

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MAGDA VITÓRIA DOS SANTOS LIMA

**Ensino da produção de texto: O caso do livro didático “Ápis-
letramento e alfabetização”**

Garanhuns
2018

MAGDA VITÓRIA DOS SANTOS LIMA

**Ensino da produção de texto: O caso do livro didático “Ápis-
letramento e alfabetização”**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em pedagogia, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Orientadora: Prof^ª. Ma. Elaine Cristina.

Garanhuns
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

L732e Lima, Magda Vitória dos Santos

Ensino da produção de texto: o caso do livro didático “Ápis-letramento e alfabetização” / Magda Vitória dos Santos Lima. – 2018.

65 f. : il.

Orientadora: Elaine Cristina Nascimento da Silva.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR-PE, 2018.

Inclui referências

1. Análise do discurso 2. Livro didático 3. Língua portuguesa – textos I. Silva, Elaine Cristina Nascimento da, orient. II. Título

CDD 401.41

MAGDA VITÓRIA DOS SANTOS LIMA

**Ensino da produção de texto: O caso do livro didático “Ápis-
letramento e alfabetização”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em pedagogia, pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns. Orientadora: Prof^a Ma. Elaine Cristina.

Aprovado em: ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Ma. Elaine Cristina Nascimento da Silva - UAG/UFRPE

Prof^a. Dra. Leila Nascimento da Silva - UAG/UFRPE

Prof^a. Dra. Sônia Virgínia Martins Pereira - UAG/UFRPE

Dedico este trabalho a toda minha família, por sua capacidade de acreditar em mim e me incentivar sempre. Em especial, a minha mãe, Judite Maria; meu esposo, Welder; meu pai, Solon; meu padrasto, Nivaldo; minhas irmãs, Luana e Sofia; minha melhor amiga, Ivani; e a minha orientadora, Elaine. Por me motivarem e me apoiarem nessa caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida, por ele ter me abençoado com uma família maravilhosa que sempre me apoiou e me apoia em toda a minha vida, e pelas bênçãos que ele me proporciona, especialmente a minha formação acadêmica.

A minha mãe, Judite Maria, por ser a melhor mãe do mundo, que mesmo diante das diversidades que passamos em nossa vida, sempre me motivou a ser uma pessoa do bem e sempre me esforçar nos estudos; se cheguei até aqui, foi por causa, primeiramente, de Deus e segundo por ela.

Ao meu esposo pela sua paciência, pelo seu incentivo na minha frequência às aulas, pela ajuda em casa, muitas vezes, além do carinho e a capacidade de fazer com que os momentos de aflição vão embora, trazendo paz e aconchego.

A minha irmã, Luana, por me dar estímulo nos momentos de tristeza e cansaço, além de me ajudar em várias coisas na correria do cotidiano.

A minha amiga, Ivani, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos, me dando conselhos, carinho e força em toda a caminhada acadêmica.

A minha orientadora, Elaine, pela paciência na orientação e incentivo, que tornaram possível a conclusão deste TCC, além de me trazer paz nos momentos de aflição.

A todos os meus colegas da turma 2014.2 com os quais convivi ao longo desses anos e compartilhei ótimas experiências. Em especial, às colegas com quem tive mais proximidade: Júlia, Fernanda e Isabela, que tocaram em meu coração com a sua bondade, amizade e carisma, além de contribuírem bastante na minha formação acadêmica e como pessoa, permanecendo esse laço da UAG para vida.

Por fim, mas, não menos importante aos docentes, que direta e indiretamente contribuíram para a minha formação.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar o livro didático do terceiro ano do ensino fundamental, buscando verificar o trabalho desenvolvido no eixo de ensino da produção textual. Como objetivos específicos, almejamos: Identificar as atividades de produção textual no livro didático selecionado; Investigar se as atividades propõem a escrita dos diferentes gêneros textuais; Observar se as atividades explicitam os elementos que fazem parte do contexto de produção dos textos e se levam o aluno refletir sobre tais elementos; Analisar se as atividades contemplam diferentes etapas de uma produção textual: planejamento, geração de ideias e revisão textual. Para compreendermos melhor o nosso objeto e analisarmos os dados, tomamos como base autores como Leal e Brandão (2007), Silva e Melo (2007a; 2007b), Leal e Melo (2007), Soares (2004), Dolz e Schneuwly (2004) e Antunes (2003), os quais discutem sobre a atividade de produção de texto e seu ensino. A pesquisa em questão pode ser definida como documental, de acordo com André e Ludke (1996), e quanti-qualitativa (ou seja, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa), de acordo com Malhotra (2001). O livro analisado foi o *Ápis: Letramento e Alfabetização*, que é utilizado na maioria das escolas do município de São João-PE. Analisamos todas as 11 atividades presentes na seção específica e fixa de Produção Textual, buscando verificar como se dava o trabalho desenvolvido nesse eixo de ensino. As análises dos dados mostraram que, apesar dos alunos serem solicitados a produzir diversificados gêneros e terem acesso a exemplares destes, as situações de produção propostas, em sua maioria, não representam práticas de escrita reais, sendo meramente escolares. Da mesma forma, as atividades não fornecem orientações suficientes sobre as características do gênero a ser produzido, bem como sobre como desenvolver o tema, o planejamento e a revisão/reescrita do texto. Concluímos, assim, que o livro analisado não trabalha o eixo de produção textual completamente da forma que os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa defendem, ocasionando, assim, pouco estímulo e suporte para o ato da produção. Nesse caso, a intervenção do professor se torna essencial, no sentido de modificar e complementar as propostas a que tem acesso no livro didático.

Palavras-chave: Livro didático. Gêneros textuais. Produção textual.

