ortograficamente corretas na lousa, quando apenas as questões de parágrafos, pontuação e concordância forem necessárias trabalhar neste momento, no coletivo. (PARANÁ, 2005, p. 92)

Analisando a unidade *Animais*, percebemos que o objetivo maior é trabalhar o gênero fábula. No entanto, no comando não há marcas explícitas sobre qual gênero deva ser trabalhado. Somente no desdobramento do comando, quando se enumeram os procedimentos que o estudante deve seguir após produzir o texto, é que se fala em “narrativa”. Logo, nesse comando, a finalidade de reproduzir um dado gênero, que já é artificial, torna-se mais artificial ainda, pois não há uma delimitação clara de qual gênero deve ser utilizado para enunciar. A ausência dessa delimitação deve-se ao fato de que não há uma finalidade real para justificar a escrita.

Segundo Dolz & Scheneuwly (2004), a fábula é um gênero cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, que envolve a capacidade de *mimesis* da ação por meio da criação de uma intriga no domínio do verossímil. Portanto, esse gênero requer a criatividade do aluno, ao fazer uso da imaginação; no entanto, isso não exclui a necessidade de uma finalidade. Segundo Fernandes (2001, p. 18), as fábulas são histórias “contadas ou escritas para dar um conselho, para alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, para transmitir algum ensinamento, para fazer alguma crítica, uma ironia etc.” O fabulista, com a intenção de aconselhar alguém, criticar determinada situação, ou até mesmo fazer uma gozação de determinadas atitudes, utilizava esse gênero para materializar sua intenção discursiva. Isso significa que, embora pertença à cultura literária ficcional, a elaboração discursiva tem uma finalidade quase sempre moralizante. Fernandes (2001, p. 36)

ainda chama a atenção para o fato de que “os fabulistas podem contar uma mesma história para pessoas diferentes, num tempo diferente, de um modo diferente e com intenções também diferentes.” Não é preciso muito esforço para perceber que a elaboração discursiva fabulística acontece em consonância com as condições de produção.

Diferente disso é a produção das fábulas nas escolas. Diferente, também, a proposta de escrita do comando em tela. Que motivação tem um aluno para produzir um diálogo entre um marimbondo e uma abelha? Para que serve um texto deste? Bakhtin (2003) explica que só falamos por meio de determinados gêneros e acentua o fato de que o locutor, ao enunciar, sempre o faz por ter uma necessidade de lançar uma resposta a uma outra enunciação. Logo, fica claro que, além de não especificar com clareza o gênero a ser utilizado pelo estudante, esquece-se de discutir o conteúdo temático que ele deve desenvolver em seu texto e também de apresentar uma intenção discursiva, sem mencionar a ausência de interlocutores. Não é sem razão que muitos textos escolares não possuem ‘nem pé, nem cabeça’. O que será que um professor escreveria diante de uma proposta desta?

Na sequência, um comando que solicita a produção de um relato.

*Quase toda criança tem uma bicicleta. Relate aonde você vai com a sua bike, o que você “apronta” com ela. E os adultos, como usam a bicicleta?* (PARANÁ, 2005, p. 161)

Embora esse comando solicite a produção de um relato, a forma de organização é a mesma dos demais comandos que solicitam a produção de uma narrativa. Evidentemente, a ausência de uma finalidade real para a produção do texto solicitado possibilitará a escrita de uma narrativa ficcional, com sequências descritivas, caracterizando mais uma proposta de escrita que se baseia na inspiração ou dom para escrever. Se o aluno tem uma bicicleta, por que deve relatar aonde vai com ela? A quem interessa esse relato? Se ele não tem uma bicicleta, situação frequente nas salas de apoio, não faz diferença alguma, pois como o texto vai ser escrito com a utilização da imaginação, esse “detalhe” é irrelevante. É óbvio que é irrelevante para quem produziu o comando, pois para um aluno que não tem bicicleta, o interesse em produzir esse texto tende a ser menor, pois não faz parte de sua realidade.

A unidade *O trânsito*, na qual o comando se insere, apresenta quatro textos de apoio para o desenvolvimento da produção textual. São textos informativos a respeito da origem e utilização da bicicleta, inclusive alguns parágrafos do Código Brasileiro de Trânsito. Após a apresentação de todas essas informações, por que não foi solicitada a produção de um texto informativo? Em que as informações veiculadas nos textos de apoio podem ajudar na

construção de uma narrativa ficcional? Logo, o objetivo da escrita é demonstrar a competência enunciativa, ou seja, mostrar que sabe escrever uma narrativa.

Vejamos um outro comando:

*Você já viveu alguma situação semelhante à da cegonha? Conhece alguma pessoa que tenha passado por uma situação tão desagradável quanto a cegonha? Escreva em seu caderno e depois leia para os seus colegas. (PARANÁ, 2005, p. 90)*

Esse comando solicita que o aluno escreva, em seu caderno, uma situação desagradável vivenciada por ele ou por outra pessoa. A situação relatada deve ser semelhante à situação vivida pela personagem da fábula “A raposa e a cegonha”. Vemos, aqui, que não há uma finalidade comunicativa para justificar a produção do texto solicitado. Por que o aluno deve contar essa situação desagradável? No caso da fábula em apreço, a situação é narrada com a finalidade de transmitir um ensinamento, causar reflexão a respeito da forma como as pessoas se tratam. Em relação ao texto que o aluno deve produzir, o comando esclarece que o estudante deve contar tal situação para ser colocada no caderno e futuramente ser lida para os colegas. Além de ser óbvio demais, que motivação tem para escrever alguém que possui como finalidade “escrever no caderno”? Diante da ausência de uma finalidade real, da ausência de referências ao conteúdo temático a ser desenvolvido, da não especificação a respeito do gênero a ser produzido, o aluno fará a reprodução da situação descrita na fábula oferecida como texto de apoio.

As propostas de escrita exemplificadas até aqui, que, aparentemente, objetivam a reprodução de uma “narrativa” propiciam uma estereotipação (padronização) de gênero. Independente da temática desenvolvida, daquilo que é possível ser dito em um determinado gênero, o aluno é levado a escrever sempre da mesma forma. Nos casos descritos, independente dos objetivos propostos para o texto (explícitos ou implícitos), a forma de construção é sempre a mesma: uma narrativa. Talvez, por isso, os alunos utilizem esta estrutura composicional (ainda que com muitos problemas) para a quase totalidade dos textos que escreve. Tal afirmação pode ser comprovada, citando-se os vários textos narrativos que aparecem nos concursos vestibulares, mesmo quando a temática a ser desenvolvida não se encaixa na narração.

No contexto específico de ensino, há um apagamento dos demais gêneros e suas características específicas. Assim, há um duplo silenciamento: 1º) fechamento das possibilidades discursivas, ao silenciar-se o ‘dizer’ do aluno, pois não lhe é oferecido um motivo real para justificar sua enunciação; 2º) fechamento das possibilidades de linguagem,

pois não se trabalha com a diversidade dos gêneros, e, sim, realiza-se uma estereotipação do gênero “narrativa”. Esse duplo silenciamento leva-nos a afirmar que o Caderno tende a desenvolver a compreensão equivocada de que o gênero ‘narrativa’ pode ser realizado em qualquer contexto de enunciação e para sua produção não há necessidade de se considerar as condições de produção. O Caderno vê o aluno como um sujeito que somente é capaz de produzir ‘narrativas’, provavelmente, porque concebe a narrativa como um gênero que independe de uma finalidade real e de conteúdo temático específico. Por isso, não evidencia que existem vários gêneros, cada um com suas especificidades, regularidades composicionais e conteúdo temático diferenciado, os quais se desenvolvem por meio da narração. Também não estabelece distinção entre as narrativas ficcionais e as não ficcionais (relatos, notícias, reportagens), avultando a estereotipação do gênero.

A forma como o Caderno trabalha insere-se no contexto do ensino das tipologias textuais, pois as produções dos diversos textos solicitados devem apresentar sequências narrativas. Marcuschi (2002) explica que esse tipo de trabalho é limitado e traz problemas para o ensino, uma vez que não é possível ensinar narrativa, de forma geral, porque embora vários textos possam ser classificados como ‘narrativos’, eles se materializam em formas diferentes, relativamente estáveis – os gêneros – na concepção bakhtiniana. Embora essa orientação teórica seja amplamente defendida, no discurso teórico, pelas DCEs e pelos organizadores do Caderno Orientações Pedagógicas, a prática de produção textual concretizada no Caderno não condiz com o discurso oficial.

Diante de comandos dessa natureza, podemos afirmar que a escrita continua sendo concebida, no contexto escolar, como resultado de dom ou inspiração. Nesse sentido, não é de estranhar que a palavra “redação” tenha sido cunhada em um dos comandos analisados: “*Devolva a **redação** a seu colega e receba também o seu trabalho de volta*”. (PARANÁ, 2005, p. 92, grifo nosso). As práticas de escrita que se evidenciam em relação aos gêneros que apresentam sequências narrativas, permitem-nos afirmar que o ensino da produção textual, no Caderno Orientações Pedagógicas, é levado a efeito de uma forma única e global, padronizada, como se todos os textos solicitados fossem iguais e pertencentes ao mesmo gênero, de uma mesma esfera comunicativa, não tendo características próprias, as quais exigem abordagens específicas.

Na sequência, um comando que solicita a produção de um poema:

*Escreva um pequeno poema, brincando com as palavras. Não esqueça de explorar o ritmo e a sonoridade dos versos e das palavras para dar musicalidade ao seu poema.* (PARANÁ, 2005, p. 94)

Esse comando, apesar de não solicitar a produção de uma narrativa ficcional, como alguns comandos vistos, também concebe a escrita como dom ou inspiração. De que forma o aluno produzirá este texto e com qual objetivo? Qual a temática a ser desenvolvida? Simplesmente pedir que o estudante construa o texto, brincando com as palavras, não é suficiente para o desenvolvimento do texto. Aliás, uma proposta desse tipo é muito difícil para ser atendida, independente de quem seja o sujeito que irá produzir o texto. Os poetas, ao escreverem, sem dúvida, têm finalidades específicas. O fazer artístico é um processo árduo de trabalho com e sobre a linguagem, a fim de alcançar uma meta previamente estabelecida pelo artista. A obra de um artista revela o modo como ele percebe o mundo. Assim, em sua enunciação, há um grande propósito estético-expressivo. No entanto, o comando em tela enfatiza somente o aspecto formal: “(...) Não esqueça de explorar o *ritmo* e a *sonoridade* dos versos e das palavras para dar *musicalidade* ao seu poema”. (PARANÁ, 2005, p. 94).

Comandos desse tipo fortalecem a concepção de que poema é só aquilo que tem rima, musicalidade ou um esquema definido de composição. Entretanto, um poema não pode ser definido exclusivamente pela forma, pois todo enunciado é composto de forma e conteúdo, sendo esses elementos indissociáveis, no todo do enunciado/texto, conforme considerações de Bakhtin/Volochinov (1992). A maneira como o poeta vê as coisas, as minúcias de seu olhar, ao perceber sutilezas que as outras pessoas não conseguem ver, faz com que o poema tenha um conteúdo diferenciado dos demais gêneros, sendo possível caracterizá-lo. Cada linguagem permite ver o mundo de uma maneira diferente, isso não é diferente com a linguagem poética. Por isso, há uma elaboração minuciosa, consciente, por parte do artista, que trabalha para traduzir em signos as ideias e sensações que povoam seu pensamento, traduzindo sempre aquilo que toca, que provoca.

Diante dessas considerações, a inadequação do comando em tela torna-se mais evidente. Ao pretender que o aluno desenvolva um poema, exige-se que ele trabalhe com e sobre a linguagem, utilizando-a para traduzir pensamentos em signos e criar uma nova realidade estética. Isso não é uma tarefa fácil. Aliás, nada fácil. Ao contrário, extremamente difícil. A dificuldade avulta-se à medida que o estudante sequer sabe a respeito de que ele deve debruçar-se em seu fazer poético. Não há um “por quê?” e também não há um “sobre o quê”? Pretende-se que ele crie do “nada”? Sem ironizarmos, “o nada não dá origem a alguma coisa...” Em nenhum momento, o Caderno traz considerações a respeito desse gênero. Esta é a única proposta que pede a produção de um poema. O comando é totalmente vago, não estabelecendo nenhuma das condições de produção. Não há orientações específicas a respeito do gênero a ser utilizado e nem sobre o conteúdo temático. Logo, a finalidade da escrita é

mostrar ao professor que sabe fazer um texto com versos e rimas. Ignora-se o aspecto estético-expressivo. Ignora-se, mais uma vez, a intenção discursiva.

Os poetas, para comporem seus poemas, mesmo os consagrados, passam um bom tempo escrevendo, reescrevendo, organizando, trabalhando com as palavras, enfim, experimentando várias formas de linguagem. O fazer poético não é algo que depende unicamente de inspiração. Os poemas publicados, sem dúvida, constituem-se versões muito diferentes dos vários textos que o autor criou ao longo do processo. Muitas vezes, o poeta escreve seus textos baseando-se em outros textos, por meio da intertextualidade. Para isso, busca conhecimentos armazenados em sua memória. Bakhtin (1981) chama a atenção para o fato de que não há elaboração discursiva *a priori*, afirmando que “toda vida da linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a cotidiana, prática, científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas.” (BAKHTIN, 1981, p. 240) Isso significa que, em um texto, sempre há outros textos, de forma explícita ou implícita. Nesse viés, para que o aluno consiga estabelecer essas relações é necessário que ele esteja em contato com vários textos, dos mais diversos gêneros que circulam na sociedade. O Caderno não oferece textos suficientes para propiciar discussões a respeito do gênero solicitado. Também não há uma temática específica a ser desenvolvida. Todos esses fatores dificultam a realização da produção proposta, permitindo a produção de um texto meramente escolar, no caso, um “poema escolar”.

Os comandos transcritos, na sequência, têm como finalidade a reprodução de um texto informativo:

#### Exemplo 1

*Depois de tanta informação, que tal escrever o que você ficou conhecendo sobre a pipa?*  
(PARANÁ, 2005, p. 72)

#### Exemplo 2

*Após a leitura dos diferentes textos, escreva de forma organizada o que você ficou conhecendo sobre os quelônios.*

- *Passe para um colega ler e fazer as devidas interferências quanto a:*
- *ortografia;*
- *paragrafação;*
- *clareza das idéias;*
- *organização das idéias;*
- *acentuação;*
- *fidelidade ao tema;*
- *relação entre os textos.*

- *Ao receber seu texto, releia e busque resolver as situações apontadas pelo colega. Se precisar, busque a ajuda do colega ou do professor.*(PARANÁ, 2005, p. 45)

### Exemplo 3

*Procure lembrar sobre alguma construção interessante existente na sua cidade ou região e escreva um texto informativo sobre ela. Procure valorizar os detalhes mais importantes do seu objeto de apreciação, bem como outros dados que podem ser interessantes para o interlocutor do seu texto.* (PARANÁ, 2005, p. 139)

Nesses comandos, a finalidade da escrita, marcada explicitamente apenas no último exemplo, também recai na reprodução de um gênero discursivo, no caso, um texto informativo. Por isso, o primeiro comando é introduzido dessa forma: “Depois de tanta informação...” Pretendia-se que o estudante fosse capaz de organizar as informações recebidas nos textos de apoio de forma a sistematizá-las em um texto escrito. Nessa proposta de escrita, perdeu-se uma boa oportunidade para produzir um comando com uma finalidade real para a escrita, pois na seção anterior (*Reflexão sobre a língua*), há um quadro informativo chamando a atenção do educando para os cuidados que se deve ter ao empinar pipas, no sentido de evitar áreas com fios elétricos para a linha não se transformar em um condutor de eletricidade e causar danos. Também chama a atenção a respeito da utilização do cerol e dos vidros utilizados para “envenenar” as pipas, os quais são, muitas vezes, responsáveis por grandes tragédias em nosso dia a dia.

Nesse sentido, o comando poderia solicitar ao aluno que produzisse um texto com a finalidade de orientar as pessoas quanto aos perigos que a prática de soltar pipas, de forma irresponsável, pode acarretar. Em uma das escolas em que trabalhamos, anos atrás, um dos alunos do ensino fundamental perdeu um irmão devido a esse problema. Os meninos saíram para soltar pipas, nos arredores do bairro, próximo a um campinho de futebol, e a linha “envenenada” de cerol cortou o pescoço de um dos garotos, que veio a falecer. Essa foi uma situação traumática para toda a escola, os alunos ficaram bastante consternados; no semblante de alguns, o luto era evidente. Pensamos que nesse momento, uma proposta de escrita que objetivasse alertar a comunidade escolar e extraescolar a respeito do perigo que o cerol representa seria bastante pertinente, pois teria uma finalidade real para justificar a produção escrita. Foi isso que fizemos na referida circunstância, evidentemente após o impacto ser amenizado.

Na seção de *Reflexão sobre a língua*, que antecede a apresentação desse comando, há um convite de escrita que possui uma finalidade social para justificar a escrita. O convite tem o seguinte teor:

*Mãos à obra:*

*Elabore junto com seus colegas e a professora, cartazes para serem espalhados por sua escola conscientizando os demais estudantes dos cuidados que devem ter ao empinar pipas. (PARANÁ, 2005, p. 71)*

Todavia, o quadro informativo a que nos referimos anteriormente aparece após essa proposta de escrita. Tal quadro deveria figurar antes das propostas de produção de textos e as duas propostas, aqui analisadas, poderiam ser fundidas em uma que evidenciasse as condições de produção. No entanto, isso não foi feito. Essa proposta de escrita sequer está na seção de produção de texto. Esse impasse poderia ser resolvido mediante a autonomia de um professor bem formado, com conhecimento teórico suficiente para ser o mediador entre o aluno e as propostas do Caderno. Um professor que manifeste, em sua prática pedagógica, compromisso com o saber, por meio de sua postura filosófica, política e ideológica, visando ao pleno desenvolvimento de seus educandos, era o grande sonho político do *Mestre Paulo Freire*. Para ele, isso é ser educador e não só professor.

O segundo comando solicita ao estudante que produza um texto informativo utilizando, de forma organizada, os conhecimentos adquiridos sobre os quelônios. Entretanto, o Caderno não oferece informações suficientes a respeito desses animais. No terceiro comando, chama-se a atenção do aluno para que ele escreva sobre “alguma construção interessante”, valorizando os detalhes mais importantes do objeto de apreciação e outros dados “interessantes para o interlocutor do seu texto”. Entretanto, embora chame a atenção do aluno para que ele escreva o que pode ser interessante para seu interlocutor, este não está definido.