ABSTRACT

The present work is an analysis of the approach developed for teaching textual production in a textbook from elementary school's 3rd grade. We aim to: Identify proposed writing activities in the textbook; Investigate whether these activities involve the writing of different textual genres; Observe whether these activities thoroughly describe all composing elements of the proposed textual production context and whether they promote deeper reflection on those elements from students; Analyse whether these activities go through all different steps for textual production: planning, storming ideas and text revision. In order to get a better grasp on our object and analyse the data, we based our studies on the work of Leal and Brandão (2007), Silva and Melo (2007a; 2007b), Leal and Melo (2007), Soares (2004), Dolz and Schneuwly (2004) and Antunes (2003), which largely discuss on textual production activities and how to teach writing. The present work developed what can be classified as a documental research, as suggested by André and Ludke (1996), and quanti-qualitative (that is, simultaneously, quantitative and qualitative) as suggested by Malhotra (2001). The analysed textbook was *Ápis: Letramento e Alfabetização*, which is used on the majority of schools in the city of São João-PE. We analysed all 11 activities specified on the section dedicated for textual production while verifying how work was developed for this branch of teaching. The data analysis showed that, despite the fact that students were asked to produce different genres and were exposed to examples of these, the situations proposed for production, in their vast majority, did not represent real writing practice, they only had didactic purposes. Also, the activities do not supply enough information and orientation on the characteristics of the genre for production, as well as on how to develop the theme, how to plan the writing itself and how to revise and edit the final text. We conclude that the analysed book does not hold textual production teaching practice as seen in the literature of the field, which ultimately incurs on poor motivation and support for writing. In this case, teacher's intervention becomes essential, as an alternative to modify and complement proposed activities available in the textbook.

Keywords: Textbook. Textual genres. Textual production.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Atividade de leitura envolvendo as características do gênero fábula, p.117 a 121 -----	35
Imagem 2: Atividade envolvendo o gênero história em quadrinhos, solicitando aos alunos a criação de diálogos “imaginários”, p.71 -----	39
Imagem 3: Atividade envolvendo o gênero história em versos, solicitando um outro final para a história, p.22 -----	41
Imagem 4: Atividade envolvendo o gênero história em prosa, solicitando um relato da história sem apresentar nenhum destinatário, p.43 -----	43
Imagem 5: Atividade envolvendo o gênero carta, solicitando uma produção com contexto de circulação inexistente, p.106 -----	46
Imagem 6: Atividade envolvendo o gênero conto, solicitando a reprodução de uma história sem finalidade, p.166 -----	48
Imagem 7: Atividade envolvendo o gênero poema, solicitando uma produção sem suporte, p.236 -----	50
Imagem 8: Atividade envolvendo o gênero texto instrucional (receita), p.214 -----	53
Imagem 9: Atividade envolvendo o gênero reportagem, p.255 -----	55
Imagem 10: Atividade envolvendo o gênero relato pessoal, p.188 -----	58

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO -----	10
2. REFERENCIAL TEÓRICO	
2.1 Produção de texto como atividade social e cognitiva complexa -----	13
2.2 O ensino de produção textual numa perspectiva sociointeracionista -----	16
2.3 O que dizem as pesquisas atuais sobre o ensino da produção de texto na escola? -----	24
3. METODOLOGIA -----	30
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS -----	33
4.1 Condições de produção -----	33
4.2 Gestão Textual -----	52
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	60
REFERÊNCIAS -----	62

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva atual do ciclo de Alfabetização, que compreende o 1º, 2º e 3º anos, defende que um indivíduo, ao mesmo tempo, aprenda a ler e escrever e desenvolva habilidades mais amplas de interação. Desta forma, o objetivo final seria fazer os alunos se apropriarem do sistema de escrita e aprender a ler e produzir textos de gêneros variados.

Diante disso, os novos livros de alfabetização estão procurando adequar-se a essa concepção atual, desenvolvendo propostas de atividades que contemplem os variados eixos de ensino: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística. Ao fazermos a leitura das resenhas contidas no Guia didático do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), percebemos que os livros didáticos selecionados, embora tenham sido consideradas boas obras, apresentam certas dificuldades no trato com tais eixos de ensino. Um dos eixos que mais apresentam lacunas é o referente à produção textual.

Através dessa problemática, buscamos responder as seguintes indagações: *Como são propostas atividades de produção de texto no livro didático do ciclo de alfabetização? Dão suporte para o professor trabalhar a produção textual adequadamente em sala de aula? Apresentam contextos significativos de escrita? Contemplam as diferentes etapas da produção textual?*

Motivados por tais questões, tivemos como objetivos:

- a) Identificar as atividades de produção textual no livro didático selecionado;
- b) Investigar se as atividades propõem a escrita dos diferentes gêneros textuais;
- c) Observar se as atividades explicitam os elementos que fazem parte do contexto de produção dos textos e se levam o aluno refletir sobre tais elementos;
- d) Analisar se as atividades contemplam diferentes etapas de uma produção textual: planejamento, geração de ideias e revisão textual.

Para tanto, analisamos um livro didático do ciclo de Alfabetização, mais especificamente o “Ápis: Letramento e Alfabetização”, do 3º ano do ensino fundamental, dos autores Ana Trinconi, Terezinha Bertin, e Vera Marchezi, no ano de 2014, da editora Ática. Para chegarmos a este livro, fizemos uma visita à Secretaria de Educação do município de São João, Pernambuco e, juntamente com a secretária de educação do município, fizemos um levantamento nas escolas dos livros que estavam sendo utilizados e foi constatado que a coleção Ápis era a mais utilizada no município.

Nesse sentido, o tipo de pesquisa utilizada neste estudo foi a documental, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), e a abordagem utilizada foi a quanti-qualitativa, segundo André e Ludke (1986) e Malhotra (2001). No processo de análise do livro foram investigadas 11 propostas (presentes na seção específica e fixa de Produção Textual do livro) e vários critérios foram analisados, como: a explicitação do gênero textual a ser produzido, do destinatário, do contexto de circulação, da finalidade/objetivo, do suporte e o auxílio para o tema, para o planejamento e para a revisão e reescrita.