Não é necessário muito esforço para perceber que a suposta finalidade dessas propostas é a reprodução de um texto informativo. Provavelmente, o discente irá produzir os textos somente para atender a solicitação do comando e não um texto que tenha uma função social, caracterizando, mais uma vez, o resultado da escrita como uma redação, pois se escreve somente para demonstrar ao professor que sabe escrever. Comandos que possuem ausência de uma finalidade real propiciam o desenvolvimento de uma escrita artificial. Logo, a intenção discursiva do aluno é, novamente, silenciada, na realidade, o seu dizer não interessa. Nos dois primeiros exemplos, objetiva-se, tão somente, que o estudante comprove

que sabe reunir informações (que não foram dadas) e juntá-las em um texto. No terceiro exemplo, objetiva-se que o aluno demonstre que sabe fazer a descrição de um objeto. Garcez (1998) já chamava a atenção para o fato de que a intenção discursiva, nos textos dos alunos, está em segundo plano, pois o interesse maior é mostrar a competência enunciativa e atender à solicitação do professor.

A autora explica que exigir que o aluno escreva um texto para mostrar que aprendeu um determinado gênero é reduzir a finalidade da escrita a uma atividade real futura. A escrita, na escola, é vista como um momento de treinamento, por isso, esvaziada de significado e conteúdo, pois o que interessa não é discutir a temática, posicionar-se e manifestar-se como sujeito-autor. Ao contrário, objetiva-se que o aluno demonstre competência enunciativa, reproduzindo o “modelo” oferecido para poder utilizá-lo, de forma adequada, no futuro, quando surgir uma oportunidade – talvez concretizada no vestibular ou demais concursos. Provavelmente, os textos resultantes dessas propostas serão meras reproduções do texto de apoio. A artificialidade das propostas acentua-se ainda mais quando lemos as orientações a respeito da forma como o aluno deve proceder após concluir o seu texto. Chama-se a atenção do estudante, principalmente, a respeito dos aspectos gramaticais e textuais, os aspectos discursivos ficam relegados a um segundo plano.

Na sequência, um outro comando que tem como finalidade a comprovação da competência enunciativa, porém, com outro gênero:

*Com base nos textos lidos e, de modo especial, nas discussões relacionadas à ecologia que aconteceram em sala de aula, produza um texto expressando sua opinião, defendendo seu ponto de vista sobre a destruição do meio ambiente ou sobre a extinção de certas espécies de animais. Lembre-se de que seu texto precisa ter início, meio e fim. Dê a ele um título apropriado. (PARANÁ, 2005, p. 85)*

Esse comando solicita a escrita de um texto dissertativo que exponha a opinião do aluno sobre a destruição do meio ambiente ou sobre a extinção de animais. O texto deve seguir o roteiro “clássico” de escrita: início (introdução); meio (desenvolvimento); fim (conclusão). Essa orientação é típica das aulas de redação, com predomínio do ensino das tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. Nesse tipo de abordagem, ensina-se ao aluno que o texto dissertativo deve conter três partes, geralmente, divididas em três parágrafos. Vemos que há uma preocupação acentuada em relação à organização textual, com a finalidade de reproduzir um texto que só existe no meio escolar.

Nas seções anteriores à escrita, a referência ao assunto a ser desenvolvido é muito vaga, não sendo suficiente para levar o estudante a uma reflexão maior sobre a temática que ele deve desenvolver em seu texto. Assim, a finalidade para a escrita desse texto é a construção de uma redação para mostrar ao professor que sabe expor opiniões, provavelmente, o texto do aluno será uma reprodução das ideias e opiniões presentes nos textos (ou texto) de apoio. Parece-nos que existe a crença de que o fato de pedir ao estudante para escrever o que pensa seja suficiente para a produção de um texto na escola. De fato, ao expor o que pensa sobre determinado assunto, o aluno constitui-se um sujeito-autor. No entanto, desconsidera-se que não há atividades que levem este aluno a realmente posicionar-se diante do tema. Sem dúvida, enfatiza-se a estrutura textual, desconsiderando-se as demais condições de produção, a finalidade continua sendo demonstrar competência enunciativa para uma finalidade real futura. Não há uma finalidade social para justificar a produção escrita. Ao analisarmos esta e outras práticas pedagógicas já comentadas, ainda usuais no contexto escolar, podemos reafirmar a proposição de Rodrigues (2008 p. 207) de que “a escola acabou construindo, nas atividades de produção escrita, modelos de gêneros que não encontram referência nas práticas de linguagem escrita fora da sala de aula”.

Vejamos outro comando que se insere nesta problemática, porém com o gênero carta:

*Escreva uma carta para um amigo. Antes de enviar sua carta é sempre bom revisar o texto para corrigir possíveis erros.* (PARANÁ, 2005, p. 125)

Esse comando, pertencente à unidade *Meios de comunicação*, solicita ao aluno a escrita de uma carta pessoal. A proposta aparece no final da unidade, após a apresentação de quatro textos de apoio, de gêneros diferentes. Entre eles, um texto explicativo que apresenta as características do gênero carta, no qual chama a atenção do aluno para a finalidade social que o gênero em pauta possui e também para sua estrutura composicional. No entanto, na hora de fazer a proposta de produção textual, alguns elementos essenciais para a construção do enunciado são desconsiderados. Sabemos que as pessoas escrevem cartas quando querem ou precisam se comunicar com alguém, com finalidades bem delimitadas, o comando não oferece uma finalidade para justificar a escrita da carta. Não há nenhuma referência ao conteúdo a ser desenvolvido e não há a delimitação de um interlocutor, que é apresentado de forma artificial, como veremos mais detalhadamente na seção que discute os problemas referentes à delimitação do interlocutor. O comando também não esclarece se a carta deve ser enviada pelo correio ou entregue pessoalmente, enfim, diante de todas essas lacunas, será

que o estudante acredita que sua carta, realmente, será encaminhada para esse “suposto” amigo? Como o aluno pode atender a essa solicitação, se não sabe “o quê?”, “por quê?” e “para quem?” deve escrever.

Sem dúvida, o Caderno perdeu uma boa oportunidade de propiciar uma escrita com finalidade comunicativa e não meramente escolar, artificial. As salas de apoio à aprendizagem enfrentam um grave problema em relação à frequência dos alunos. Eles não veem esse contexto de ensino como algo positivo, que possa trazer benefícios, as famílias, na maior parte dos casos, também não incentivam os filhos a terem um comprometimento maior. Sem questionar de quem seja a culpa por tal situação, a baixa frequência tem sido, junto com outros fatores, um entrave para o êxito do programa.

Para promover a escrita de um texto com uma finalidade real para justificar a escrita, além do objetivo de aprender a escrever uma carta, o comando poderia propor a construção de uma carta com finalidade social, comunicativa: convocar os alunos faltosos para retornar à sala de apoio. A utilização do gênero carta é bastante pertinente, inclusive para atender às orientações teórico-metodológicas do próprio Caderno. A recomendação de que se trabalhe primeiro os gêneros primários, por serem menos complexos, não foi acatada pelos organizadores do Caderno. A quantidade enorme de produção de gêneros da esfera literária, envolvendo a capacidade de *mimesis*, comprova esse fato.

Ao escrever uma carta (ou bilhete) destinada aos colegas faltosos, ou àqueles que abandonaram o programa, o estudante, além de aprender a escrever um gênero específico, estará, de fato, em uma situação interlocutiva, escrevendo para alguém, com uma finalidade real para a produção do enunciado e sabendo exatamente o conteúdo que deve ser abordado em seu texto. O fato da produção ter uma finalidade social faz com que o sujeito-autor tenha maior comprometimento com o seu dizer, pois sabe que não escreverá somente com o objetivo de ser avaliado pelo professor. Embora, o tema a ser desenvolvido seja o mesmo, cada aluno tem liberdade para utilizar os argumentos que julgar mais pertinentes para alcançar a finalidade de sua produção escrita, tendo em vista o interlocutor do seu texto. Todavia, o Caderno não propicia a escrita de uma carta com finalidade social. Assim, percebemos que os gêneros solicitados vão sendo alterados, porém a finalidade continua sendo a mesma: aprender a escrever determinado gênero para mostrar competência enunciativa.

Na sequência, apresentamos comandos que têm a finalidade da escrita marcada em um dos elementos constitutivos do gênero discursivo: o suporte textual.

#### 4.2.2.2 Finalidade marcada no suporte textual

Como vimos em Bakhtin (2003), o gênero discursivo não se define somente pela estrutura interna do texto. Por isso, para utilizar um gênero é preciso ter conhecimento de seu aspecto formal e, sobretudo, compreender sua existência como prática de linguagem. Sabendo que o gênero é a materialização de uma intenção discursiva do locutor, só é possível efetuar sua escolha, de forma adequada, mediante a definição de uma finalidade de escrita, a delimitação de um interlocutor e a delimitação do lugar/meio de circulação do texto. No contexto escolar, com o objetivo de romper ou, pelo menos, amenizar o artificialismo, os comandos oferecidos aos alunos devem possuir esses elementos bem definidos.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), a delimitação desses elementos não pode ser negligenciada, o produtor do texto deve saber por qual meio o texto chegará ao seu destinatário. Dessa forma, questões que dizem respeito à veiculação do texto produzido devem ser consideradas no momento de propor uma atividade escrita. Todo gênero possui um suporte, porém este não deve ser visto como uma finalidade de escrita, ou seja, não se pode justificar a elaboração de um texto simplesmente porque ele vai ser exposto em um mural ou livro, como se pode ver nos comandos transcritos:

*Que tal organizar, junto com seus colegas, um mural informativo? Colete informações em revistas, textos retirados da internet, jornais, etc. (PARANÁ, 2005, p. 45)*

*Organize um livro com as informações. Que tal usar o formato de uma tartaruga? (PARANÁ, 2005, p. 45)*

Esses comandos, pertencentes à unidade *Tartarugas*, apresentam-se extremamente mal elaborados, um solicita a organização de um mural informativo e o outro a organização de um livro. Tais propostas são colocadas como alternativa a uma outra proposta que solicita a produção de um texto informativo sobre os quelônios. Convém lembrar que essa é a primeira unidade do Caderno. Tanto o mural como o livro são suportes textuais<sup>23</sup>, pois servem para veicular textos pertencentes a diversos gêneros. Não há referências ao conteúdo a ser desenvolvido nos textos, também não há explicitação do gênero a ser utilizado pelo aluno. Será que o aluno tem condições, logo nas primeiras produções, de organizar um mural

<sup>23</sup> A discussão a respeito deste elemento do gênero encontra-se em fase preliminar. Por isso, nosso posicionamento não representa um fato inquestionável. Sabemos que ainda não está totalmente claro o que seja um suporte textual. Acreditamos, sim, que todo gênero discursivo/textual possui um suporte. Porém, a identificação entre ambos nem sempre se constitui uma tarefa fácil. Portanto, a identificação do suporte exige cuidado e, sem dúvida, há a necessidade de estudos mais significativos a este respeito.

e um livro? Para que ele deve organizar um mural e um livro? Quem organiza um livro sempre tem uma finalidade, uma intenção. Aqui, a solicitação surge do nada. O aluno deve produzir não se sabe o que, pois deve organizar um mural e um livro. Como o estudante pode atender a uma solicitação desta? Logo, há uma finalidade artificial que, sem dúvida, propiciará a produção de uma redação escolar.

Da mesma forma como a reprodução de um determinado gênero não pode ser colocada como finalidade de escrita, também não se pode marcar a finalidade no suporte ou meio de circulação do gênero discursivo. O suporte textual deve, sim, ser considerado no momento da produção do texto, por isso, os comandos devem deixar claro para o aluno em qual suporte<sup>24</sup> seu texto será veiculado, pois a determinação desse elemento pode gerar mudanças significativas no estilo utilizado pelo locutor e na escolha dos recursos linguístico-expressivos por ele empregados em seu texto. O *outdoor*<sup>25</sup>, por exemplo, funciona como um suporte para determinados gêneros, e não outros. Acreditamos que seja inegável o fato de que não é qualquer gênero que pode circular nesse suporte; os gêneros aí veiculados levam em consideração o público-alvo e os objetivos da enunciação. Na sequência, apresentamos comandos com finalidade social.

#### 4.2.2.3 Finalidade social/comunicativa

Como visto até aqui, os comandos do Caderno Orientações Pedagógicas apresentam como finalidade de escrita a reprodução de um gênero discursivo ou justificam a escrita mediante a explicação de que o texto será exposto em um mural ou livro, isto é, focalizando o suporte textual. Para Bakhtin (2003), o gênero é definido em função da finalidade e do interlocutor, por isso, esses dois elementos devem ser definidos anteriormente à escolha do gênero. Partindo desse princípio, torna-se inadequado colocar o gênero ou o suporte, que é um de seus elementos, como finalidade de escrita. No contexto escolar, esse problema tem se tornado renitente e pode ser percebido até diante de uma finalidade real de escrita.

Vejamos o seguinte comando:

---

<sup>24</sup> Os suportes contribuem para a seleção de gêneros e sua forma de apresentação. São imprescindíveis para que o gênero circule na sociedade. Por isso, acreditamos que devem ter alguma influência na natureza do gênero veiculado. Entretanto, isso não significa que o suporte determine o gênero. Ao contrário, cada gênero, por sua especificidade, exige um determinado suporte. Contudo, não ignoramos que tal posicionamento pode ser questionado, mediante resultados de pesquisas e estudos específicos, aprofundados, sobre o tema.

<sup>25</sup> Não ignoramos que alguns autores consideram o *outdoor* como gênero. Entretanto, consideramos mais adequado classificá-lo como suporte.

*Em cartolina ou papel craft faça um cartaz especificando cuidados que as pessoas devem tomar em relação ao meio ambiente (use, de preferência, ações que indicam comando: proteja, cuide...). Se quiser, ilustre o cartaz com gravuras relacionadas ao texto escrito e, conseqüentemente, ao meio ambiente. Depois de apresentar o seu cartaz à professora e aos colegas, você pode expô-lo em local apropriado, para que toda a classe ou toda a escola possa tomar os cuidados citados, ajudando assim a preservar a natureza. (PARANÁ, 2005, p. 79)*

Esse comando solicita que o aluno faça um cartaz em cartolina ou em papel *craft*, especificando os cuidados que se deve ter em relação ao meio ambiente. Sem dúvida, a preservação ambiental é uma temática atual e de extrema importância. No entanto, antes de apresentar a finalidade da produção do texto e as demais condições de produção, o comando ressalta a necessidade de produzir a fim de construir um cartaz. Enfatiza-se o suporte<sup>26</sup> do texto e não a finalidade para a construção do texto. Além do realce no suporte textual, ressaltam-se os aspectos gramaticais, como o uso de verbos de ação no modo imperativo. Exige-se também que o aluno construa textos não verbais. E, no final do comando, destaca-se um outro suporte, ou meio de circulação, o mural escolar, que, embora não mencionado explicitamente, pode ser inferido, sem muita dificuldade, quando se lê “você pode expô-lo em local apropriado, para que toda a classe ou toda a escola possa tomar os cuidados citados...”

Apesar de todos os problemas mencionados, esse é um comando que possui uma finalidade social para justificar a escrita. O aluno deve escrever com a finalidade de conscientizar as pessoas da comunidade escolar a respeito dos cuidados que todos devem ter em relação ao meio ambiente. Portanto, a proposta traz para a sala de aula um aspecto da realidade do aluno, favorecendo a escrita de um enunciado completo, uma “unidade indissolúvel”, no dizer de Bakhtin (2003). Segundo o autor, para que o enunciado/texto constitua-se uma unidade indissolúvel é necessário que haja a combinação de uma intenção discursiva (finalidade) e fatores relacionados à situação concreta de produção.

O problema maior é a forma de organização do comando, que apresenta o suporte textual antes da finalidade. Além disso, só há um texto de apoio para o desenvolvimento da escrita, portanto, não há informações suficientes para gerar reflexões a respeito da temática a ser desenvolvida. Nesse sentido, será que o aluno tem condições de desenvolver, de forma competente, o que está sendo solicitado? Não basta oferecer uma finalidade real de escrita,

---

<sup>26</sup> Entendemos o cartaz escolar como um suporte dos textos produzidos e não como um gênero, pois em um cartaz pode-se veicular textos de diferentes gêneros.

ela deve combinar-se com outros fatores para que haja um enunciado completo. O comando, apresentado na sequência, insere-se nessa mesma problemática:

*Faça um texto publicitário tentando convencer os outros da importância de se preservar a vida animal. Escolha um animal que esteja correndo sério risco de extinção.* (PARANÁ, 2005, p. 45)

Esse comando solicita a produção de um texto publicitário sobre a importância de se preservar a vida animal. Evidentemente, trata-se de uma temática atual e de relevância, levando-se em conta o fato de que a ação predatória do homem, movida por ganância, tem trazido uma série de consequências desastrosas ao planeta. Entretanto, essa solicitação surge, praticamente, do nada, pois não há atividades prévias que tratem do assunto. Há, apenas, um texto informativo que traz as diferenças entre tartarugas, cágados e quelônios.

Apesar de apresentar uma finalidade social para justificar a escrita, pois explica que o texto publicitário deve ser produzido para tentar “convencer os outros da importância de se preservar a vida animal”, esta fica relegada ao segundo plano. A forma como o comando se organiza, já traz marcado, logo no início, que a principal finalidade dessa produção é construir um texto publicitário e isso ocorre de uma forma solta, descontextualizada. Muito provavelmente, o texto que vai surgir em resposta a essa solicitação será uma redação, pois além de ocorrer o escamoteamento da finalidade real, exige-se que o aluno escreva um texto que pertence a um gênero que não foi estudado e sabemos que até mesmo as pessoas que trabalham com publicidade levam algum tempo para produzir os anúncios publicitários e as propagandas<sup>27</sup>.