Acreditamos que o ensino de produção textual é importante, pois o homem possui a necessidade de se comunicar, seja pela fala ou pela escrita. O ato de produzir faz com que o aluno exprima suas emoções, sentimentos e ideias, dialogando com temas do seu cotidiano. Para tanto, a produção de texto deve respeitar suas etapas, o que pode se tornar bem complexo, cabendo ao ambiente escolar o ensino sistemático das habilidades de escrita, de modo que o aluno consiga expressar suas ideias de uma maneira clara e significativa, contribuindo, assim, na interação e compartilhamento desse conhecimento.

Exaltamos aqui a importância de estudarmos-pesquisarmos sobre o livro didático, pois ele é um importante recurso didático a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, visto que seu papel é orientar e auxiliar o professor, mesmo que este não deva ser o único suporte didático-pedagógico em sala de aula.

Nesse sentido, pretendemos, com este estudo, servir às pesquisas relacionadas ao livro didático, trazendo contribuições, primeiramente, para o fazer científico na área de Língua Portuguesa no que diz respeito aos anos iniciais. Também é nossa intenção contribuir com os municípios que estão aderindo o livro em questão, para que eles observem o que ele deixa a desejar, seja para eles modificarem o livro ou complementarem suas atividades.

A pesquisa segue a seguinte organização: o primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que embasou esta pesquisa; no primeiro tópico deste referencial, discutimos sobre o conceito de produção de texto como atividade social e cognitiva, bem como quais as capacidades envolvidas no ato de produzir um texto e as etapas da produção textual que precisam ser seguidas pelos escritores e aprendidas na escola; no segundo tópico do referencial, discutimos sobre o ensino de produção textual na perspectiva sociointeracionista, afirmando a importância da escola e do livro didático trabalharem a escrita a partir de um contexto significativo de produção, bem como a

importância da mediação do professor nesse processo; e, no terceiro tópico do referencial, trazemos relatos de pesquisas que tratam da produção textual na sala de aula e no livro didático, fazendo um breve diálogo com a nossa pesquisa. Em seguida, apresentamos a metodologia usada nesta pesquisa. Adiante, apresentamos e discutimos os resultados alcançados, os quais estão organizados em duas partes: na primeira, vamos tratar dos elementos relativos às condições de produção propostas aos alunos nas atividades de produção de texto do livro didático analisado, a saber: definição do gênero textual, do tipo de situação de escrita, do destinatário, do contexto de circulação, da finalidade e do suporte; na segunda parte, vamos tratar dos elementos referentes à gestão textual, que são: auxílio para o tema, para o planejamento e para revisão e reescrita. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Produção de texto como atividade social e cognitiva complexa

A produção textual é uma atividade complexa, ao mesmo tempo social e cognitiva (SILVA e MELO, 2007a), que envolve várias capacidades e etapas.

Antunes (2003, p. 45) fala que “a atividade de escrita é, então, 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”. A autora, nesta passagem, vem nos explicitar que a atividade escrita, ou seja, a produção textual é um exercício interativo de expressão, pois todos nós escrevemos (produzimos textos). São vários momentos que nos levam a situações de escrita, sejam situações do cotidiano (como a escrita de rascunhos, bilhetes, anotações em agenda, etc.) até escritas mais complexas (como cartas, reportagens, notícias, entre outras), que servem para interagirmos e agirmos na sociedade.

De acordo com Antunes (2003, p.48):

[...] A escrita está presente, como forma constante de atuação[...];[...]toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

As pessoas produzem textos adaptando-os, é claro, à situação encontrada. Escrevemos sempre tendo em mente a finalidade, ou seja, “para que” estamos escrevendo, como também a intenção de interagirmos com alguém na sociedade, ou seja, já possuem um “interlocutor”, um público-alvo, mesmo que a escrita se detenha, inicialmente, à própria pessoa.

Além dos elementos já citados acima, outros podem e devem ser destacados, pois exercem influência no momento da produção textual. Bronckart (1999, p. 93) defende um conjunto de elementos que estão presentes no contexto de produção, tanto no contexto *físico* como no *sociosubjetivo*. De acordo com esse autor, toda produção pode ser contextualizada de acordo com as condições físicas nas quais ela é produzida, situando-a no tempo e no espaço. Nesse “contexto físico”, encontram-se demarcados por ele os seguintes parâmetros:

O lugar da produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento da produção: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; o emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; o receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto (p. 93).

Todavia, Bronckart (1999, p. 94) também considera que todo texto está inserido em um contexto social, sendo este denominado por ele de “contexto sociosubjetivo”, composto de alguns elementos e questionamentos, como destacados a seguir:

O lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido (escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação formal, etc)?; a posição social do emissor (que lhe dá estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc)?; a posição social do receptor (que lhe dá estatuto de destinatário: qual é o papel social atribuído ao receptor do texto (papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo?); o objetivo (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário? (p. 94).

O autor vem nos mostrar que, para se produzir um texto, devemos estar atentos aos vários fatores que estão envolvidos no ato de se produzir um texto, sejam eles: o local de escrita, o momento em que ele foi escrito, a posição social da pessoa que produz o texto, nunca fugindo do objetivo principal da produção escrita que é a interação com o interlocutor, tudo isso influenciando na ação comunicativa. Pois, como cita Geraldí (1997, p. 137) na escrita de um texto é necessário não só que “se tenha o que dizer”, mas também que “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer” e que “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”. Assim, quando formos produzir um texto devemos compreender que essa produção não só deve estar ligada ao que se quer dizer, mas ela também deve ater-se ao objetivo que se quer atingir com aquela produção e ao público-alvo ao qual ele será destinada.

Ao mesmo tempo, Silva e Melo (2007a) citam, ainda, que a escrita também possui um lado cognitivo, pois demanda vários conhecimentos e operações cognitivas. O hábito de escrever exige que tenhamos conhecimentos variados, que partem de graus fáceis até níveis de complexidade maior, além exigir que disponibilizemos tempo para a efetivação da escrita e de que possamos utilizar a nossa cognição.