A proposta faz parte da primeira unidade do Caderno, que não tem por objetivo trabalhar com esse gênero. Esse é o único momento em que se fala em texto publicitário nessa unidade, bem como no Caderno, o que nos permite afirmar que o estudante da sala de apoio não tem conhecimentos suficientes para elaborar esse texto. Não acreditamos que essa dificuldade seja específica dessa situação de ensino, porém a especificidade do contexto de

---

<sup>27</sup> Embora muitos estudiosos da área da linguagem considerem “anúncio publicitário” e “propaganda” como sinônimos, existem autores que estabelecem distinção entre ambos. Sant’Anna (2002) enfatiza que publicidade deriva de público (do latim *publicus*) e designa a qualidade do que é público; assim, o anúncio publicitário é um meio de tornar conhecido um produto, um serviço ou uma firma; por isso, seu objetivo, assumido abertamente, sem encobrir o nome e intenções do anunciante, é despertar, na massa consumidora, o desejo pela coisa anunciada, ou criar prestígio ao anunciante. Já o termo “propaganda”, derivado do latim *propagare* (enterrar, mergulhar, plantar), implica, conforme o autor, a propagação de princípios e teorias. Pinheiros e Gullo (2005), por sua vez, consideram a propaganda uma das maiores forças impulsionadoras da venda de um produto, pois contribui na criação da marca de um bem ou serviço, fazendo a manutenção da imagem da empresa que a detém.

aprendizagem, sem dúvida, acentua ainda mais a dificuldade do aluno. Seria necessário que o Caderno trabalhasse de forma efetiva esse gênero, abarcando todos os elementos que o constituem, para depois solicitar uma produção escrita.

Este outro comando também possui uma finalidade social:

*Mãos à obra:*

*Elabore junto com seus colegas e a professora, cartazes para serem espalhados por sua escola conscientizando os demais estudantes dos cuidados que devem ter ao empinar pipas. (PARANÁ, 2005, p. 71)*

Como já comentamos esse comando, ao discutir aqueles que solicitam a produção de um texto informativo, não seremos repetitivos. Somente julgamos necessário destacar, mais uma vez, que esse é o mais bem elaborado comando do Caderno e não se encontra na seção de produção textual.

Em uma concepção dialógica de língua, tão importante como o estabelecimento da finalidade é a delimitação prévia do interlocutor a quem o texto se destina, uma vez que o *outro* é o parâmetro das decisões a serem tomadas. É isso que passamos a discutir.

#### **4.2.3 Problemas referentes à delimitação do interlocutor**

Toda manifestação de linguagem é orientada pelo *outro*, por isso, a enunciação não pode ser isolada, monológica, porque a base da enunciação é a interação. De acordo com Bakhtin (2003), o locutor fala/escreve aquilo que o *outro* determina, portanto, o que determina o dialogismo é a interação. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov esclarecem que o diálogo é determinado pela interação, que se manifesta entre dois indivíduos, sempre em situações sociais específicas. Para os teóricos, “toda enunciação, mesmo na *forma imobilizada da escrita*, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 98, grifo nosso).

Nesse sentido, as enunciações constituem-se o “produto”, o resultado das interações verbais nos mais diversos contextos sócio-históricos. E como produtos destes contextos organizados, os enunciados mantêm um diálogo constante com outros enunciados. Por isso, Bakhtin afirma que não passam de um elo da cadeia dos atos de fala, pois se ligam a elos que os antecederam e a tantos outros que os seguirão. As enunciações são vistas, assim, sob o seu caráter constitutivo: sempre são destinadas a alguém, ao *outro*, não tendo existência se não

houver este *outro* para direcioná-las. Nesse viés, estabelecer previamente quem é este *outro* a quem a enunciação se destina, constitui-se uma condição de suma importância para a elaboração do enunciado. Essa essencialidade somente é precedida pelo estabelecimento da finalidade da escrita.

Todavia, constatamos, em nossa análise, vários comandos que não apresentam um interlocutor delimitado. Para melhor visualização do problema, elaboramos a tabela 6.

**Tabela 6 – Os tipos de interlocutor nos comandos do Caderno Orientações Pedagógicas**

UNIDADE	COMANDO	INTERLOCUTOR
Tartarugas	1º (p. 45)	Colega
	2º (p. 45)	Não definido (professor)
	3º (p. 45)	Os outros
	4º (p. 45)	Não definido (professor)
	5º (p. 45)	Não definido (professor)
Pipa	1º (p. 71)	Demais estudantes da escola
	2º (p. 72)	Não definido (professor)
Meio ambiente	1º (p. 79)	Professora e colegas
	2º (p. 84)	Não definido (professor)
	3º (p. 85)	Não definido (professor)
Animais	1º (p. 90)	Colegas
	2º (p. 91-92)	Colegas
	3º (p. 94)	Não definido (professor)
Adolescência	1º (p. 106)	Não definido (professor)
	2º (p. 107)	Outro de si mesmo/ Colegas
Meios de comunicação	1º (p. 125)	Um amigo
Diversidade lingüística	1º (p. 128)	Não definido (professor)
Turismo	1º (p. 136)	Não definido (professor)
	2º (p. 139)	Não definido (professor)
Aventuras	1º (p. 143)	Colegas de sala
	2º (p. 145)	Não definido (professor)
O trânsito	1º (p. 151)	Um colega
	2º (p. 161)	Não definido (professor)

A partir do levantamento dos tipos de interlocutor, podemos analisar a interferência desses interlocutores em cada atividade de produção textual, evidenciando de que forma a

ausência ou a presença dos interlocutores influenciam a produção escrita do aluno, permitindo que ele escreva um texto “para a escola” ou “na escola”.

Os tipos de interlocutor identificados nos vinte e três comandos presentes no Caderno podem ser melhor visualizados na tabela 7.

**Tabela 7 – Agrupamento dos tipos de interlocutor no Caderno Orientações Pedagógicas**

<b>AGRUPAMENTO</b>	<b>NÚMERO DE OCORRÊNCIAS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
Interlocutor não definido (professor)	14	60,9 %
Colegas de sala	05	21,9 %
Professora e colegas	01	4,3 %
Um amigo	01	4,3 %
Demais estudantes da escola	01	4,3 %
Outro de si mesmo	01	4,3 %

Os PCNs (BRASIL, 1998) evidenciam o quanto a presença do interlocutor é decisiva na produção textual, pois os textos são elaborados em função da apreciação valorativa do locutor sobre o interlocutor. Bakhtin/Volochinov (1992) explicam que somente as unidades da língua (palavras, orações) não têm destinatário. As DEC's, documento que norteia o ensino nas SAALP, assumindo a concepção interacionista, afirmam que “a palavra significa na relação com o outro” (PARANÁ, 2008, p. 49). De igual forma, as orientações pedagógicas, presentes no Caderno em pauta, ressaltam a necessidade das atividades de escrita apresentarem sempre uma definição prévia do interlocutor, pois sustentam que, em situações reais de uso da linguagem, ninguém escreve sem saber para quem o texto destina-se e é este interlocutor que determina o que vai ser escrito.

Levando em consideração essas orientações, o descompasso entre o discurso oficial e a prática que se revela no Caderno Orientações Pedagógicas parece-nos ainda mais gritante. O levantamento dos tipos de interlocutor permite-nos afirmar que 60,9 % dos comandos não possuem um interlocutor marcado para a produção textual, ou seja, mais da metade das propostas de escrita não leva em conta essa condição. Apenas 39,1 % dos comandos apresentam a definição de um interlocutor, entretanto, constatamos que vários desses interlocutores marcados não podem, de fato, ser considerados como o *outro* para o produtor dos textos solicitados. Nesse sentido, fica o questionamento: Os organizadores do Caderno, ao produzirem os comandos, realmente, acreditam que a definição prévia do interlocutor

constitui um elemento imprescindível para o êxito da escrita, conforme sustentam as orientações pedagógicas destinadas aos professores?

A próxima seção apresenta e discute os comandos que não trazem um interlocutor definido.

#### 4.2.3.1 Interlocutor não definido pelo comando

Conforme exposto na tabela sete, quatorze comandos não trazem a definição do interlocutor, portanto, mais da metade das propostas de escrita oferecidas pelo Caderno não leva em conta o estabelecimento desse importante elemento das condições de produção, embora, em sua fundamentação teórica, esse aspecto seja ressaltado e colocado como uma das principais condições para o êxito da produção textual.

Os comandos que não esclarecem quem é o interlocutor para quem a escrita se destina propiciam o desenvolvimento de uma redação, na maior parte dos casos, incoerente e inadequada, pois não se tem a presença deste *outro* para delimitar como se deve escrever. Na sequência, comandos que exemplificam essa situação:

*Que tal organizar, junto com seus colegas, um mural informativo? Colete informações em revistas, textos retirados da internet, jornais, etc. (PARANÁ, 2005, p. 45)*

*Faça um texto publicitário tentando convencer os outros da importância de se preservar a vida animal. Escolha um animal que esteja correndo sério risco de extinção. (PARANÁ, 2005, p. 45)*

*Colete informações e em grupo escrevam uma reportagem (usem fotos, organizem a reportagem para ser editada em uma página de jornal. (PARANÁ, 2005, p. 45)*

*Organize um livro com as informações. Que tal usar o formato de uma tartaruga? (PARANÁ, 2005, p. 45)*

*Depois de tanta informação, que tal escrever o que você ficou conhecendo sobre a pipa? (PARANÁ, 2005, p. 72)*

*Faça uso de sua imaginação e crie uma história em que um ou mais animais mencionados no texto “Um Sonho Ecológico” sejam vítimas de perseguição de alguém. Não se esqueça de que os elementos da narrativa – ação, personagens, espaço, tempo, foco narrativo (quem conta a história) – precisam estar presentes. Dê um título bem original para o texto. (PARANÁ, 2005, p. 84)*

*Com base nos textos lidos e, de modo especial, nas discussões relacionadas à ecologia que aconteceram em sala de aula, produza um texto expressando sua opinião, defendendo seu ponto de vista sobre a destruição do meio ambiente ou sobre a extinção de certas espécies de animais. Lembre-se de que seu texto precisa ter início, meio e fim. Dê a ele um título apropriado. (PARANÁ, 2005, p. 85)*

*Escreva um pequeno poema, brincando com as palavras. Não esqueça de explorar o ritmo e a sonoridade dos versos e das palavras para dar musicalidade ao seu poema. (PARANÁ, 2005, p. 94)*

*Escolha um cartum e pesquise sobre o vocabulário usado pela tribo dos “teen pinhos”. Com base em sua pesquisa, nas informações e imagem do cartum escolhido, produza um texto narrativo, cuja personagem principal seja um “teen pinho”. Não se esqueça de descrever a personagem. (PARANÁ, 2005, p. 106)*

*A partir da pesquisa feita, o professor poderá sugerir que, em duplas, os alunos produzam uma narrativa, optando por determinadas variantes linguísticas. (PARANÁ, 2005, p. 128)*

*Recrie a lenda das Cataratas, imaginando um outro final para os personagens Naipi e Tarobá ou, se preferir, um outro final para a história. (PARANÁ, 2005, p. 136)*

*Procure lembrar sobre alguma construção interessante existente na sua cidade ou região e escreva um texto informativo sobre ela. Procure valorizar os detalhes mais importantes do seu objeto de apreciação, bem como outros dados que podem ser interessantes para o interlocutor do seu texto. (PARANÁ, 2005, p. 139)*

*Produza um texto narrando uma aventura vivida por você. Não esqueça de situar onde, quando e quem participou dela com você. (PARANÁ, 2005, p. 145)*

*Quase toda criança tem uma bicicleta. Relate aonde você vai com a sua bike, o que você “apronta” com ela. E os adultos, como usam a bicicleta? (PARANÁ, 2005, p. 161)*

Esses comandos, por não apresentarem a delimitação do interlocutor, geram falta de interação com o *outro*. Diante da ausência de interação, o produtor de texto perde o interesse em produzir a enunciação e acaba construindo um texto sem sentido, pois, não havendo um efetivo diálogo, não há para quem expor suas ideias. Escreve-se no vácuo. Entretanto, Garcez (1998, p. 48), ao considerar as proposições bakhtinianas, sustenta que “a linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis.” Desse modo, compreendemos que não há elaboração discursiva *a priori*, ou seja, o discurso depende

necessariamente das condições de produção, sendo a delimitação prévia do interlocutor um fator decisivo para a construção do enunciado.

Se tomarmos como exemplo o terceiro comando da unidade Tartarugas “Faça um texto publicitário tentando convencer *os outros* da importância de se preservar a vida animal. Escolha um animal que esteja correndo sério risco de extinção.” (PARANÁ, 2005, p. 45, grifo nosso), percebemos que houve a intenção de delimitar um interlocutor para essa proposta. Entretanto, os elaboradores não obtiveram êxito, pois a expressão “os outros” não dá conta de esclarecer quem sejam esses interlocutores. Assim, não é possível inferir quem sejam esses outros: São as pessoas da comunidade escolar? Ou são as pessoas externas a esse ambiente? Enfim, não temos condições de afirmar para quem a produção escrita solicitada ao aluno deve destinar-se. Evidentemente, o aluno das SAALP, repleto de dificuldades quanto à escrita, fica mais confuso ainda diante de uma proposta como essa. Mesmo nós, professores, teríamos dificuldade em escrever o texto publicitário solicitado, de uma forma competente, pois não sabemos quem vai ler o texto. Em virtude da não definição de quem sejam estes “outros”, o produtor textual não tem como efetuar a escolha dos recursos linguístico-expressivos adequados e, de igual forma, não há a constituição de uma finalidade real de escrita.

Neste trabalho, entendemos a escrita como uma teia tecida por muitos sujeitos que não pode ser vista como uma atividade solitária, mas como “uma atividade em que um sujeito-autor (formado por outros sujeitos) lança uma palavra a um sujeito-leitor no mundo, cuja representação imaginária é produzida pelo sujeito-autor.” (MENDONÇA, 2003, p. 250). É por isso que, na escola, quando o produtor do texto, no momento de sua enunciação, não encontra um interlocutor delimitado e, de igual forma, não consegue construí-lo imaginariamente, sem a intervenção de um mediador, a atividade de escrita torna-se artificial, pois se apresenta ao produtor como monológica.

A ausência de um interlocutor definido faz com que o aluno tome o professor como seu interlocutor, constituindo-se, assim, um outro problema recorrente no contexto escolar. O fato de o professor ser, na maioria das vezes, o único interlocutor dos textos do estudante, faz com que o aluno não o tenha simplesmente como o *outro* com quem se está dialogando, mas como um avaliador de suas produções escritas. A posição de avaliador, corretor e atribuidor de notas, delegada ao professor, interfere diretamente no resultado da produção escrita do discente, pois se o professor é o único interlocutor, a escrita acaba sendo elaborada de forma a agradar-lhe, nas situações em que a relação entre ambos é amistosa.

Nas situações de tensão entre aluno/professor, pode ocorrer o inverso: o descaso para com a proposta solicitada. Pensamos que esta possibilidade, no contexto atual da educação

básica, não pode ser negligenciada. Ora, nem sempre as relações entre os atores da sala de aula são pacíficas e prazerosas. Há casos em que a falta de entrosamento, de afinidades afetivas fazem com que o aluno se recuse a cumprir qualquer solicitação do professor, desde as ordens mais simples, que corroboram para uma melhor convivência em sala de aula, como não jogar lixo no chão, até a recusa total em realizar as atividades pertinentes ao conteúdo, marcada, muitas vezes, pela negação em construir um texto escrito. Há situações em que o estudante entrega a folha em branco ao professor ou escreve um esboço de texto que, aparentemente, nada tem a ver com aquilo que foi solicitado, não se importando com as sanções decorrentes de seus atos, no caso, a nota baixa e, por fim, a reprovação. Bakhtin/Volochinov (1992) já chamavam a atenção para este caráter ideológico que reside na linguagem: “A palavra é fenômeno ideológico por excelência. (...) Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 36 e 46).

Ao fazermos essas considerações, respaldamo-nos nas contribuições de Piaget (1980) e Vygotsky (1984) a respeito do fator afetividade<sup>28</sup> e sua interferência direta no processo de desenvolvimento intelectual das crianças. Piaget (1980), ao estudar afeto e cognição, considerou o desenvolvimento intelectual como um processo que compreende um aspecto cognitivo e um aspecto afetivo, pois, para ele, vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. De acordo com Vygotsky (1984), não há dissociação entre o cognitivo e o afetivo, pois a linguagem encontra-se relacionada à interação entre os aspectos cognitivos e afetivos, já que, para este autor, as pessoas só passam a ter consciência das coisas ao seu redor, a partir das relações sócio-culturais estabelecidas nas interações sociais. Em concordância com os autores, acreditamos que é muito importante para o aluno das SAALP perceber no professor(a) um amigo(a), pois o laço afetivo irá influenciar diretamente na aquisição do conhecimento e na realização das tarefas solicitadas.

Nesse viés, consideramos que grande parte das dificuldades que surgem no processo de aprendizagem, tais como alunos displicentes, resistentes, que não conseguem aprender, é consequência da falta de liberdade, ou da liberdade imposta pela autoridade do professor legitimada socialmente. É fato que ninguém se sente bem quando é obrigado a ler um texto de

---

<sup>28</sup> Embora nossa pesquisa não verse sobre essa questão, julgamos pertinente tecermos tais considerações, principalmente, pelo contexto da situação de ensino-aprendizagem. Os alunos das SAALP são crianças carentes, na maior parte, com graves problemas familiares e apresentam uma alta baixa estima. Ao leitor interessado, recomendamos leituras mais aprofundadas da obra de Piaget (1980), Vygotsky (1984) e Wallon (1995; 2007).

que não gosta, ou pelo qual não se interessa naquele momento<sup>29</sup>. De igual forma, também não se sente numa situação agradável quem tem que escrever sobre algo que não domina, ou que não é do seu interesse. E é exatamente isso que os comandos do Caderno Orientações Pedagógicas fazem com os alunos quando propõem uma atividade de escrita distante de um contexto comunicativo com destinatários reais<sup>30</sup>. Nessas circunstâncias, o texto acaba sendo feito com má vontade, somente pela obrigatoriedade imposta pelo professor, e conseqüentemente não produz aprendizagem e muito menos realização, pois o aluno não se sente sujeito do seu dizer. Ao contrário, a imposição de atividades que não levam em consideração as condições de produção acaba levando à frustração, à medida que o fracasso vai se tornando cada vez mais evidente, já que não consegue atender às solicitações da escola. Por tudo isso, pensamos que um clima de confiança e amizade contribui para um aprendizado mais significativo para o aluno, principalmente, no contexto de ensino-aprendizagem das SAALP.