Dentre as diversas operações que devem ser acionadas pela produção de textos escritos podemos citar: a reflexão do texto antes, durante e depois da produção; um planejamento bem elaborado; a seleção e elaboração das ideias, que serão primordiais para a produção; textualizar todas as ideias, conteúdos e escolhas linguísticas apropriadas; e, antes levar o texto a sua versão final, fazer a revisão e a reescrita. Tudo isso sempre tendo em mente o interlocutor, o gênero textual a usado, o objetivo por trás daquela produção e a sua organização, não sendo propriamente nesta sequência.

Silva e Melo (2007a, p. 41) citam que os atos de “pensar sobre” e “manipular” a estrutura da língua podem ser caracterizados em duas capacidades: a atividade metalinguística e a atividade epilinguística. Em relação à atividade metalinguística, a capacidade de produção de textos não é só para usar a linguagem como forma de comunicação em textos orais ou escritos, mas também de refletir sobre eles e controlá-los no momento da produção. Já na atividade epilinguística estão envolvidas capacidades semelhantes à metalinguística, mas que não são controladas conscientemente pelo produtor do texto, pois quanto maior a familiaridade com o gênero e o tema, quase que automaticamente as ações se concretizam.

Ainda em relação às operações que são instigadas durante a produção escrita, Antunes (2003) explica que produzir um texto supõe vários procedimentos interdependentes e intercomplementares, nos quais está incluído todo o planejamento do texto, que parte da geração de ideias sobre o tema e da definição do gênero a ser utilizado (ou seja, da forma linguística do texto), levando em consideração, é claro, o lugar social do público destinado e a finalidade prevista.

A autora também ressalta a importância da realização da revisão e da reescrita da produção, pois, muitas vezes, várias coisas podem passar despercebidas no momento em que estamos escrevendo, sejam erros de concordância verbal, de ortografia, uma frase colocada em local equivocado, ideias apresentadas de uma maneira pouco coerente e clara, etc. Até porque, quando relemos o texto, várias outras ideias vão surgindo. Pode-se constatar, ainda, se tudo o que foi pensado no planejamento foi cumprido. Como explica Antunes (2003, p. 56), “a natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito (...)”.

Salientamos que, apesar de concordarmos com essa afirmativa, entendemos que essas etapas não são todas obrigatórias nem, necessariamente, sequenciais e lineares, mas dependem do contexto de produção, dos objetivos e dos interlocutores. Entretanto,

trazer esses procedimentos separados contribui para que compreendamos melhor em como didaticamente pensar e em como ensinar a realizá-los.

Em suma, consideramos que o ato de escrever é uma interação comunicativa bastante importante para as pessoas. E, para uma pessoa ser considerada uma escritora competente, vários aspectos devem ser observados e colocados em prática, tais como: saber selecionar o gênero adequado para a situação em questão, considerar o leitor a quem se destina, atender às características do gênero, etc. É alguém que saiba elaborar um resumo, que tome nota, expresse sentimentos, opiniões, reflexões e que seja capaz de revisar o texto ou reescrevê-lo se for necessário, além de sempre recorrer à leitura de outros textos que possam servir como texto-modelo.

Neste tópico falamos sobre a natureza da atividade de produção de texto, ou seja, sobre o que é a produção textual, a sua natureza social-cognitiva e as capacidades envolvidas no ato de produzir um texto. O próximo tópico fará uma reflexão a respeito do ensino de produção textual, partindo da perspectiva sociointeracionista, ou seja, da necessidade de explorar com os alunos um contexto significativo de escrita, incentivando-os a produzir textos diversos, com finalidades reais e destinatários além do professor. Trataremos, ainda, sobre o papel dos gêneros textuais nas aulas de produção de texto e a importância da mediação do professor durante essa produção.

2.2 O ensino de produção textual numa perspectiva sociointeracionista

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.47), no tópico de prática de produção de textos traz que: “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”.

Todavia, de acordo com estudos de algumas pesquisas relacionadas à área em questão, pode-se observar que, no cotidiano escolar de várias instituições de ensino, a produção de texto em sala de aula é uma atividade pouco trabalhada. Além disso, alguns professores, quando vão trabalhar a produção de texto em sala, apenas especificam o gênero textual que será trabalhado naquele determinado dia, explicam algumas características dessa produção de texto e do gênero textual, e já solicitam aos alunos que venham a produzir um texto sobre o gênero em estudo, realizando, assim, atividades de escrita meramente escolares.

A esse respeito, Soares (2004) afirma que:

A insistência e a persistência da escola em levar os alunos a usar a escrita com as funções que privilegia, insistência e persistência que têm, como principal instrumento, as condições de produção da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real. (p. 73).

O que se observa nessa situação é que em vários contextos da sala de aula, a produção textual serve senão por assim dizer, como um conteúdo qualquer que é utilizado somente muitas vezes para ver como a escrita do aluno, os erros gramaticais, e muitas vezes como um passa tempo em sala de aula.

Muitos professores não enxergam como é importante trabalhar a produção textual de uma maneira mais ampla, não percebem que a produção textual é bastante complexa, que não é somente pedir para que os alunos escrevam algumas palavras em um papel.

Sobre isso um dos quesitos fundamentais que Silva e Melo (2007b) falam é que o aluno deve tentar escrever mesmo antes de estar alfabetizado entrar em contato com essas situações de produção logo cedo.

Bernadin segue nesse mesmo sentido (2003, p. 15 *apud* LEAL e MELO 2007, p. 13-14), ao falar que:

[...] A entrada na cultura escrita não se limita à apropriação do ler-escrever; ela requer e constrói, ao mesmo tempo, um domínio simbólico, posterior, reflexivo, explícito, consciente, que toma a linguagem como objeto [...] Entrar na cultura escrita é modificar sua relação com a linguagem e sua relação com o mundo, é construir para si modos de pensamento que venham ordenar, questionar e, portanto, transformar o que, na experiência cotidiana, pode tanger ao uso e à prática implícitos, não-conscientes [...]. (p.15)

O autor vem nos falar de um fato que é pouco conhecido pelas pessoas, de que não existe somente um modo de entrarmos na cultura escrita e, sim, que existem vários modos.

O que as pessoas pensam nos dias de hoje é que se uma pessoa ao decorrer de sua vida ela não conseguiu se alfabetizar, então ela não conseguirá entrar no mundo da escrita. A mesma coisa acontece com as crianças que ainda não estão na fase silábica. Esse pensamento segundo o autor Bernadin (2003, p. 15 *apud* LEAL e MELO 2007, p. 13-14) é bastante equivocado, pois não é preciso termos o domínio da leitura e da

escrita para produzir textos. Pois pessoas não alfabetizadas, de certo modo conseguem se inserir no mundo da escrita a partir do contato com pessoas alfabetizadas, a partir de textos e explicações orais reproduzidas por elas. A língua se torna um objeto tanto de atenção quanto de manipulação. O aluno mesmo não estando alfabetizado, ele pode ter a consciência sobre o porquê escrever, para quem escrever, observando que a produção de texto vai muito além de somente escrever palavras sem sentido em um papel.

Como bem lembra Leal (2003, p.66):

(...) essa tarefa não é algo a ser completado nas séries iniciais, mas constitui um processo longo, que deverá ser iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido ao longo das experiências escolares. Poderá ser um trabalho bem-sucedido à medida que as interações aconteçam, destacando-se aqui a postura do professor como compreendente e mediador dessas relações a partir de situações didáticas que permitam instaurar os diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos produtores de texto (p.66).

Em concordância com esta autora, reafirmamos o papel do professor como mediador do ensino-aprendizagem da produção de texto, utilizando o planejamento como instrumento dessa ação. Esse é um ponto de extrema importância que colabora e muito para que o professor consiga propiciar um bom ensino da produção textual é o planejamento. Em todas as esferas sociais o ato de planejar é universal, é bastante importante para toda a atividade humana, seja para planejar compras, viagens, construções, etc. O planejamento de aula propicia ao professor descobrir caminhos mais viáveis que ajudem os alunos a aprenderem de forma prazerosa, prever situações que possam vir a ocorrer durante a aula, organizar o tempo de atividades, os materiais didáticos necessários que venham a facilitar a aprendizagem etc. O planejamento vem orientar as ações a partir de objetivos que pretendem ser alcançados.

Sobre como deve se fundamentar o planejamento desse ensino, Silva e Melo (2007b) defendem três princípios básicos.

O 1º seria *Escrever com finalidades e destinatários claros, aproximando as situações de escrita na escola das que ocorrem fora da escola*. Sobre este princípio, Marcuschi, B. e Leal (2007) explicam que é importante que o professor explicita (por parte ou amplamente) as condições de produção e circulação nas atividades de escrita, sempre deixando claro aos alunos sobre o gênero a ser produzido, o objetivo por trás daquela produção, o destinatário do texto, o local no qual o texto que ele produziu irá

circular e relembre aos alunos a importância desses elementos para o registro das ideias a serem consideradas.

Esse princípio evidencia, ainda, que deve haver uma aproximação entre as atividades de escrita escolares e as extraescolares, promovendo atividades em que os alunos escrevam para atender a finalidades do texto e que os destinem a destinatários plausíveis, em contextos de interação dentro e fora da escola. Indo de encontro com esta afirmativa, Góes e Smolka (1992, apud SILVA e MELO, 2007b, p. 83) afirmam que:

Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de textos, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve e atribuam relevância aos vários momentos do processo, desde a situação desencadeadora até a revisão, destinação e repercussão do texto.

Esses autores vêm mostrar que as atividades de produção devem ter finalidades e destinatários que não sejam somente os professores. As atividades devem propiciar momentos de reflexão, trazerem um propósito para os alunos, sempre levando em consideração não só situações dentro da escola, mas fora dela também.

A produção deve ser trabalhada, então, com um objetivo comunicativo verdadeiro de interação. O professor deve mostrar aos alunos que a produção textual envolve sempre uma ação verbal e que essa ação verbal pode provocar efeitos positivos e negativos em situações, interlocutores, etc. Dessa forma, irá possibilitar ao educando que ele aprenda a produzir textos com representações adequadas sobre determinado contexto e gênero textual.

Todavia, é preciso considerar que adequar as situações de escrita na escola com as que ocorrem fora dela traz algumas dificuldades e o trabalho vira o dobro. A partir do ensino de produção textual, o professor se depara com algumas situações difíceis em sala de aula: algumas vezes, o desestímulo de alguns alunos para a aprendizagem, o medo do errar, a baixa autoestima, a crença na falta de capacidade de reflexão... Cabe ao próprio professor planejar uma boa organização das atividades, executar pesquisas pautadas nos gêneros que podem ser trabalhados nessa metodologia e os colocá-lo em prática. É preciso, então, auxiliar os alunos, buscando metodologias diferenciadas e dinâmicas para mudar essas situações, de modo a mostrá-los a importância de se produzir textos, para que eles percebam que a escrita é uma forma de integração na

sociedade, pois, por meio dela, pode-se se atingir às mais diferentes esferas sociais, contribuindo, assim, bastante para a sociedade e para própria autoestima do aluno. Além do que partir dos conhecimentos prévios dos alunos e trazer situações que ocorrem fora do ambiente escolar, trará para eles um incentivo a mais.

O segundo princípio seria *Escrever para atender a finalidades, destinatários e situações diversificadas, desenvolvendo capacidades variadas, próprias dos diferentes contextos de interação social*. Entende-se por essa afirmativa que cabe ao docente realizar atividades de escrita com finalidades e destinatários verdadeiros sempre os diversificando para que os alunos possam entrar em contato com situações de escrita diversas e, conseqüentemente, com gêneros textuais diversos.