Parece-nos um problema bastante sério, em se tratando de condições de produção, o fato de quatorze comandos, de um total de vinte e três, não apresentarem a definição do interlocutor, pois já que não há nenhuma marca linguística expressa no comando de produção textual que evidencie quem seja o interlocutor do texto que deve ser produzido, o aluno é “convidado” a escrever, simplesmente, a fim de exercitar sua “imaginação” ou mostrar que sabe escrever, no caso, “codificar”. Propostas de escrita desse tipo possibilitam o surgimento de uma redação e fortalece a concepção de escrita como dom.

#### **4.2.3.2 Interlocutor definido pelo comando: professora e colegas**

O comando que apresentamos, na sequência, apesar de definir o interlocutor, insere-se na mesma problemática discutida na seção anterior, pois elege o professor como o destinatário da escrita:

---

<sup>29</sup> Não ignoramos, neste trabalho, que, no decorrer da vida adulta, em muitos momentos, as pessoas leem e escrevem sobre assuntos dos quais não gostam e que não dizem respeito, de forma imediata, aos seus interesses. Entretanto, como sabem que se assim não fizerem poderão sofrer sanções, assujeitam-se a essas condições impostas pela sociedade, bem como às demais regras de convivência social, embora, muitas vezes, não concordem com elas. As SAALP são constituídas por crianças, em sua maior parte, que ainda não foram totalmente assujeitadas ao sistema escolar e nem às regras da sociedade, de uma forma geral. Nesse sentido, é frequente ouvirmos professores afirmando que os alunos precisam ser colocados nos “eixos”, enquadrados no “ritmo” da escola.

<sup>30</sup> Tal situação leva-nos a afirmar que não se tem ideia de quem seja o sujeito da aprendizagem. O material didático parece desconsiderar o perfil do aluno a quem se dirige.

*Em cartolina ou papel craft faça um cartaz especificando cuidados que as pessoas devem tomar em relação ao meio ambiente (use, de preferência, ações que indicam comando: proteja, cuide...). Se quiser, ilustre o cartaz com gravuras relacionadas ao texto escrito e, conseqüentemente, ao meio ambiente. Depois de apresentar o seu cartaz à professora e aos colegas, você pode expô-lo em local apropriado, para que toda a classe ou toda a escola possa tomar os cuidados citados, ajudando assim a preservar a natureza. (PARANÁ, 2005, p. 79)*

Aqui, além do professor, o comando elege outros interlocutores: os colegas e futuramente os demais alunos da escola. Todavia, o fato de colocar o professor em primeiro plano faz com que o aluno escreva como se o único leitor do seu cartaz fosse o seu professor, como acontece em praticamente todas as suas atividades de escrita. O resultado de produções realizadas na ausência da definição prévia do interlocutor, bem como diante de propostas que elegem o professor como interlocutor em todas as atividades de escrita, é sempre uma redação escolar, pois não há relação dialógica entre o aluno e seu interlocutor. Devido a isso, Geraldi (1995, p. 128) afirma que “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Para fugir dessa escrita de caráter meramente artificial, Geraldi (1995) esclarece que o professor deve colocar-se como leitor e não simplesmente como avaliador do texto do aluno. O autor explica que, na maioria das vezes, o docente está mais preocupado com a higienização do texto do discente (regras da gramática normativa, estrutura composicional do gênero etc) do que com os aspectos discursivos: o que o aluno diz? por que ele diz o que diz? Mendonça (2003, p. 251) argumenta que um “leitor efetivo, em um contexto natural de leitura, não procura correção, mas informação, tese, argumento, história, emoção, entre outras coisas”.

Analisando o Caderno das SAALP, observamos que o professor acaba assumindo a posição de avaliador dos textos dos alunos por influência direta da concepção presente no material didático. É fato que os cursos de licenciatura, de forma geral, não têm dado conta de oferecer uma formação adequada ao professor de língua materna, somando-se a isso a baixa qualidade dos materiais didáticos do mercado, o resultado tem sido desastroso: um alto índice de alunos com dificuldades na leitura e na escrita.

#### **4.2.3.3 Interlocutor definido pelo comando: colega de sala**

Observamos, no Caderno em pauta, que há a tentativa de mascarar a situação comentada nas seções anteriores, pois encontramos comandos que, ao invés de colocar o

professor como interlocutor e, conseqüentemente, como avaliador dos textos dos discentes, colocam o colega de sala nessa condição, conforme podemos ver nos seguintes exemplos:

### Exemplo 1

*Após a leitura dos diferentes textos, escreva de forma organizada o que você ficou conhecendo sobre os quelônios.*

- *Passa para um colega ler e fazer as devidas interferências quanto a:*
  - *Ortografia;*
  - *Paragrafação;*
  - *Clareza das idéias;*
  - *Organização das idéias;*
  - *Acentuação*
  - *Fidelidade ao tema;*
  - *Relação entre os textos.*
- *Ao receber seu texto, releia e busque resolver as situações apontadas pelo colega. Se precisar, busque ajuda do colega ou do professor. (PARANÁ, 2005, p. 45)*

### Exemplo 2

*Produza um texto imaginando um marimbondo e uma abelha que se encontram num mesmo jardim e começam a conversar. Crie um diálogo entre eles. Atenção para a pontuação! Empregue discurso direto e indireto em seu texto, colocando um título bastante expressivo. Após revisar o seu texto, proceda do seguinte modo:*

- *Troque seu texto com um colega.*
- *Verifique se o seu colega utilizou discurso direto e indireto na narrativa.*
- *Observe se ele usou parágrafo e colocou travessão a cada fala reproduzida.*
- *Verifique se foram usados verbos de elocução (dizer, falar, perguntar, responder, declarar...)*
- *Verifique se o título está adequado à história.*
- *Faça as observações que achar necessárias.*
- *Devolva a redação a seu colega e receba também o seu trabalho de volta.*
- *Observe as anotações de seu colega e reescreva seu texto, se achar necessário. (PARANÁ, 2005, p. 91-92)*

### Exemplo 3

1) *Lembre de uma situação de perigo, vivenciada ou não por você, no TRÂNSITO. O QUE FOI? Escreva abaixo.*

2) *Desenhe o fato transcrito acima.*

- *O que causou essa situação de perigo?*
- *O que você faria para evitar o que aconteceu?*

*Repasse a história em quadrinho para um colega ler. Ele entendeu a história que você representou através dos desenhos? O que você precisou explicar? Apresente a ele o texto que você escreveu, narrando o acontecimento. Estabeleça a comparação entre os dois textos: verbal e não-verbal. (PARANÁ, 2005, p. 151)*

Esses comandos solicitam que o sujeito-autor produza seu texto e entregue-o para o colega de classe – seu interlocutor – para que este faça interferências quanto aos aspectos gramaticais, textuais, intertextuais, semânticos e gráficos. Vemos, nesses exemplos, que o Caderno Orientações Pedagógicas concebe o aluno das SAALP como um sujeito capaz de realizar todas essas interferências.

No caso do exemplo 1, faz-se necessário lembrarmos que essa é a primeira proposta de escrita do Caderno e é solicitada após a leitura de um único texto de apoio. Portanto, questionamos se seria pertinente, logo na primeira lição proposta, cobrar tudo isso do aluno?<sup>31</sup> Esse aluno está preparado para identificar problemas referentes a todos os tipos de aspectos solicitados por esse comando? Que direcionamentos se pressupõem que tenham sido oferecidos aos alunos, se teoricamente, ele é recém-chegado à sala de apoio? A julgar pela própria estruturação do Caderno, que só oferece uma atividade de leitura para a realização da produção escrita e pela forma como os comandos, de forma geral, apresentam-se mal elaborados, entendemos que não há orientação adequada para que o estudante tenha condições de fazer as interferências solicitadas. Aliás, o Caderno sequer propicia as condições necessárias para que o aluno constitua-se como um sujeito-autor, pois, sem dúvida, comandos desse tipo não propiciam o desenvolvimento de uma produção textual e sim de uma redação. Se não há a constituição de um sujeito-autor como pensar na constituição de um sujeito-leitor, possuidor dessa gama de informações referentes aos aspectos textuais e discursivos; e capaz de apontar problemas existentes em outros textos? A experiência nas SAALP permite-nos afirmar que o estudante não consegue enxergar os problemas nem no seu próprio texto.

No exemplo 2, é nítido o realce dado aos aspectos gramaticais e textuais: uso adequado do parágrafo, travessão, pontuação e principalmente à utilização dos verbos de elocução, bem como ao uso do discurso direto e indireto, tornando-se claro que a produção textual é tomada como pretexto para se verificar a aprendizagem do aluno quanto ao uso de tais recursos. O objetivo final é a construção de um texto narrativo. No exemplo 3, além da função de higienizador do texto, em relação aos aspectos gramaticais, textuais, semânticos e intertextuais, o interlocutor também é convidado a verificar se há correspondência entre o texto verbal e o não verbal produzido pelo seu colega.

Constatamos que não há, de fato, preocupação com os aspectos discursivos, os quais são deixados em segundo plano. O papel relegado ao leitor, seja ele o professor ou o colega de classe, é o de higienizador dos textos, pois, como visto, sua função não é interagir com a

---

<sup>31</sup> Um aluno inserido em um programa de apoio à aprendizagem.

palavra do sujeito-autor para devolver-lhe uma contrapalavra e, sim, varrer o texto à procura de problemas gramaticais e estruturais. Nesse sentido, embora haja a definição prévia do interlocutor, ele não serve como parâmetro para as escolhas que o produtor textual deve fazer ao construir o seu enunciado, uma vez que o colega de classe não vai ler o texto com o intuito de interagir com o sujeito-autor e sim com o objetivo de observar se o colega conseguiu elaborar o seu texto de acordo com a norma padrão e em consonância com as características típicas da construção composicional do gênero solicitado em cada comando.

Parece-nos que há um apagamento da real função das SAALP e da função do professor deste contexto de ensino, pois sabemos que os estudantes inseridos neste programa não conseguem realizar tais interferências e se fossem capazes de fazê-las não teriam necessidade de frequentar uma sala de apoio à aprendizagem. Nem mesmo os alunos das salas regulares das quintas séries do ensino fundamental conseguiriam identificar todos os aspectos solicitados.

Sendo assim, não é preciso muito esforço para perceber que o motivo real para justificar a troca de textos entre os colegas de sala é o apontamento dos problemas presentes nos textos, principalmente, os de ordem gramatical e textual. Concluimos, pois, que propostas como essas, geralmente, fazem com que o aluno sinta-se mais desmotivado ainda para a produção escrita, pois sua dificuldade acaba sendo acentuada.

Vejamos este outro exemplo:

:

*O cão vira-lata saiu de São José dos Pinhais para visitar seu dono no Hospital de Clínicas. Nessa aventura, que dificuldades, imprevistos e ajuda o animal recebeu durante o trajeto de 30 quilômetros entre a casa de Orlã e o Hospital de Clínicas? Escreva um texto relatando a aventura do cão Coiote no trajeto da casa ao hospital. Após a produção, com a ajuda do professor, reescreva seu texto, observando o uso adequado de frases, expressões, parágrafos, pontuação, acentuação e ortografia. Depois que seu texto for reescrito, poderá ser divulgado, exposto em um painel ou lido aos colegas da sala. (PARANÁ, 2005, p. 143)*

Embora o comando afirme que o texto poderá ser lido pelas demais pessoas da escola, ou mesmo pelos colegas de sala, num primeiro momento o interlocutor é o professor. Como nos demais comandos analisados, este interlocutor também não se portará como tal, pois já está marcado graficamente que sua função é ajudar o aluno a reescrever o texto para adequá-lo à norma padrão (pontuação, acentuação, ortografia), aos aspectos estruturais (uso adequado dos parágrafos e frases) e aos aspectos semânticos (uso adequado de expressões). Nem sequer se mencionam os aspectos discursivos, ou seja, a intenção discursiva, nos textos dos alunos, fica relegada ao segundo plano, pois o que se coloca em primeiro plano é a competência

enunciativa. Há um apagamento total daquilo que o aluno poderá vir a dizer, ou seja, a palavra do estudante não tem importância alguma, o que importa é verificar se ele escreve de acordo com as regras da gramática normativa e se consegue evidenciar que aprendeu o arranjo composicional do gênero que foi solicitado.

Como em tantos outros comandos analisados, não há um interlocutor para quem a escrita é destinada, além do professor e dos colegas, os quais, conforme já explicitado, não podem ser considerados, nas situações descritas, como interlocutores. Garcez (1998, p. 77) afirma que “a ideia de destinatário virtual é distorcida na redação escolar, que, como exercício, como simulação, e não como comunicação real, será lida apenas pelo professor e pelos colegas”.

O fato de nem o professor e nem o colega de classe constituírem-se como leitores faz com que a interlocução não se efetive no momento da produção do texto, uma vez que o sujeito-autor não encontra nestes supostos interlocutores alguém que, efetivamente, leia os textos no sentido de aceitar, decifrar, deformar ou até mesmo refutar alguns sentidos produzidos. A falta de interação entre sujeito-autor e sujeito-leitor não permite que o interlocutor transforme-se em um coautor, ajudando a construir novos sentidos para o texto produzido. Assim, o texto não se constitui um elo da cadeia dos atos de fala, conforme preconizam Bakhtin/Volochinov (1992), e caracteriza-se como uma redação, pois é construído para a escola.

Vejamos este comando:

*Você já viveu alguma situação semelhante à da cegonha? Conhece alguma pessoa que tenha passado por uma situação tão desagradável quanto a cegonha? Escreva em seu caderno e depois leia para os seus colegas. (PARANÁ, 2005, p. 90)*

Essa proposta de escrita também elege os colegas de sala como interlocutor. Entretanto, de forma diferenciada: não se delega ao colega o dever de fazer interferências no texto do sujeito-autor. O fato de ter um colega como interlocutor traz uma relativa tranquilidade ao estudante, propiciando uma escrita que flui com maior espontaneidade, uma vez que não se sente pressionado a escrever dentro de determinadas regras. Todavia, o interlocutor continua “preso” à própria sala de aula, o que não possibilita uma escrita com finalidade social. Já faz parte da rotina da sala de aula: ou se escreve para o professor ou para o colega de classe e o interlocutor sempre tem um papel passivo, pois sua função resume-se em simplesmente ler ou ouvir o texto produzido pelo colega.

Seria interessante propor que os alunos conversassem sobre a produção que está sendo construída, a fim de que o texto se torne, de fato, o mediador da interação dos estudantes. Nessa troca de informações e opiniões estariam se desenvolvendo como sujeitos críticos, pois seriam autores – leitores de uma mesma obra, num processo contínuo de trocas de contrapalavras.

Diante dos comandos expostos até aqui, podemos observar que a delimitação prévia do interlocutor exerce um papel fundamental para o êxito da produção escrita. Verificamos que alguns comandos marcam este *outro* no professor e no colega de classe, propiciando o desenvolvimento de textos construídos com o objetivo de agradar o gosto destes interlocutores, pois são eles que vão avaliar a produção e, no caso do professor, atribuir nota.

Nesse contexto, a participação do professor (e do colega), no processo de construção da escrita, limita-se à etapa da revisão, em que este funciona como um corretor ortográfico ou gramatical. O papel do professor deve ultrapassar essas fronteiras, pois deve atuar como mediador, no sentido de estabelecer o diálogo e mostrar ao aluno que existem outros interlocutores com quem ele deve interagir no momento de sua enunciação: o virtual, o superior e o de si próprio. Marcar o interlocutor somente nos destinatários de sala de aula leva o aluno a não considerar o destinatário virtual e o superior. Escrever, levando em conta apenas o interlocutor real, é produzir uma redação escolar, pois não se escreve para o meio social.

#### **4.2.3.4 Interlocutor definido pelo comando: o *outro* de si mesmo**

Em nossa análise, encontramos um comando que solicita ao produtor do texto que seja o *outro* de si mesmo. Entretanto, continua apresentando os colegas de classe como futuros interlocutores.

*Agora, elabore um texto narrativo com algumas das alternativas escolhidas, mostrando o seu perfil. Depois seja o leitor do seu texto. Faça a revisão necessária e leia seu texto aos seus colegas de sala. (PARANÁ, 2005, p. 107)*

Nesse comando, o aluno é convidado a fazer uma autorreflexão, tendo por base o seu próprio texto. Todavia, o objetivo não é desencadear a interação entre o que foi escrito e o seu próprio autor, mas incentivar o aluno a procurar possíveis erros no seu próprio texto, corrigi-los, e ajustá-lo ao gosto de seus interlocutores: os colegas de classe.

Vejamos outro comando, que também solicita que o aluno seja o *outro de si mesmo*:

*Escreva uma carta para um amigo. Antes de enviar sua carta é sempre bom revisar o texto para corrigir possíveis erros.* (PARANÁ, 2005, p. 125)

Nesse comando também ocorre a fuga do lugar comum: marcar o interlocutor sempre no professor e colegas de sala. O comando solicita que o estudante escreva uma carta a um amigo, como não se marcou quem seria esse amigo, cabe ao produtor do texto decidir para quem vai escrever a carta. Essa escolha é extremamente importante, pois é a partir da imagem do amigo escolhido que o locutor poderá selecionar os recursos linguístico-expressivos adequados à sua intenção comunicativa. Todavia, ressalta que, antes de enviar a carta, ou seja, de dar o texto para o *outro*, o locutor deve dialogar consigo mesmo à procura de possíveis erros. Essa recomendação seria bastante pertinente, se o objetivo da autorreflexão não fosse corrigir os “erros” cometidos, a ênfase não está na interação do autor com sua obra e sim na higienização do texto.

O diálogo do aluno consigo mesmo deveria ser uma prática constante no processo de construção da escrita, evidentemente, não com o único objetivo de caçar os possíveis “erros”. Entendemos, ancorados no interacionismo, que a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias reais de uso em que a enunciação se insere. Nesse sentido, o locutor não deve ser visto como um mero transmissor de mensagens, mas como alguém que estabelece um diálogo com seu interlocutor, sendo capaz de adaptar sua variedade linguística e seu discurso às condições de produção do enunciado.