Kaufman e Rodriguez (1995, p.3, apud LEAL e MELO, 2007, p.20) afirmam que é dever da escola que os estudantes sejam pessoas que escrevam, ou seja, “sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia”. Para que essa adequação, tranquilidade e autonomia possam acontecer, a escola, juntamente, com o professor deve propiciar aos alunos um contato direto como os mais variados gêneros textuais, principalmente aqueles que vão de encontro à realidade cotidiana daquele aluno.

Isto porque, para produzirmos textos nós adotamos os gêneros textuais, ou seja, sempre que vamos produzir um texto, utilizamos um gênero textual que se identifique com a situação de escrita. De acordo com Todorov (1980, p.49, apud, LEAL e MELO 2007, p.19) estes funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os que vêm a escrever textos.

Como nos dizem Zayas e Esteve (2004, p. 89 apud, LEAL e BRANDÃO, 2007, p.54):

Também na vertente da composição de textos o ‘saber que’ e o ‘saber como’ se inter-relacionam. Por exemplo, a composição de qualquer texto escrito implica conhecer as características linguísticas, textuais e discursivas do gênero ao qual pertence o texto em questão. Assim, um editorial jornalístico e uma exposição acadêmica são gêneros diferentes de textos, e as diferenças se devem às distintas ações verbais (e, conseqüentemente, às intenções diferentes) que se realizam em contextos sociais que também são diferentes. Para compor um texto é preciso conhecer as convenções do gênero ao qual ele pertence e saber utilizá-las para realizar a prática discursiva concreta e o objetivo que ela implica.

Para isso, a importância do professor trabalhar os gêneros textuais, não tão simplesmente sua estrutura e função, mas também os seus aspectos sociais, históricos e culturais, como defende Barbosa (2000, *apud* SUASSUNA, 2008a). Além disso, a autora salienta que os gêneros contribuem para que aluno tenha parâmetros para se seguir, que tornam a compreensão de produzir textos de uma maneira mais clara e de certa forma sistematizada para o aluno, além de auxiliar o professor a criar métodos eficazes na intervenção do processo de produção. Como sua potencialidade deve ser reconhecida desde o início pelos aprendizes, torna-se importante o reconhecimento, por parte do professor, da conveniência de deter-se e trabalhar cada um dos elementos que fazem parte do gênero textual.

A esse respeito, vários estudiosos, como Dolz e Schneuwly (2004), defendem que deve haver um trabalho sistemático sobre a língua em sala de aula de modo a fazer com que os alunos reflitam sobre o que eles leem e escrevem, para que eles possam apropriar-se de conhecimentos relacionados aos mais distintos gêneros textuais. Nesse sentido, concordamos com estes autores, pois é dever da escola fazer com que o aluno possa refletir sobre os elementos sociodiscursivos, estruturais e linguísticos dos textos, ajudando-os a adquirir capacidades que são extremamente necessárias à leitura e à produção de textos.

O professor deve se utilizar das noções sobre gêneros textuais que os alunos já possuem com frequência em seu cotidiano e utilizar estas experiências, trazendo-as para sala de aula. O objetivo seria proporcionar situações em sala para que os estudantes possam elaborar diferentes gêneros textuais, mostrando sempre aos alunos a finalidade de cada gênero e trazendo vários exemplos de textos relativos ao gênero textual em foco. É preciso mostrar também aos alunos a diversidade de interlocutores que os gêneros textuais podem alcançar, além de ajudá-los a construir detalhadamente as características de cada gênero.

Nesse contexto, o aluno, para conseguir produzir um texto, deve entrar em contato com a cultura escrita desde muito cedo e o professor é peça chave nesse processo. Para que esse ensino de produção textual se concretize, muitos professores devem abandonar alguns hábitos que, infelizmente, acontecem: muitos chegam à sala de aula com um gênero textual específico e o explicam sinteticamente, colocando no quadro, muitas vezes, suas características, sem nenhum exemplo real e sem dialogar com situações extraescolares; em seguida, levam os alunos a escrever textos relacionados a esse gênero mesmo sem eles terem construído conhecimentos

suficientes, já que não foram discutidos em um tempo hábil; além disso, nestes casos, o interlocutor é somente o professor o qual, muitas vezes, só se preocupa em atribuir uma nota sem nenhum objetivo por trás.

Por fim, o terceiro princípio seria *Desenvolver capacidades de reflexão sobre os textos escritos e sobre as ações que realizamos ao escrever*. O professor deve propiciar aos alunos atividades reflexivas. Isto porque, escrever é um ato de grande complexidade, pois envolve uma multiplicidade de ações entre elas: coordenar, planejar, integrar, refletir, etc. Para produzir textos adequados devemos possibilitar os alunos que aprendam a “comprometer-se mentalmente” e a trabalhar cada uma das diferentes etapas do processo de produção. Ou seja, a sala de aula deve se tornar um espaço de problemáticas: deve-se pensar antes de escrever, no momento em que está escrevendo e após a produção.

Por isso, a atividade de produção deve ser bem monitorada e organizada em todo o seu processo para que o texto não venha perder a sua finalidade inicial e os interlocutores que pretende atingir. Para isso, o professor deve garantir que os alunos passem em sala de aula por momentos de reflexão e manipulação, pois o ato de escrever exige dos alunos certo conhecimento das dimensões da textualidade, algumas das quais são vitais para que a produção seja de boa qualidade, como: coerência, coesão, pontuação, paragrafação, concordância, ortografia, etc. Sobre o conhecimento da gramática-padrão, o professor deve levar para a sala de aula atividades diferenciadas, que ajudem os alunos a utilizarem diferentes recursos linguísticos como estratégias de pontuação, mecanismos coesivos, normas ortográficas, etc,

As metodologias de ensino sendo trabalhadas como visto até aqui favorecem o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, que partem do planejamento, monitoramento, revisão e avaliação da atividade de produção, pois elas conseguem ajudar o aluno a dar sentido e a se comunicar através do texto produzido. Os professores, que são responsáveis por formar esses alunos-escritores, devem se preocupar em trabalhar essa atividade metacognitiva em relação à produção de textos para que tenham boa qualidade.

Relacionado a este aspecto, entendemos que, para a produção textual ser produzida em toda sua plenitude, utilizando-se das capacidades sociais e, sobretudo, das cognitivas, é necessário que o aluno leia, e leia bastante, pois o contato direto com alguns textos produzidos por outras pessoas servem de norte, ajudando-os a adquirir conhecimentos que serão bastante úteis no momento da produção textual. Como

salientam Silva e Melo (2007a, p.40), é necessário que os processos de geração de ideias e de geração de formas sejam articulados.

Além disso, torna-se importante que o professor propicie mais momentos de produção textual em sua aula, pois quanto mais experiências os alunos tiverem, mais eles ficarão familiarizados com o ato de produzir textos e serão não somente capazes de colocar palavras em um simples papel, mas, através da produção textual, conseguirão interagir com a sociedade através da produção textual. Isto porque, o ato de produzir textos é uma atividade bastante complexa que deve ser trabalhada frequentemente em sala de aula para que as capacidades sociais e cognitivas que os alunos devem aprender para produzir textos possam ser bem desenvolvidas.

Cabe ao professor, ainda, ao propiciar as atividades de produção, sempre estar passeando pela sala, apresentando informações, tirando dúvidas, questionando as hipóteses dadas pelos alunos, problematizando respostas, desenvolvendo atitudes de autoconfiança nos alunos, desenvolvendo neles as capacidades de geração, de organização e de coordenação de ideias, ajudando os alunos a registrarem as ideias no texto, explicando quantas vezes for necessário, relendo, enfim, produzindo os textos junto com os alunos. O professor é um grande colaborador desse processo e, como tal, deve considerar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, pois o professor é o principal mediador da aprendizagem.

Em alguns momentos durante a aula, o professor deve ler e reler o escrito, mostrando aos alunos se eles esqueceram algo, se o texto pode ser mais incrementado, se teve algum equívoco durante a escrita. Cabe a ele, portanto, mostrar aos alunos que o texto pode e deve ser revisado durante o processo de escrita, não somente depois de sua conclusão, ajudando o aluno para que ele reflita que a revisão textual é parte integrante da produção.

A esse respeito, Leal (2003) em sua pesquisa observou que quando os alunos produzem seus textos, eles esperam uma resposta do professor sobre o que escreveram. Todavia, muitas vezes os alunos têm escrito somente para receber uma nota, ou seja, o aluno não produz um texto para se expressar, ser ouvido, mas para ser corrigido e receber uma nota, não propiciando, assim, ao aluno o contato efetivo com as reais possibilidades de interação que a escrita proporciona. Sobre esse aspecto, vemos que é necessário o professor utilizar a própria produção desses textos para conhecer mais seu aluno, compreendê-lo e, de certa forma, ajudá-lo para que ele escreva cada vez melhor.

Como a autora diz: que o professor olhe com “os olhos da compreensão” (p. 56) e não apenas “os olhos da correção”.

Sobre esse auxílio do professor Costa Val *et al.* (2009) orientam também que o professor busque analisar e sinalizar para os alunos não só os erros, mas também as qualidades presentes na produção. Como aponta Marinho (1997), o professor deve questionar, sugerir e testar o texto do aluno como leitor, auxiliando os alunos para revisão e reescrita da produção. Do mesmo modo, Geraldi (2003) especifica que o professor deve agir como um real parceiro, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.

Pensando numa nova forma de ensinar, o professor deve propiciar momentos variados de escrita de textos diversos, sejam eles coletivos e/ou individuais, pois o trabalho colaborativo propicia uma boa produção e troca de experiências, permitindo que os alunos compartilhem hipóteses, contradições, concepções, troquem informações que até então não teriam pensado. O professor deve sempre buscar situações didáticas, ou seja, mecanismos que ajudem os alunos a perceberem como é importante o trabalho em equipe e os conhecimentos que podem ser adquiridos através dele, pois eles exploram, propõem, refletem sobre o assunto.

No tópico a seguir traremos algumas pesquisas que são relacionadas à pesquisa em questão, trazendo um diálogo e uma breve discussão, com o que já trouxemos nos tópicos anteriores.

2.3 O que dizem as pesquisas atuais sobre o ensino da produção de texto na escola?

Neste tópico, traremos três pesquisas relacionadas à produção textual para dialogarmos e termos alguns exemplos do que já discutimos anteriormente. As pesquisas são de Silveira (2013), que tem por título “A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos”; Cruz (2012), cujo título é “Produção de texto na alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do ensino fundamental”; e de Silva (2004), que se intitula “Atividades de produção de textos no livro didático de alfabetização: o caso do novo Letra Viva”. Vale salientar que estamos trazendo duas pesquisas sobre a prática docente e apenas uma sobre o ensino da produção de texto no livro didático, pois não encontramos outra pesquisa que, como a de Silva (2004), trate especificamente do ensino deste eixo de ensino no livro didático do ciclo de alfabetização.

A pesquisa de Silveira (2013) teve como seu principal objetivo investigar as estratégias didáticas utilizadas por professoras do ensino fundamental no ensino da produção textual em turmas heterogêneas, focando não só no domínio do sistema escrita alfabética, como também nas habilidades, conhecimentos e técnicas envolvidos na produção de texto, sejam com os alunos alfabetizados ou não.

A abordagem da pesquisa foi de cunho qualitativo, mais especificamente um estudo de caso. Como sujeitos da pesquisa, foram escolhidas duas professoras de turmas heterogêneas da rede municipal de ensino. Elas foram selecionadas a partir do reconhecimento dos seus colegas de trabalho pelo comprometimento no ensino, disponibilidade e trabalho com produção textual em sala.