Seria pertinente o material didático apresentar comandos que solicitassem ao aluno estabelecer um diálogo com o *outro interno* com mais frequência. Deveria, também, orientar o professor para que este atue como intermediário no processo, no intuito de auxiliar o aluno em seu desenvolvimento como produtor de textos. Oportunizar essa autorreflexão, em apenas dois comandos, torna-se insuficiente, pois o diálogo com o *outro interno* é um processo que requer tempo para ser sedimentado.

Quando o aluno consegue verificar no seu próprio texto o que poderia ser melhorado, podemos dizer que ele conseguiu desenvolver o *outro de si mesmo*. Tal capacidade exige amadurecimento e um exercício constante de escrever, refletir sobre a escrita e reescrever várias vezes. Em contextos escolares, não só na educação básica, mas principalmente nesta, o estudante, na maioria das vezes, não consegue analisar o seu texto e tampouco sabe como proceder quando o *outro externo* tece comentários sobre sua produção, situação que também pode ser notada nos contextos acadêmicos. Vale comentarmos a respeito da dificuldade que muitos estudantes de pós-graduação, *stricto sensu*, encontram para elaborar suas dissertações e

teses, bem como para reescrevê-las em consonância com as solicitações dos *outros externos*, situação em que nos incluímos.

Para Bohn (2003, p. 83), o professor “não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores”. Logo, se aquele que deveria ensinar a escrever não se sente habilitado para tal, como o aluno poderá tornar-se um escritor competente? O medo e a conseqüente falta de competência para escrever, sem dúvida, originou-se na formação escolar do aluno. O problema agravou-se quando a formação superior não foi capaz de resolver o impasse. Para o autor, não é de se estranhar que “alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual entram em pânico” (BOHN, 2003, p. 81).

Por tudo isso, consideramos pertinente chamar a atenção do aluno, desde muito cedo, para a existência deste *outro interno*. Não só chamar a atenção, como incentivar e ensinar o aluno a dialogar consigo mesmo a respeito de suas produções, de igual forma, faz-se necessário que o professor atue como mediador dos textos dos alunos. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que o professor também tenha o hábito de escrever e o faça de forma competente. Para alcançar a competência discursiva, deve-se desenvolver a metacsciência, isto é, ser o *outro de si mesmo*, assumindo uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2003). A falta desta metacsciência faz com que o professor não consiga ensinar o aluno a ser o leitor crítico de seu próprio texto. A ausência desta metacsciência, por parte do professor, deve-se, sem dúvida, à formação que recebeu em sua vida escolar/acadêmica, na maior parte dos casos, sob a perspectiva tradicional de ensino. Esse legado reflete-se em sua prática pedagógica: não trabalha sob a perspectiva do interacionismo e não consegue propiciar o desenvolvimento do aluno como sujeito-autor e sujeito-leitor crítico de suas produções escritas. A julgar pelos comandos analisados, acreditamos que ainda vai demorar um tempo significativo para os materiais didáticos (elaborados por professores) tratarem de forma adequada dessa questão.

#### **4.2.3.5 Interlocutor definido pelo comando: demais estudantes da escola**

Finalmente, um comando que, além de não eleger o professor e os colegas de sala como os únicos interlocutores, traz o interlocutor marcado fora da sala de aula:

*Elabore junto com seus colegas e a professora, cartazes para serem espalhados por sua escola conscientizando os demais estudantes dos cuidados que devem ter ao empinar pipas. (PARANÁ, 2005, p. 71)*

Nesse comando, tanto o professor como os colegas são vistos como parceiros no diálogo que propicia o desenvolvimento da escrita. A função delegada a eles não é a de corrigir o texto, apontando os erros cometidos; ao contrário, são convidados a, juntamente com o produtor, elaborar um cartaz, que terá uma finalidade social: conscientizar os demais estudantes da escola a respeito dos cuidados que devem ter ao empinar pipas. Para elaborar o cartaz, o estudante terá que interagir com os colegas de sala e com a professora, confrontando opiniões e ideias, tomando decisões conjuntas, a fim de desenvolver com competência a atividade solicitada.

Nessa situação, o texto passa a ser, de fato, o lugar da interação, pois alunos e professor se constituem como construtores sociais. No diálogo que se estabelece entre os participantes deste jogo interlocutivo ocorrem as trocas de experiências, conhecimentos e informações. Assim sendo, podemos afirmar que a produção resultante da interação aluno/professor/colegas de sala será um texto produzido na escola, podendo ser classificado como uma produção de texto. Aqui, o professor não desempenha unicamente o papel de avaliador, mas de parceiro, já que realiza um trabalho em interação com os seus alunos. De igual forma, o colega não é convidado a avaliar ou procurar “erros” no texto do outro. Ele também é um auxiliador na construção da escrita, o texto produzido não ficará restrito somente à leitura do professor: será lido pelos colegas de sala e pelos demais estudantes da escola. Embora não consiga ultrapassar os muros da escola.

Apresentados e comentados os problemas referentes à constituição das finalidades da escrita e à delimitação do interlocutor, passamos a discutir os problemas referentes à constituição do sujeito-autor e às escolhas das estratégias de escrita.

#### **4.2.4 Problemas referentes ao desenvolvimento do sujeito-autor**

De acordo com Geraldi (1995), para que haja a produção de um texto, não uma redação, é necessário que o aluno se constitua como sujeito do seu dizer. Isso implica que ele precisa estar, necessariamente, em uma situação interlocutiva. Somente nas relações estabelecidas entre locutor e interlocutor é que o aluno, tendo uma finalidade real para enunciar, consegue produzir um enunciado/texto que não seja uma mera reprodução do discurso do professor ou do material didático. Evidentemente, seu interlocutor não poder ser,

sempre, o professor. A finalidade também não pode resumir-se à reprodução de um determinado gênero ou sequência tipológica.

Para que o aluno seja sujeito do seu dizer, faz-se necessário que ele tenha conhecimento sobre o objeto de sua enunciação. Caso contrário, o locutor não tem como manifestar seu posicionamento a respeito da temática a ser desenvolvida, como visto, não é dizer algo inédito que faz com que o locutor seja um sujeito-autor. Para Bakhtin/Volochinov (1992), ninguém é dono do seu discurso, por isso, Geraldi (1995) considera que é o posicionamento do sujeito, em uma situação específica, que faz com que sua enunciação seja diferenciada, estabelecendo sua autoria.

Diante do exposto e frente às análises efetuadas, podemos afirmar que os comandos de produção textual oferecidos no Caderno Orientações Pedagógicas não permitem que o aluno das SAALP constitua-se como sujeito do seu dizer. Não há finalidades reais para a escrita, não há delimitação de interlocutores, nem do lugar/meio de circulação do texto, também não se oferecem atividades prévias suficientes para o desenvolvimento da temática. Assim, o aluno não tem como refletir sobre o assunto, interagir com os vários tipos de interlocutores e receber uma contrapalavra. As propostas possibilitam um fechamento das possibilidades discursivas, pois anulam a intenção discursiva do aluno e a heterogeneidade dos gêneros discursivos.

Dessa forma, ao produzir seu texto (quando produz), o estudante reproduz o discurso materializado nos textos de apoio, melhor dizendo, no texto de apoio. Os comandos condicionam o aluno a escrever de acordo com “os tipos de gêneros” criados pela escola. Nessas circunstâncias, o aluno não se compromete com o seu dizer, simplesmente, devolve ao professor (material didático) aquilo que lhe foi dado, manifestando-se como um sujeito-assujeitado pelo sistema escolar. Provavelmente, esse assujeitamento poderá ser notado em vários momentos de sua vida adulta. Não é sem razão que muitos de nós, ao nos aventurarmos na longa caminhada da formação continuada, encontremos tantas e tantas dificuldades para produzir nosso enunciado. Será só nossa a culpa? Nossa “máxima culpa”? Será culpa do aluno o seu fracasso na escola, ao produzir textos esvaziados de conteúdo e sentido?

#### **4.2.5 Problemas referentes à escolha das estratégias**

Diante de todas as lacunas presentes no material didático em pauta, a escolha das estratégias para realizar a produção escrita também fica comprometida. Geraldi (1995, p. 164) afirma que “elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer

quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 1997, p. 164). Logo, se não há o estabelecimento das demais condições de produção, o aluno não tem como efetuar a escolha das estratégias textuais (gênero) e discursivas (o dizer).

A ausência de delimitação do interlocutor, em mais da metade das propostas de escrita, leva o aluno a escrever no vácuo, sem direcionamento. O *outro* é o parâmetro das decisões, da escolha das estratégias discursivas (o estilo, a linguagem) que o locutor faz. O estabelecimento do interlocutor e da intenção discursiva (finalidade) é que permite ao locutor fazer uma escolha textual, o gênero a ser utilizado. Como não há finalidades reais, nem uma relação interlocutiva com o *outro*, ocorre a estereotipação do gênero. O aluno não efetua uma escolha, ele atende a solicitação do comando, que privilegia o trabalho com as tipologias textuais. Logo, podemos afirmar que as estratégias utilizadas são artificiais e dão origem a um texto artificial, que não encontra respaldo nas práticas sociais de uso da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos compreender o processo de ensino-aprendizagem da produção textual, nas quintas séries do ensino fundamental da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, no contexto das Salas de Apoio à Aprendizagem (SAALP). Sabendo que o livro didático figura como o verdadeiro guia do trabalho pedagógico em sala de aula, elegemos o material didático utilizado nas SAALP, desde 1995, como *locus* de investigação.

A pesquisa, de natureza qualitativo-interpretativa, foi realizada à luz de uma visão interacionista de linguagem, no âmbito da Linguística Aplicada. Assim, focalizamos o Caderno Orientações Pedagógicas, com o objetivo de investigar, nos comandos de produção textual, as condições de produção oferecidas pelo material didático. Serviram-nos de parâmetro para as investigações, as condições de produção propostas por Bakhtin/Volochinov (1992), sistematizadas por Geraldi (1995).

Considerando a importância da escrita na vida das pessoas, em um mundo altamente letrado, onde se exige o domínio discursivo do cidadão, sentimo-nos motivados a empreender o presente trabalho. Desde nossa inserção no Programa Sala de Apoio à Aprendizagem, sentíamos a necessidade de buscar algumas respostas em relação ao ensino ofertado, via material didático. Havia uma cobrança significativa, por parte dos coordenadores das escolas e representantes dos NREs, para a utilização do referido material. No entanto, os alunos não gostavam muito das atividades propostas pelo Caderno. De nossa parte, quanto mais o conhecíamos, mais identificávamos suas deficiências e inconsistências.

Embora, em um primeiro momento, o caminho a ser percorrido não se mostrasse árido, com o decorrer do tempo, os resultados que se iam revelando foram evidenciando respostas não esperadas. Sabíamos que o material possuía alguns problemas, mas não pensávamos que fossem tantos e tão comprometedores, como os detectados no diagnóstico realizado nesta pesquisa.

As análises efetuadas permitiram constatar que os comandos de produção textual, na quase totalidade, desconsideram as condições de produção. Como é sabido, oferecer uma finalidade para escrever é o ponto de partida para o êxito da escrita, todavia, o material não oferece finalidades reais para o desenvolvimento da escrita. Praticamente todos os comandos apresentam a finalidade marcada especificamente na reprodução de um gênero discursivo ou em um de seus elementos: o suporte textual. Essa constatação permite-nos afirmar que não há preocupação com o conteúdo temático do gênero, nem com o estilo a ser utilizado. A

preocupação volta-se à estrutura composicional, exige-se que o aluno demonstre, a todo momento, que sabe a composição de determinado gênero, a fim de comprovar a competência enunciativa. Contudo, não se oferece a este aluno atividades prévias que lhe permitam apreender as regularidades e arranjo de cada gênero solicitado, nem há textos de apoio suficientes para propiciar discussões significativas sobre as temáticas das unidades. Logo, os comandos apresentam finalidades artificiais, que só se legitimam no contexto escolar.

Em contrapartida, entendemos que é necessário haver finalidades reais para se produzir um texto. Bakhtin (2003) assegura que o interlocutor, em qualquer enunciado, deve captar, compreender, sentir o intuito discursivo – o querer dizer – do locutor. Nesse sentido, os textos resultantes de propostas como as descritas, ao longo do trabalho, serão redações produzidas para a escola, as quais geram uma estereotipação do gênero discursivo, à medida que levam o aluno a compreender, equivocadamente, que é preciso escrever somente para aprender a escrever um dado gênero e mostrar ao professor que sabe fazê-lo.

Embora o gênero seja o objeto de ensino, em consonância com os documentos oficiais, na produção textual, deve-se estabelecer uma finalidade social/comunicativa para a produção do enunciado/texto, que não seja unicamente a reprodução do gênero objeto de ensino. Uma coisa não exclui a outra, não se pode conceber a “produção textual” como um momento para mostrar que sabe escrever. Esse tipo de finalidade não é capaz de motivar ninguém para produzir um texto. Muito menos um aluno com dificuldades.

No Caderno, em sua fundamentação teórico-metodológica, destaca-se que a finalidade da escrita é o ponto de partida para a produção do texto; contudo, na quase totalidade dos comandos, desconsidera essa condição de produção. Apenas três comandos possuem uma finalidade social, comunicativa, e um desses comandos (o que apresenta melhor elaboração) não figura na seção de produção textual. Encontra-se, perdido, na seção de reflexão sobre a língua. Os outros, apesar de apresentar uma finalidade social, não deixam de enfatizar, em primeiro plano, o gênero e o suporte textual.

Podemos afirmar que o ensino da escrita continua fortemente atrelado ao ensino da ‘redação’, com objetivos meramente escolares: reprodução de uma determinada sequência tipológica e a formação de escritores ‘literários’. A quantidade significativa de textos narrativos solicitados, cujo objetivo é fazer o uso da imaginação, serve-nos de embasamento para sustentar essa constatação. Sem dúvida, existe a crença de que o ‘texto narrativo’, concebido como um gênero único, é mais acessível ao aluno, por isso, a estereotipação do gênero.

Em relação ao interlocutor, mais da metade das propostas de escrita do Caderno Orientações Pedagógicas não apresenta a delimitação dessa condição de produção. Os comandos que possuem essa delimitação, na quase totalidade, elegem o professor e o colega de sala como os únicos interlocutores. Essa situação gera uma estereotipia do interlocutor, pois independente daquilo que o locutor tenha para dizer, seu interlocutor é sempre o mesmo: o professor, que não se constitui, de fato, o *outro* da interlocução, pois não interage com o aluno. Ao contrário, sua função limita-se a adequar o texto do estudante à norma culta da língua, é um avaliador e distribuidor de notas e não um leitor. Frente a todas essas lacunas, há uma artificialidade do texto, pois não há uma finalidade efetiva. O professor está mais interessado em verificar se o aluno sabe escrever sobre determinado assunto. Apenas em um comando, o interlocutor é delimitado fora da sala de aula, não conseguindo, porém, alcançar o meio social.

Diante dessas constatações, podemos afirmar que não há preocupação alguma em estabelecer previamente o *outro* a quem a enunciação se destina, embora isso seja afirmado e reafirmado nas DECs e na fundamentação teórico-metodológica do Caderno. As análises evidenciam que a prática que se concretiza está muito distante do discurso oficial, o aluno é convidado a produzir o seu texto distante de situações reais de uso da linguagem, já que não há a delimitação de finalidades reais e destinatários para a escrita. Assim, ele não se constitui sujeito do seu dizer, apenas reproduz o discurso materializado no material didático. As propostas propiciam um apagamento da heterogeneidade da voz dos alunos. O material perpetua, com esse procedimento, a situação retratada e condenada pelos PCNs (BRASIL, 1998, p. 76): o aluno, simplesmente, reproduz o que está escrito, “o que dizer” e o “como dizer” já estão determinados pelo texto original.” Já se passou bem mais de uma década, e as recomendações dos PCNs, vistas como uma “luz no fim do túnel” para o “conturbado” ensino de língua portuguesa, ainda não são seguidas na prática da sala de aula. O discurso “bonito” e “inovador” parece repousar “eternamente” nas páginas dos documentos oficiais.

O material didático em pauta deveria ser diferente, pois é a voz da autoridade que nele se manifesta: as equipes de ensino dos NREs e a própria equipe de língua portuguesa da SEED. A finalidade do programa também requer um outro posicionamento, não só no discurso teórico, mas, sobretudo, na prática. Assumir a concepção interacionista implica concepções de língua e linguagem muito diferentes da concepção que se revela nas páginas do Caderno Orientações Pedagógicas. Na fundamentação teórica que embasa as DCEs de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), o documento afirma ser necessário dar voz ao aluno para que ele se constitua sujeito. Na direção contrária a essa recomendação, o Caderno das SAALP

evidencia um total apagamento da voz e da intenção discursiva do aluno. Assim, os objetivos declarados nos PCNs (BRASIL, 1998) e nas DCEs (PARANÁ, 2008), de formar homens letrados, comprometidos com o pleno exercício da cidadania, que tenham se apropriado da escrita e assumam-na como sua propriedade, não podem ser atingidos com o uso do material das SAALP. Sabemos que os educandos inseridos no Programa Sala de Apoio à Aprendizagem precisam, de fato, constituir-se sujeitos-autores, para que possam caminhar rumo à autonomia e competência linguística, e atuar, de forma competente, neste mundo globalizado e letrado. Por isso, os resultados da pesquisa revelam-se preocupantes, uma década de discussões teve como resultado um material didático totalmente incompatível com as orientações oficiais.

Diante desta preocupante prática, concluímos que não há produção de textos nas SAALP. As salas que deveriam propiciar um ensino diferenciado, com o intuito de evitar, ou amenizar, os índices significativos de reprovação nas 5ª séries do Ensino Fundamental, acabam por acentuar o “fracasso” do aluno. Ao invés de estabelecer as condições necessárias para que ele escreva de forma competente, sabendo por que, para quem e como escrever, o material didático exige que o aluno comprove sua competência enunciativa, competência que ele não tem. Se possuísse tal competência não estaria inserido no programa, nem haveria necessidade de existir tal programa. A constatação de que o material desconsidera quem seja seu público-alvo tornou-se evidente a cada comando analisado.

Outro fato constatado é que os comandos não orientam o aluno a praticar a reescrita. Apenas dois comandos apresentam essa recomendação. O objetivo, porém, é procurar os “erros” gramaticais, não estamos defendendo o abandono do conhecimento gramatical, não se trata disso. Estamos reafirmando a proposição de vários autores, inclusive Geraldini (1995), de que a produção de texto não seja mero pretexto para o ensino das normas gramaticais. Evidente que é papel da escola ensinar a norma padrão. Entretanto, no processo de ensino-aprendizagem de produção textual, devem-se privilegiar, em primeiro plano, os aspectos discursivos: por que o aluno diz o que diz? Ou, por que ele não diz? A ausência de orientações para a reescrita, embora isso seja enfatizado na fundamentação teórica do Caderno, revela que a escrita ainda não é vista, no contexto escolar, como processo. O que interessa é o produto, como se chegou a ele não vem ao caso. Os dois comandos que chamam a atenção do aluno para que ele seja o *outro* de si mesmo enfatizam somente os aspectos normativos da língua e, não, os aspectos discursivos. Ignora-se que não há um “produto final” sem um processo “árduo” de elaboração discursiva.

A análise do material das SAALP permite-nos afirmar que, na escola, continua-se propiciando o desenvolvimento de redações que só têm existência no seu próprio meio. Não se ensina a escrever para a vida, ensina-se a escrever para a escola. Nesse sentido, o ensino ofertado nas SAALP, via material didático, não é capaz de desenvolver a competência comunicativa do aluno.

Diante de comandos que não propiciam a escrita de textos com finalidades sociais, a artificialidade reina no contexto das SAALP, cabendo tão somente ao professor romper essa situação. No entanto, para ser o mediador e atuar de forma competente, na superação dos problemas detectados, faz-se necessário que o docente tenha uma formação inicial e continuada em consonância com as propostas interacionistas, assumidas pelas DCEs e pelo Caderno Orientações Pedagógicas.

Como esperar que o professor tenha tal competência, se nem os organizadores do Caderno – professores das equipes de ensino dos NREs e a própria equipe de língua portuguesa da SEED – conseguiram elaborar comandos de forma adequada? Como esperar que o professor da sala de aula consiga fazer as intervenções necessárias para adequar às propostas de escrita do Caderno às orientações teórico-metodológicas assumidas pelo próprio Caderno e pelas Diretrizes Curriculares do Estado? Um professor, como já comentado, formado sob a perspectiva do ensino tradicional.

Sabemos que a responsabilidade do ensino não pode ser relegada somente ao professor, pois as condições em que ele exerce a docência (baixos salários – que levam a um número excessivo de aulas –; falta de reconhecimento social de sua profissão; ausência de autonomia no contexto escolar; salas superlotadas; entre outros) não propiciam o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais atuante e, muitas vezes, representam obstáculos para a formação continuada. É diferente a situação de um professor do Ensino Superior, que pode conseguir um afastamento de suas atividades profissionais para buscar a capacitação. E mesmo assim, não é fácil, pois nem sempre a licença é concedida no espaço de tempo necessário.

Acreditamos que o material didático, legitimado socialmente como lugar do saber, deve, sim, assumir parcela desta responsabilidade. Principalmente, no caso em questão: o Caderno Orientações Pedagógicas foi imposto aos professores das SAALP e sua confiabilidade reafirmada pelos coordenadores das SAALP dos diversos NREs do Estado do Paraná e pela SEED.

Nesse sentido, é preciso criar políticas públicas que resgatem o lugar e o valor social do professor. Mas, além disso, é preciso qualificar também os representantes dos órgãos

oficiais de ensino: NREs e SEED. A escolha destes profissionais, na maior parte dos casos, não se dá pela competência, sabemos que o problema é político. Sobretudo, faz-se necessário produzir um material para as SAALP em consonância com as orientações teórico-metodológicas vigentes.

Ao encerrarmos esta pesquisa, salientamos que o objetivo que nos propusemos não era o de produzir soluções. Nosso objetivo era analisar, entender, explicar, de uma forma ampla, como o trabalho com a produção textual está sendo feito nas SAALP, via material didático. Todavia, julgamos que as análises efetuadas e as sugestões que fomos fazendo, ao longo do trabalho, podem trazer contribuições significativas a esse contexto de ensino, pois foram realizadas com a finalidade de promover uma reflexão sobre as propostas de produção textual<sup>32</sup>. Pesquisas desta natureza permitem que os professores tenham uma visão mais ampla a respeito do ensino-aprendizagem que os materiais didáticos oferecem aos alunos. Esperamos que a reflexão aconteça e que o professor possa repensar sua própria prática frente ao ensino da escrita, não só como quem ensina, mas como quem também precisa escrever de forma competente. Se conseguirmos propiciar esta autorreflexão, nosso trabalho foi válido.

Sem dúvida, consideramos necessário investir, de forma significativa, na formação dos professores, mas, uma formação consistente, não com a criação de programas que banalizam o ensino, priorizando, tão somente, a titulação do professor. Nem só de títulos e diplomas vive a educação; ela necessita, sobretudo, de comprometimento.

---

<sup>32</sup> Para alcançar tal objetivo, ao efetuarmos as análises sobre a constituição das finalidades da escrita, optamos por comentar comando por comando, mesmo correndo o risco de sermos, em alguns momentos, redundantes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. Sobre redigir. **Confluência** - Boletim do Departamento de Lingüística. Assis: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, ano 4, nº especial, 1995.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, D.L.P. A comunicação humana. In: J.L.FIORIN (org.) **Introdução à linguística: objetos teóricos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. ROJO, R; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, A.P. e BEZERRA, M.A. (Orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: SOUZA, S. de, BOHN, H. I. (Orgs.). **Escrita e Cidadania**. Florianópolis: Insular, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CABRAL, L. S. **Processos psicolinguísticos de leitura e a criança**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 19, n. 1, pp. 7-20, 1986.
- CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J.Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- COELHO, R.B.M. **O sindicato dos professores e os estabelecimentos particulares no Rio de Janeiro**. Niterói: Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, 1988.
- COSTA VAL, M.G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (org). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- DOLZ, J. & SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

EVANGELISTA, A. A. M. et. Al. **Professor-leitor, aluno-autor**: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Intermédio-cadernos Ceale. Vol.III, ano11, outubro, 1998.

FERNANDES, M.T.A.S. **Trabalhando com gêneros do discurso**: fábula. São Paulo: FTD, 2001.

FIAD, R.S; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H (org.). **Questões de linguagem**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GARCEZ, L.H.C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

ILARI, R. **Linguística e Ensino da Língua Portuguesa como língua materna**. (UNICAMP), 2007. Disponível em: [http://estacaodaluz.org.br/\(Museu da Língua Portuguesa\)](http://estacaodaluz.org.br/(Museu da Língua Portuguesa)). Acesso em 20 de agosto de 2010.

JORNAL O GLOBO. Rio de Janeiro: Organizações Globo, 11 agosto, 1991, p. 18.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, T; CAVALCANTI, M. (orgas.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**.. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

KOCH, I.G.V; CAVALCANTI, M; BENTES, A.C. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. ELIAS, V.M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, S. **Por Entre as Pedras**: Arma e Sonho na Escola. São Paulo: Ática, 1992.

LANDSHEERE, G. O novo papel dos professores face às mudanças sociais e econômicas e os consequentes desafios a empreender pelos sistemas educativos. In: GARRIDO, J.L.G. et al. **A educação do futuro, o futuro da educação**. Orto: Edições Asa, 1996.

LEAL, L.F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M.G.C; ROCHA, H. (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (2008) Práticas de leitura de gêneros discursivos: A reportagem como proposta. In: PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro & João Editores, p.138.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da linguística no ensino de línguas**. UFPE, 2000. Disponível em: marcosbagnano.com.br. Acesso em 10 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Aspectos da questão metodológica na análise verbal: o continuum qualitativo-quantitativo. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**. Caracas, v.01(1), 2001, p.23-42.

MARINHO, J. H. C. Produção textual. In: DELL'ISOLA, R. P.; MENDES, E. A. M. (orgs.). **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1997.

MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2001.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage, 1996.

MATSUZAWA, I.N. **Sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa: uma análise crítica da atuação de alguns professores de Maringá**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

MENDONÇA, M.C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F; BENTES, A .C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária – Editora da USP, 1974.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Secretarial nº 208/04**. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Conjunta nº 04/04**. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações Pedagógicas: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem**. Curitiba: SEED, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação - SEED. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica**. Curitiba, 2008.

PASSARELI, L. G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4 ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, R.F. Reflexões sobre a prática da redação na escola. **Confluência** - Boletim do Departamento de Linguística. Assis: Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, ano 4, nº especial, 1995.

PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Trad. A. Cretella Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PINHEIROS, E.P; GULLO, J.A. **Comunicação integrada de marketing**. São Paulo: Atlas, 2005.

PORTO, M.F. Reestruturando textos. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Orientações Pedagógicas**: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem. Curitiba: SEED, 2005.

REVISTA VEJA. São Paulo: Abril, 20 nov. 1991, p.27.

RODRIGUES, M.A.N. **A prática de escrita na escola**: uma análise do processo ao produto. (Dissertação, mestrado em Linguística), UFPB, João Pessoa, 2008.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.

SANT.ANNA, A. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: Pioneira, 2002.

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, E.T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: **Língua Portuguesa. História, Perspectiva, Ensino**. BASTOS, N.B. (org.) São Paulo: EDUC-; IP-PUC/SP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, D.M. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOUZA, D.S.G.; ARÃO, L.A. **A Contribuição da Linguística no Ensino da Língua Portuguesa no Brasil**. Babilônia n.º 6/7, 2009.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N.M. (org.) **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: Cortez I.P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. Trad. Heloysa Dantas S. Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

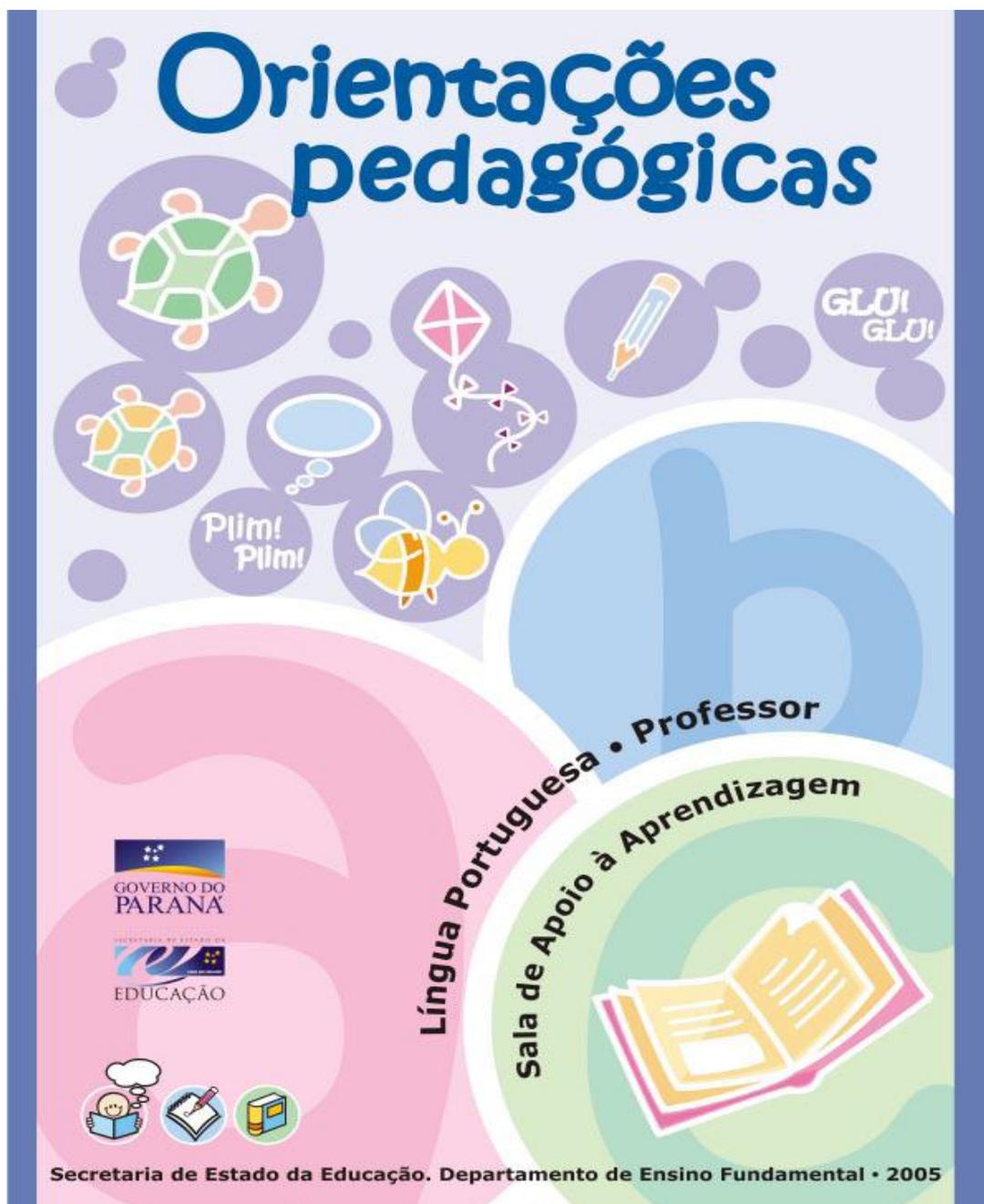
\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WITZEL, D.G. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

## **ANEXOS**

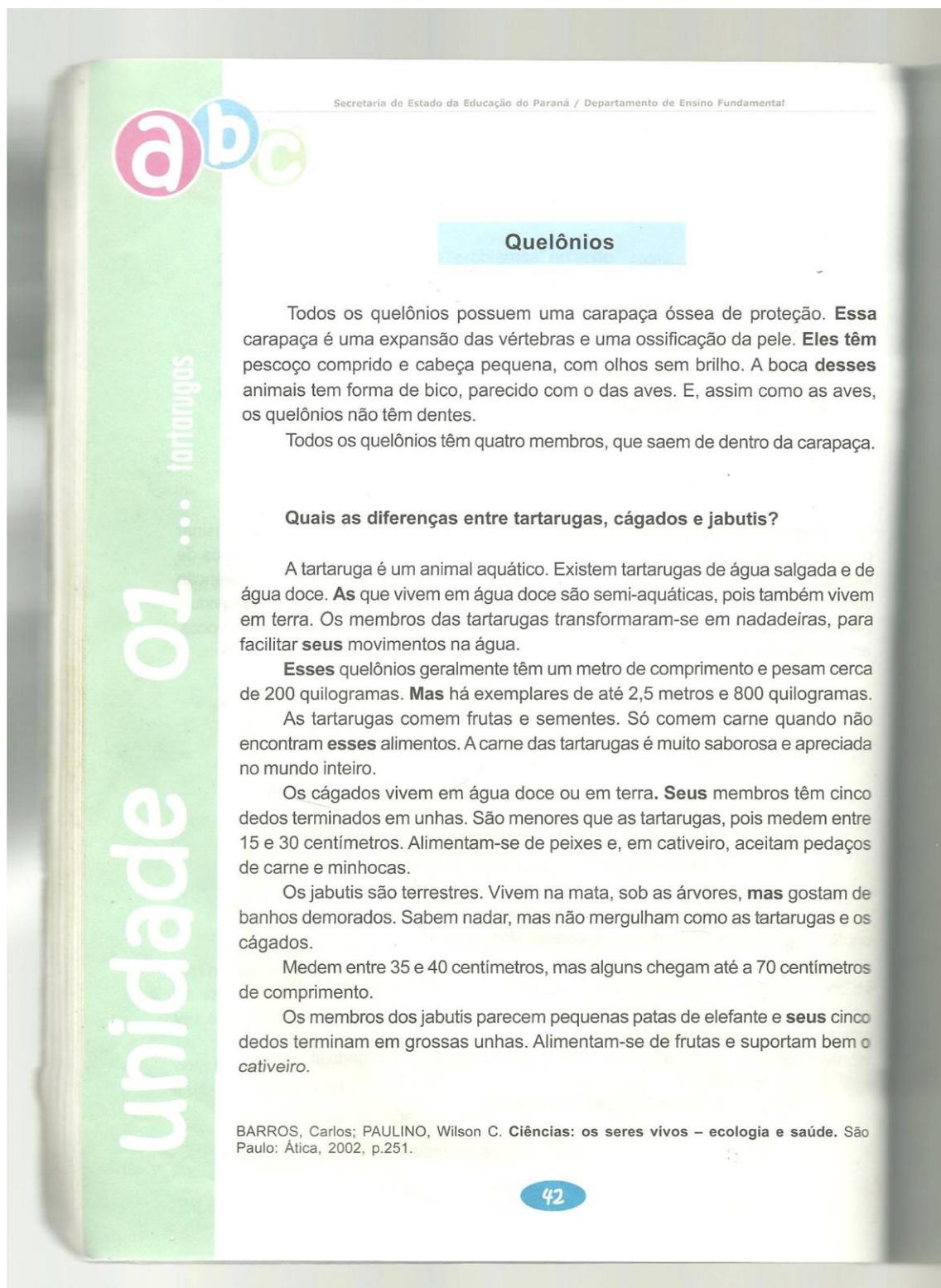
## ANEXO 1

## Apresentação da capa do Caderno Orientações Pedagógicas



## ANEXO 2

## Texto “Quelônios”



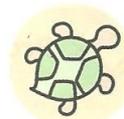
## ANEXO 3

## Texto “A morte da tartaruga”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



## A morte da tartaruga



O menino foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A mãe foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirmação da mãe, o garoto pôs-se a chorar ainda com mais força. A mãe a princípio ficou **penalizada**, mas logo começou a ficar aborrecida com o choro do menino. “Cuidado, senão você acorda seu pai”. Mas o menino não se conformava. Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro. A mãe disse que comprava outra, mas ele respondeu que não queria, queria aquela, viva! A mãe lhe prometeu um carrinho, um velocípede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estimação.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou lá dentro, e veio, **estremunhado**, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A mãe disse: – “Está aí assim há meia hora, chorando que nem maluco. Não sei mais o que faço. Já lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito”. O pai examinou a situação e propôs:

– “Olha, Henriquinho. Se a tartaruga está morta não adianta mesmo você chorar. Deixa ela aí e vem cá com o pai”. O garoto depôs cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela mão. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse:–“Eu sei que você sente muito a morte da tartaruguinha. Eu também gostava muito dela. Mas nós vamos fazer pra ela um grande funeral”. (Empregou de propósito a palavra difícil). O menino parou imediatamente de chorar. “Que é funeral?” O pai lhe explicou que era um enterro. “Olha, nós vamos à rua, compramos uma caixa bem bonita, bastante balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de aniversário. Aí convidamos os meninos da vizinhança, acendemos velinhas, cantamos o **Happy-Birth-Day-To-You** pra tartaruguinha morta e você assopra as velas.

Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia que ela morreu. Isso é que é um funeral! Vamos fazer isso? O garotinho estava com outra cara. “Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai? Olha, eu vou apanhar ela”. Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. “Papai, papai, vem cá, ela está viva!” O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de

unidade 01 ... tartarugas

unidade 01



novo, normalmente. “Que bom, hein?” – disse – “Ela está viva! Não vamos ter que fazer o funeral!” “Vamos sim, papai” – disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande – “Eu mato ela”.

Moral: O importante não é a morte, é o que ela nos tira.

FERNANDES, Millôr. *Fábulas fabulosas*. 11ª ed. Nórdica, [s.d.] p.100-101.

Millôr Fernandes: é um dos nossos escritores mais criativos. Jornalista, trabalhou em *A Cigarra*, *O Cruzeiro*, *Tribuna da Imprensa*, *Correio da Manhã*, *Pasquim*, etc. Em tudo que escreve está sempre presente o humor. Por vezes sutil, ou escrachado, surreal, original, anárquico... Mas sempre o humor



### Reflexão sobre a língua

- 1) Sublinhe as palavras desconhecidas. Tente, pela leitura, definir o significado. Escreva no seu caderno.
- 2) Compare a sua definição com a do verbete. Reescreva a frase usando o verbete que contextualiza a idéia do texto.



### Leitura e interpretação

- 1) Quais foram os sentimentos do menino em relação à morte da tartaruga?
- 2) Por que houve mudança no modo de sentir a perda da tartaruga?
- 3) Poderá acontecer ou já aconteceu, para você, uma situação semelhante?
- 4) Quem são os personagens?
- 5) Quais são as características de cada personagem?
- 6) Onde acontece a história?

#### Exercitando:

- Qual a ironia do texto?
- Escreva um caso em que a ironia esteja presente.

## ANEXO 4

## Texto “A pipa e a flor”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



## A pipa e a flor

... Era uma vez um pipa.

O menino que a fez estava alegre, e imaginou que a pipa também estaria. Por isso fez nela uma cara risonha, colando tiras de papel de seda vermelho: dois olhos, um nariz, uma boca...

Ô, pipa boa: levinha, travessa, subia alto...

Gostava de brincar com o perigo, vivia zombando dos fios e dos galhos das árvores.

Mas aconteceu um dia, ela estava começando a subir, correndo de um lado para o outro no vento, olhou para baixo e viu, lá no quintal, uma flor. Ela já tinha encontrado muitas flores. Só que desta vez seus olhos e os olhos da flor se encontraram, e ela sentiu uma coisa estranha. Não, não era a beleza da flor. Já vira outras, mais belas. Eram os olhos...

A pipa ficou enfeitiçada. Não mais queria ser pipa. Só queria ser uma coisa: fazer o que florzinha quisesse. Ah! Ela era tão maravilhosa. Que felicidade se pudesse ficar de mãos dadas com ela, pelo resto dos seus dias...

E assim, resolveu mudar de dono. Aproveitando-se de um vento forte, deu um puxão repentino na linha, ela arrebitou, e a pipa foi cair, devagarinho, ao lado da flor.

E deu a linha para ela segurar.

Ela segurou forte.

Agora, sua linha nas mãos da flor, a pipa pensou que voar seria muito mais gostoso. Lá de cima conversaria com ela, e ao voltar lhe contaria estórias para que ela dormisse. E ela pediu:

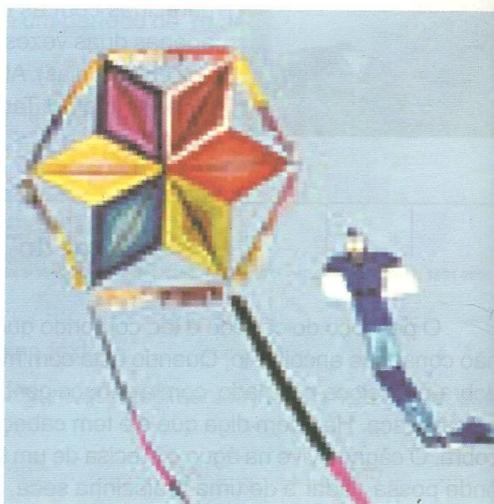
“- Florzinha me solta...”

E a florzinha soltou.

A pipa subiu bem alto e seu coração bateu feliz. Quando se está lá no alto é bom saber que há alguém esperando, lá embaixo.

Mas a flor, aqui de baixo, percebeu que estava ficando triste. Não, não é que estivesse triste. Estava ficando com raiva. Que injustiça que a pipa pudesse voar tão alto, e ela tivesse de ficar plantada no chão. E teve inveja da pipa.

Tinha raiva de ver a felicidade da pipa, longe dela...





Tinha raiva quando via as pipas lá em cima, tagarelando entre si. E ela flor, sozinha, deixada de fora.

“- Se a pipa me amasse de verdade não poderia estar feliz lá em cima, longe de mim. Ficaria o tempo todo comigo...”

E a inveja juntou-se ao ciúme.

Inveja é ficar infeliz vendo as coisas bonitas e boas que os outros têm, e nós não.

Ciúme é a dor que dá quando a gente imagina a felicidade do outro, sem que a gente esteja com ele.

E a flor começou a ficar malvada.

Ficava emburrada quando a pipa chegava.

Exigia explicação de tudo.

E a pipa começou a ter medo de ficar feliz, pois sabia que isto faria a flor sofrer.

E a flor foi, aos poucos encurtando a linha

E a pipa não conseguia mais voar.

Via, ali do baixinho, de sobre o quintal (esta era toda a distância que a flor lhe permitia voar) as outras pipas, lá de cima... E sua boca foi ficando triste. E percebeu que já não gostava da flor, como no início...

... A pipa percebeu que havia mais alegria na liberdade de antigamente que nos abraços da flor. Porque aqueles eram abraços que amarravam. E assim, num dia de grande ventania, e se valendo de uma distração da flor, arrebitou a linha, e foi em busca de uma outra mão que ficasse feliz vendo-a voar nas alturas...

ALVES, Rubem. *A pipa e a flor*. São Paulo: Loyola, 2004. p.12-24.



### Leitura e interpretação

- 1) O que fez a pipa sentir-se atraída pela flor?
- 2) A pipa resolveu mudar de dono. Rebitou a linha que prendia e devagar foi cair, ao lado da flor. O que a pipa planejava fazer e por quê?
- 3) Com o tempo, que sentimentos despertaram na flor em relação à pipa? O que você pensa a respeito desses sentimentos?
- 4) Imagine-se uma pipa voando lá longe no céu. O que você consegue ver lá de cima?
- 5) E o ser humano possui a liberdade de voar? Escreva um pequeno texto, defendendo a sua posição sobre o assunto.
- 6) “Se a pipa me amasse de verdade não poderia estar feliz lá em cima, longe de mim. Ficaria o tempo todo comigo...” Você concorda com a flor? Por quê?
- 7) Sentindo-se prisioneira, a pipa percebe que os abraços da flor a amarram, tolhendo sua liberdade. Que atitude ela toma, para recuperar a liberdade antiga?
- 8) É possível amar alguém tirando-lhe a liberdade? Expresse sua opinião.

## ANEXO 5

## Texto “Pipa”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental

**a b c**



**Reflexão sobre a língua**

Observe o texto, reflita, discuta com seus colegas e responda às questões propostas a seguir:

- 1) “Por isso fez **nela** uma cara risonha, colando tiras de papel...” Releia o início do texto. A palavra destacada refere-se a quem?
- 2) No 6º parágrafo lemos:  
“Que felicidade se pudesse ficar de mãos dadas com **ela**, pelo resto dos seus dias...”  
Indique a que ou a quem o pronome ela acima destacado se refere.
- 3) Nos parágrafos seguintes lemos:  
“... Aproveitando-se de um vento forte, deu um puxão repentino na linha, **ela** arrebentou a linha e a pipa foi caindo devagarinho, ao lado da flor.  
E deu a sua linha para **ela** segurar.  
**Ela** segurou forte.”  
Destaque no texto a que ou a quem se refere o pronome pessoal (ela).  
Destaque no texto outros pronomes pessoais (ela) e escreva ou destaque o referente.
- 4) “A pipa subiu bem alto e **seu** coração bateu feliz.”  
O pronome seu, destacado acima, refere-se a .....
- 5) “E a pipa começou a ter medo de ficar feliz. Pois sabia que **isto** faria a flor sofrer.”  
O elemento de coesão isto, destacado acima refere-se a .....

**Pipa**

Voa alto, voa livre.  
Bela pipa colorida!  
E a criancinha, no parque,  
Correndo através do tempo,  
Baila, ao sabor do vento,  
Empinando a própria vida.

Disponível em [www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca)



**Leitura e interpretação**

- 1) Existe alguma relação desse poema com o primeiro texto, “A Pipa e a Flor” de Rubem Alves? Justifique sua resposta.
- 2) Quais as características da Pipa que estão presentes nos dois textos?
- 3) Tendo em vista que o verbo empinar tem como significado fazer subir, elevar, dar impulso, entre outros. Qual o sentido que se pode atribuir aos quatro últimos versos do poema?

66

## ANEXO 6

## Texto “O menino maluquinho”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental

**O menino maluquinho**

A pipa que  
o menino maluquinho soltava  
era a mais maluca de todas  
rabeava lá no céu  
rodopiava adoidado  
caía de ponta-cabeça  
dava tranco e cabeçada  
e sua linha cortava  
mais que o afiado cerol.  
E a pipa  
quem fazia  
era mesmo o menininho  
pois ele havia aprendido  
a amarrar linha e taquara  
a colar papel de seda  
e a fazer com polvilho  
o grude para colar  
a pipa triangular  
como o papai  
lhe ensinara  
do jeito que havia  
aprendido  
com o pai  
e o pai do pai  
do papai...

ZIRALDO. *O menino maluquinho*. 64. ed. Melhoramentos, 1998. p.48-49. (fragmento)**Leitura e interpretação**

- 1) Como você consegue imaginar a pipa do Menino Maluquinho?  
Você já viu ou soltou uma pipa maluca?
- 2) Você acha que soltar pipas é brincadeira só de meninos? Por quê?
- 3) O narrador do texto diz que o Menino Maluquinho aprendeu a fazer pipa com o pai, e o pai com o pai do pai do papai. Você conhece outras brincadeiras que as crianças aprenderam com seus pais? Quais?

## ANEXO 7

## Texto “Pipas...Origem...Informações...”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



- 4) No texto o autor usa palavras no diminutivo: “maluquinho” e “menininho”, Qual a intenção do autor ao fazer uso desses diminutivos?
- 5) Leia novamente a poesia do Menino Maluquinho, verifique a entonação e declame para seus colegas e professor. Vamos lá, você vai ver que é fácil e gostoso!



## Pipas...Origem...Informações...

A pipa de empinar existe na China desde pelo menos uns 400 anos antes de Cristo. No Japão, onde chegou no século VI, importada da China, os moradores das aldeias se reuniam para construir pipas que chegavam a ter 100 metros quadrados de superfície!

Por essa época, no Ocidente, um sábio grego chamado Arquitas de Tarento, que viveu entre os anos 430 e 360 antes de Cristo, também teria inventado um modelo de pipa. Será que tinha visto e copiado alguma pipa chinesa?

É bem possível que tenha inventado por conta própria mesmo, porque o homem era um gênio, tanto que bolou várias outras coisas utilíssimas, como o



parafuso e a roldana. E sua pipa, que entrou para a história com o nome de “a pomba de Tarento”, ele não construiu para brincar, mas para pescar no mar!

Aliás, no Extremo Oriente, pipa também não era brinquedo de moleque, não. Era coisa de gente grande, que as soltava por motivos seriíssimos, como, por exemplo, atrair os favores dos espíritos do céu. Para ter certeza de que eles ouviriam mesmo seus chamados, chegavam a colocar nas pipas uns apitos e cordas que soavam com o vento. Às vezes, com medo de que aqueles sons não bastassem, acrescentavam uma porção de velas, que faziam as pipas parecer enormes lanternas voadoras. Assim, não havia espírito que não as enxergasse!

Os chineses utilizavam-nas também na guerra: soltavam pipas decoradas na forma de monstros, em geral dragões, para apavorar o inimigo. Os romanos devem ter copiado essa idéia deles, quando das suas guerras contra os impérios orientais, porque também passaram a usar pipas em forma de dragão, chamadas justamente *Draco*, para assustar o inimigo. E, para o dragão ficar ainda mais assustador, acendiam neles espécies de buchas.

No século XVIII, o grande filósofo e cientista americano Benjamin Franklin utilizou a pipa em seus estudos sobre a eletricidade. Empinando sua pipa nas nuvens negras de um dia de tempestade, no ano de 1752, provou que o raio era uma descarga elétrica. Daí inventou o pára-raios.

Mais tarde as pipas desempenharam um papel importante num dos maiores inventos do homem: a aviação. Um inglês radicado na Austrália, Laurence Hargrave, inventou uma porção de tipos de papagaios com os quais pretendia voar. Acabou criando um tal de papagaio “celular”, na forma de caixas retangulares ligadas umas às outras. Com um trem assim, de 4 papagaios, conseguiu voar a 5 metros do chão em novembro de 1894. Foi a partir desse modelo que o nosso Alberto Santos Dumont inventou o avião.

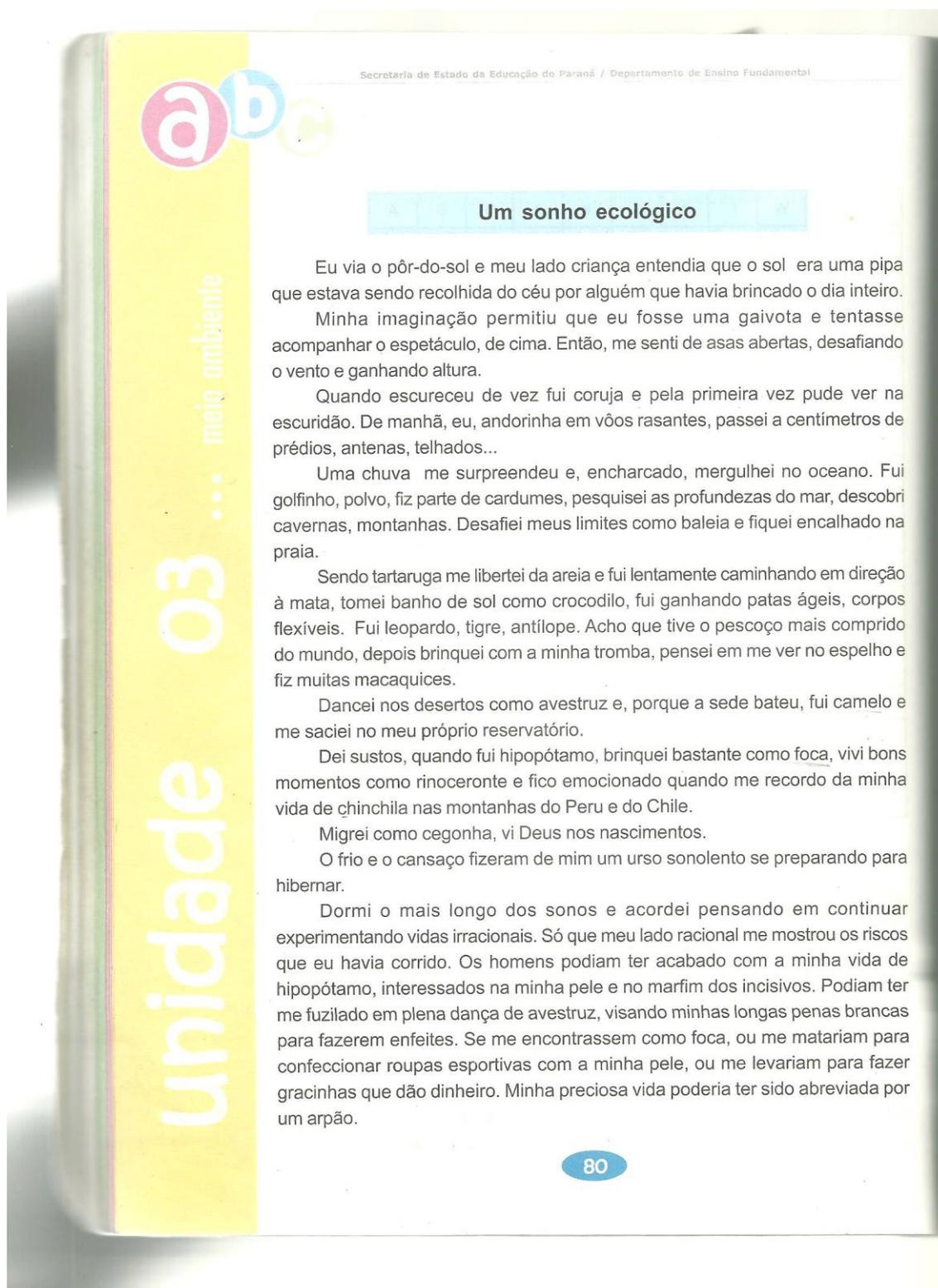
Em 1901, um papagaio também foi responsável por um feito extraordinário. O inventor do telégrafo sem fio, o italiano Marconi, montou uma antena num papagaio e empinou-o a 120 metros de altitude; desse modo conseguiu estabelecer pela primeira vez uma comunicação telegráfica entre a Inglaterra e a costa do Canadá.

\* Título atribuído para fins didáticos, pelos professores.

BRANDÃO, Eduardo. **O empinador de estrela**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.5-6.

## ANEXO 8

## Texto “Um sonho ecológico”





Pobre de mim se tivessem me visto como chinchila, como leopardo, como irracional. Corri sérios riscos de ser enjaulado, engaiolado, castrado, embalsamado. Como cegonha, eu estaria migrando para o fim.

Por segurança fui me levantando como ser humano e meu lado realista me disse: muito cuidado com os homens!

LEITE, F. João Justino.



### Professor

Você pode explorar o título do texto, o possível significado da expressão sonho ecológico. Verificar se os alunos são capazes de identificar o tipo de texto que o título evoca. Após, com o objetivo de estabelecer uma discussão em que eles possam expressar seus pontos de vista sobre o tema, propor-lhes as seguintes questões: por que se fala tanto em ecologia, hoje em dia? Antigamente, como o homem se relacionava com a natureza? E hoje, como é esse relacionamento?



### Leitura e interpretação

- 1) Leitura silenciosa do texto, pelos alunos. Terminada a leitura, eles devem sublinhar as palavras desconhecidas e trocar idéias com o colega ao lado sobre os possíveis significados dessas palavras. Se necessário, podem consultar o dicionário, observando quais dos significados nele indicados estão adequados ao uso das referidas palavras no contexto do texto estudado.
- 2) Leitura oral pelo professor: dar ênfase à entonação para que os alunos percebam a função dos sinais de pontuação (garantir o sentido do texto); em seguida, leitura dramatizada pelos alunos (cada aluno poderá escolher um parágrafo), a fim de dar ainda mais expressividade ao texto.
- 3) Em relação ao texto *Um Sonho Ecológico*, assinale a alternativa correta:
  - a) No texto, o narrador coloca-se como uma personagem
    - ( ) criança, que gostaria de ser animal;

## ANEXO 9

## Texto “Teen pinhos”



Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



## Professor

Ler somente o texto (verso 33) chamando a atenção do aluno sobre o uso do elemento coesivo (da de trás) – não há necessidade de usar a terminologia, só levar o aluno a perceber esta substituição (da carteira de trás).

- 4) “A colega da carteira ao lado era meio gordinha.  
E o garoto da de trás, um tampinha.”  
Qual a palavra que está subentendida?

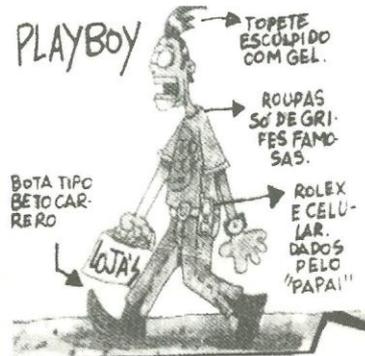
## Você já leu cartuns?

São desenhos que retratam uma situação de forma bem-humorada, e podem vir acompanhados de textos ou legendas. Estes são de Pedro Angel.



Teen – Adolescente  
Teen pinhos - tipinhos





Leia os cartuns.

Explore a imagem de cada quadro, chamando a atenção para a roupa, cabelo, calçado e acessórios. Não se esqueça de verificar se os alunos sabem o que é um texto descritivo.

ANGELI, Pedro. Pais e teens. São Paulo: n. 02, nov, dez. jan.1997.

Pedro Angeli é um dos mais jovens cartunistas brasileiros. Ele nasceu em 1981 e começou a desenhar aos sete anos de idade, influenciado por seu pai, o cartunista Angeli. A intenção de Pedro é tornar-se um ilustrador profissional.



## ANEXO 10

## Quadro “Que tipo de adolescente é você?”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental

**a b c**

**Produção de texto**

1) Escolha um cartum e pesquise sobre o vocabulário usado pela tribo dos “teen pinhos”.  
Com base em sua pesquisa, nas informações e imagem do cartum escolhido, produza um texto narrativo, cuja personagem principal seja um “teen pinho”. Não se esqueça de descrever a personagem.

**Que tipo de adolescente é você?**

	sim	não
Preocupa-se com seus estudos?		
Deixa seu quarto sem arrumar?		
Já se apaixonou?		
Faz bagunça na casa toda?		
Não desgruda do telefone?		
Briga com o(a) irmão(a)?		
Chega em casa tarde da noite?		
Tem muitos amigos(as)?		
Você mente?		
Tem um diário?		
Fala com os pais sobre escola?		
Gosta de ir a festas?		
Mexe nas coisas dos pais sem permissão?		
Está se saindo mal na escola?		
Tem diálogo aberto com os pais?		
Gosta de praticar esportes?		
Lê livros, revistas e jornais com frequência?		
Preocupa-se com a aparência?		
Toma banho demorado?		
Costuma freqüentar cinema e teatro?		
A sua opção é por roupas extravagantes?		
Gosta de desenhos animados?		
Gosta de ouvir música alto?		

106

ANEXO 11

História em quadrinhos da unidade Diversidade linguística



diversidade linguística

08

unidade

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



Ilustração: Cacádo Espalçada Xavier

## ANEXO 12

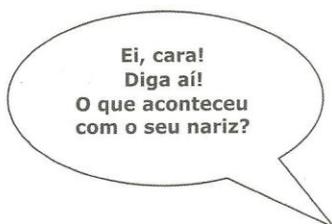
## Texto “Carioquês e paulistas”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental

**Leitura e interpretação**

Lendo a história em quadrinhos, responda.

- Quem são os personagens?
- A linguagem usada pelos personagens revela que tipo de linguagem?
- Reescreva o diálogo dos quadros na norma padrão.
- Por que um dos personagens está com o nariz vermelho? O que levou você a fazer essa leitura?



A fala dos personagens revela uma variedade usada por muitos adolescentes, diferente da norma padrão. Também reflete a oralidade (aí, tava).

- Reescreva o diálogo que acontece entre os personagens, no discurso indireto e na variedade padrão.

**Carioquês e Paulistas**

Quem quer ser imediatamente identificado no Rio como paulistano fala em *semáfaro*. Ou *farol*, como vulgarmente se diz em São Paulo. Lá, a designação que prevalece é *sinal luminoso*.

E as diferenças estão longe de ficar nisso.



unidade 08 ... diversidade linguística

Aqui, um simples *encanador* é convocado quando se trata de reparar vazamento ou infiltração; já no Rio, o profissional chamado é nada menos que um grandiloqüente *bombeiro*. Os *zeladores* de edifício, como cá os denominamos, lá são os *porteiros*. No Rio não há *manobristas* de automóvel, pois no balneário os que exercem essas funções às portas dos restaurantes, teatros, hotéis e afins são chamados de *manobreiros*. *Pivete* é a tradução carioca dos nossos *trombadinhas*. Já os nossos *guardadores*, lá são carinhosamente alcunhados de *flanelinhas*. E com relação ao próprio estacionamento na rua junto à *calçada* como se diz aqui, ou ao *passeio*, como se prefere no Rio – a manobra é feita da mesma maneira, mas lá se estaciona junto ao composto *meio-fio*, ao passo que aqui alinhamos o veículo a uma prosaica *guia*.

E em caso de trombada, com danos à lataria? Em São Paulo, o jeito é procurar um funileiro, ao passo que no balneário o procurado deve ser um *lanterneiro*, ainda que um e outro nada tenham a ver com a fabricação de funis ou de lanternas.

A paulistana *carta de motorista* no balneário vira *carteira*. Já a *carteira de cigarros*, lá vendida, aqui é um simples *maço*.

Também é inútil procurar no Rio *presunto* para o *lanche* – ou para a *merenda*, como lá se chama. Deve-se pedir *fiambre*. Presunto fica restrito no balneário aos que partem desta para melhor, abandonados na rua indevidamente.

BRANCO, Frederico. Cariquês e paulistas. *Jornal da Tarde*, Rio de Janeiro, p.4, 8 jan.1992.

Separe as palavras conforme solicitação e acrescente como são conhecidas na sua região.

cariocas	paulistas	sua região

## ANEXO 13

## Texto “Encontro entre cão e paciente emociona hospital”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



Você gosta de aventuras? Todos nós gostamos... e uma, especialmente, chamou a atenção de muitos paranaenses. É a história de um cão vira-lata que fez sozinho uma viagem extraordinária para visitar seu dono em um hospital.

Leia esta reportagem.

### Encontro entre cão e paciente emociona hospital

Vira-lata saiu de São José dos Pinhais para visitar garoto no HC.

A história de amizade entre um cachorro vira-lata e um menino de cinco anos com leucemia comoveu funcionários e visitantes do Hospital de Clínicas, da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. O menino Orlã Paes Machado, que completa 5 anos hoje e que há um mês tem a doença, teve uma febre alta no último sábado e saiu de sua residência, no Jardim Ipê, em São José dos Pinhais, rumo ao hospital onde está internado. Ontem, porém, ele recebeu uma visita especial e inesperada: a de seu cachorro de estimação.

De acordo com a mãe do garoto, Clarinda Jesus Paes Machado, durante a noite de domingo, o menino afirmou ter escutado o latido de seu cachorro, chamado Coiote. Na hora, ela achou que era uma fantasia de criança. Na manhã do dia seguinte, porém, ela foi até a portaria do hospital e viu cachorro deitado na porta. “Levei um susto. Nem acreditava que era ele, mas quando o chamei ele veio correndo em minha direção”, conta Clarinda.

Desde domingo, o animal está em frente ao hospital recebendo o tratamento dos funcionários e da própria mãe do garoto. Apesar do carinho e da boa vontade dos voluntários, o cachorro não quer se alimentar e fica a maior parte do tempo deitado. Sabendo que seu animal de estimação, que o acompanha há cinco anos, estava do lado de fora do hospital, o garoto afirmou estar ansioso para vê-lo. Comovidos com a história de Orlã e Coiote, os funcionários do HC levaram ontem o menino até a frente do hospital para ver o cachorro. O encontro, que durou cerca de 20 minutos, foi marcado por muita emoção de ambas as partes.

Segundo Clarinda, a atual preocupação do garoto é que o seu “amigo” volte para casa, pois ele acredita que o cachorro não está seguro exposto ao relento. Como a família não possui veículo próprio nem recurso financeiro para transportar o cachorro, um médico do hospital resolveu pagar um táxi, para que Clarinda levasse o animal para casa.

O reencontro desses verdadeiros amigos, porém, já está com dia marcado: a previsão é que Orlã tenha alta no sábado.

ALGE, Ana Lúcia. Encontro entre cão e paciente emociona hospital. O Estado do Paraná, Curitiba, 18 mar.2004.

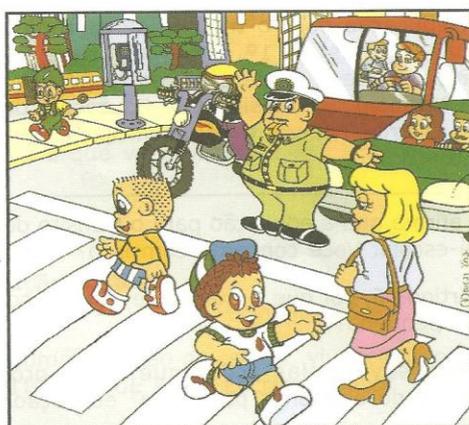
## ANEXO 14

### Texto “O trânsito”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



#### O Trânsito



Você vai ler no Artigo 1 a definição do que é trânsito. Observe também o que o parágrafo 1 ( §1º) afirma.

**Art.1.** O Trânsito de qualquer natureza nas vias terrestres do território nacional, abertas à circulação, rege-se pelo Código de Trânsito Brasileiro.

**§1º.** Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga ou descarga.

VOCÊ RESPONDE:

- Explique com suas palavras o que você entendeu lendo o Artigo 1 do Código Brasileiro de Trânsito.
- Como você define TRÂNSITO?
- Por que Trânsito e Código de Trânsito Brasileiro estão escritos com letra maiúscula?

Substitua a palavra destacada e reescreva:

“... trânsito é a utilização **das vias** por pessoas, veículos e animais isolados ou em grupo...”



Apresentamos abaixo o Artigo 76:

**Art.76.** A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

- O Artigo 76 afirma que a educação para o trânsito deve ter ênfase desde a pré-escola. Você concorda com isso? Comente.
- Segundo o Artigo 76, por que a criança deve saber sobre o trânsito desde muito pequena?
- Quem é responsável pelas ações que serão promovidas nas escolas, orientando os alunos para uma educação no trânsito?
- Como será feito?

Observe alguns sinais de trânsito:



ÁREA ESCOLAR

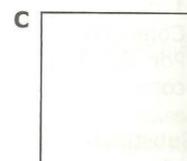
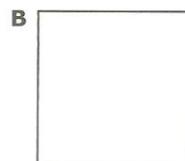


CICLISTA



MÃO DUPLA ADIANTE

Se você fosse desenhar placas de trânsito, quais produziria para sinalizar melhor as ruas próximas da sua escola:



## ANEXO 15

## Artigo 58 do Código de Trânsito Brasileiro

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



## CICLISTAS

## Artigo 58 do Código de Trânsito Brasileiro

Nas vias urbanas e nas rurais de pista dupla, a circulação de bicicletas deverá ocorrer, quando não houver ciclovias, ciclofaixa ou acostamento, ou quando não for possível a utilização destes, nos bordos da pista de rolamento, no mesmo sentido de circulação regulamentado para a via, com preferência sobre os veículos automotores

O uso mais freqüente da bicicleta fez aumentar os acidentes com ciclistas. Segundo as estatísticas, 80% envolvem menores de 18 anos.

O Código de Trânsito Brasileiro classifica a bicicleta como um veículo de propulsão humana e seu condutor como ciclista.

Determina deveres, obrigações e proibições que são as mesmas impostas aos demais condutores, para trafegar nas vias públicas. O ciclista desmontado empurrando a bicicleta equipara-se ao pedestre em direitos e deveres.



DEPARTAMENTO DE ESTRADAS E RODAGEM DO PARANÁ.  
Programa aprendendo e vivendo. 26.ed. Curitiba, 2005.

- Para transitar na via pública, todo veículo deverá oferecer completa segurança e estar equipado conforme determina a lei.
- A bicicleta não é somente um veículo esportivo ou de passeio, é principalmente de trabalho. Serve como meio de transporte individual.

**ANEXO 16****Texto “Maneiras do ciclista trafegar corretamente”**

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental

**a b c**

**Maneiras do ciclista trafegar corretamente**

- Conduzir o veículo pela direita da pista, junto ao meio-fio ou acostamento.
- Manter-se em fila única quando em grupo.
- Respeitar os pedestres e outros usuários da via pública.
- Respeitar a sinalização existente.
- Não transportar na parte dianteira da bicicleta objetos pesados ou que dificultem o seu equilíbrio.
- Você deverá estar consciente da velocidade desenvolvida pela bicicleta, a fim de não pôr em risco a sua vida e a dos outros.
- Circular com muita cautela para evitar situações imprevistas tais como:
  - Pedestres descuidados
  - Animais
  - Buracos e pedras
  - Lama
  - Grades e bueiros
  - Exibicionismo
  - Crianças correndo atrás de bola.

**PESQUISA**

Que outras regras o ciclista deve seguir para circular com segurança pela cidade? Pesquise e traga para a sala de aula, para que seus colegas também fiquem conhecendo.

**unidade 11 ... o trânsito**

156

## ANEXO 17

## Texto “A história da bicicleta”

Secretaria de Estado da Educação do Paraná / Departamento de Ensino Fundamental



**CONHEÇA MAIS SOBRE A BICICLETA, LENDO O TEXTO SEGUINTE:**

### A HISTÓRIA DA BICICLETA



A história da bicicleta começa no século 18. Em 1790, o conde Sivrac, da França, inventou o Celerífero – parente mais antigo da bicicleta. Esse Celerífero parecia mais patinete: tinha duas rodas, ligadas por um pedaço de madeira. A pessoa colocava um pé na madeira e com o outro dava impulso para o veículo andar.

Quer dizer, não tinha muita graça.

A primeira bicicleta mesmo só veio a aparecer em 1816. Ganhou o nome de Drâisiana e foi inventada pelo barão alemão Karl Von Drais. Ela já tinha banco e guidom, mas ainda não tinha pedais. Para o veículo sair do lugar, o barão dava impulso com os dois pés no chão. Ele já havia inventado muitas outras coisas (uma máquina de escrever, uma metralhadora, etc.) e estava entusiasmado com sua nova “máquina de correr”, como chamava a bicicleta! Mas quando saía com ela na rua, todo mundo ria e falava que a sua invenção era ridícula. O barão foi chamado até de louco.

Mas nem todo mundo achou a invenção uma má idéia. Alguns continuaram tentando aperfeiçoar a idéia do barão e, em 1858, o francês Ernest Michal inventou um novo modelo, com duas rodas traseiras, ao invés de uma, e pedais na roda da frente. Mas, como as anteriores, era toda de madeira e pesava mais de 45 quilos. As pessoas não gostaram muito da idéia. Um novo modelo só apareceu em 1870. Esse tinha duas rodas e pneus de borracha. Mas a grande diferença era que cada roda tinha um tamanho. A traseira era bem pequena, e a da frente era enorme, em alguns casos chegava a ter até 1,5 metro de diâmetro. Como vocês podem imaginar, os ciclistas viviam caindo com esse modelo. Apesar disso, as bicicletas começavam a fazer sucesso e cada vez mais havia pessoas querendo experimentar as bicicletas e cada vez mais elas foram sendo aperfeiçoadas.



Finalmente, quinze anos depois, apareceu a bicicleta com duas rodas do mesmo tamanho, e a roda traseira ligada aos pedais por uma corrente, como é até hoje. Quem ficou na história mesmo não foi seu inventor, mas o comerciante inglês J. K. Starley, que passou a vender esse modelo de bicicleta com muito sucesso. A partir daí, foram inventadas as bicicletas com marcha, as bicicletas para crianças menores, com três rodas, bicicletas para carregar cargas, etc. Atualmente existem até bicicletas elétricas e, ao que tudo indica, a "máquina de correr" do barão Drais vai continuar dando muito o que falar.

A HISTÓRIA da bicicleta. Folha de São Paulo, n. 1177, 23 mar.1986.



### Leitura e interpretação

- Descreva a 1ª bicicleta, ano de fabricação e inventor.
- Como era o 1º parente da bicicleta?
- Que outras invenções são atribuídas ao mesmo inventor da Draisiana?
- Qual era o motivo do riso das pessoas quando Von Drais saía com a sua invenção esquisita, pelas ruas?
- Diferencie a bicicleta de:
  - Von Drais
  - Ernest Michal
- Descreva o modelo que surgiu em 1870.
- Como era a bike que surgiu em 1885?
- Por que a bicicleta que apareceu em 1816 recebeu o nome de Draisiana?



Site: [icarito.latercera.cl/.../terrestre/bicicleta.htm](http://icarito.latercera.cl/.../terrestre/bicicleta.htm) acesso 23/8/05