A primeira etapa do estudo se deu a partir de uma entrevista semiestruturada com as duas docentes, que foi gravada e transcrita. A autora se utilizou dessa entrevista para analisar se as docentes atendiam aos objetivos esperados. Em seguida, houve a visita à sala de aula para identificar se as turmas eram realmente heterogêneas e foi realizada também a aplicação de algumas atividades diagnósticas, como o ditado de palavras com sequência de imagens, para identificar os níveis de apropriação da escrita de cada aluno, tendo por base a abordagem da psicogênese de Emília Ferreiro. Na sequência, houve a observação de forma sistemática das aulas, verificando a participação dos alunos nas atividades, principalmente os não-alfabetizados, bem como as estratégias utilizadas pela professora. As aulas foram registradas por meio de vídeo-gravação. O total de aulas observadas foram 10, sempre nas aulas de Língua Portuguesa, a partir da disposição das docentes. Foram analisados ainda os planejamentos, os cadernos dos alunos, etc.

Como resultado, a autora retrata que, a partir das observações feitas das professoras sujeitas da pesquisa, demonstrou-se que, para atender à proposta do ensino da produção textual em turmas heterogêneas, é necessário haver uma diversidade de atividades e um planejamento eficaz e flexível, que contemple os vários níveis de aprendizagem. Mas, mesmo diante do empenho dos sujeitos da pesquisa, a autora relata que algumas falhas foram testemunhadas, como: situações de produção sem determinação clara das finalidades e interlocutores do texto; ou, como aconteceu na sala da professora 2, os alunos não alfabetizados ficaram de fora da atividade de produção, pois a docente não propôs uma atividade de escrita diferenciada, na medida em que pediu para que eles fizessem do jeito que soubessem.

A autora evidencia, todavia, pontos positivos nas práticas das professoras, como atividades reflexivas que auxiliavam os alunos nas argumentações (aprendendo a criar suas próprias ideias e hipóteses), incentivo às interações em grupo (nas quais os alunos aprendam uns com os outros, estimulando a linguagem verbal) e a diversidade dos níveis de aprendizagem das atividades.

A partir da pesquisa, a autora conclui que é possível realizar o ensino de produção de textos em turmas heterogêneas, mas que não é uma tarefa fácil. Para facilitá-lo um pouco, identificar as dificuldades de cada aluno e realizar atividades de escrita diversificadas, que atendam a níveis diferenciados de aprendizagem, podem contribuir bastante para o aprendizado de todos. Além de que, o trabalho em conjunto da escola, professor e comunidade facilitará mais esse trabalho. Constata, ainda, que é preciso propor atividades de produção nas quais os interlocutores e finalidades do texto possam contribuir para o crescimento do aluno, não só escrevendo por escrever e tendo somente o professor como destinatário.

A segunda pesquisa analisada foi a de Cruz (2012) e teve como objeto de pesquisa a prática de produção de texto na alfabetização, analisando as mediações desenvolvidas por uma docente. A autora buscou responder às seguintes questões: como era constituído esse processo de produção de forma alfabetizadora? Quais as metodologias utilizadas? Quais as estratégias e as atividades desenvolvidas na prática de produção?

A pesquisa foi realizada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental e foi qualitativa (de caráter etnográfico). Para a coleta de dados, foram utilizadas as observações, as anotações, as filmagens e a entrevista com a professora da turma. A escolha da escola e da professora se deu a partir de um evento no qual a autora participou, o qual contava com a participação de professores e gestores de várias escolas de São João del-Rei, da rede municipal e estadual de ensino. Dentre as escolas presentes, a que mais chamou a atenção da autora foi a Escola Municipal Maria Teresa, especificamente a professora Patrícia. Dessa forma, surgiu o interesse pela prática de produção de texto dessa professora.

Cruz (2012) realizou a sua pesquisa a partir da observação da prática da professora em sala de aula e de anotações, bem como de algumas gravações das aulas de produção textual, além de fazer análises das produções de texto dos alunos. A autora fala que o uso do caderno de campo a possibilitou descrever as aulas de produção de texto, que não eram somente trabalhadas em nas aulas de Língua Portuguesa, mas em

outras disciplinas também. Alguns documentos ajudaram na análise das mediações como o caderno de produção de texto e de leitura, as atividades de alfabetização, o caderno de planejamento da professora e o diário de classe.

A partir das observações da prática da professora, Cruz (2012) observou que a professora favorecia a interação dos alunos em sala de aula nas atividades de escrita, pois a orientação era que eles sentassem agrupados em trios, duplas, etc. Todavia, sempre, nas outras aulas, havia trocas dos grupos, sempre tendo uma criança que já lia e escrevia e outra em fase de apropriação da escrita, de modo que uma aprendia com a outra. Segundo Cruz (2012), a professora entrevistada evidenciou, em seu discurso, que a interação dos alunos contribuía bastante para o trabalho da produção escrita. A autora evidencia, assim, que a interação entre os alunos era intensa durante as atividades de produção de texto e, mesmo em atividades individuais, eles consultavam uns aos outros. Além disso, a professora sempre estava com os seus planejamentos e atividades, sendo que estes não eram fixos e se adaptavam à necessidade de cada aula, assim como trazia atividades lúdicas e diferenciadas para o trabalho com a produção textual.

A pesquisadora observa, ainda, que a professora, sujeita da pesquisa, opta por iniciar o trabalho com produção de uma maneira coletiva e chega a questioná-la sobre a ausência de produções individuais. Como resposta, a professora fala que isso é baseado nos diferentes níveis de escrita dos alunos da sala, pois os que estão em fase silábica e silábica-alfabética não produzem textos individualmente. Além disso, na entrevista, a professora relata que não se sente segura trabalhando a produção de texto individualmente.

A autora evidencia, também, que foram presenciadas mais atividades de leitura mais do que de produção. Outro aspecto relatado pela autora é que, em algumas produções, a professora investia em interlocutores além dela, como outras turmas, outros professores, etc. E, no momento das produções, ela escolhia um gênero para ser produzido, dialogava junto com os alunos e, após um consenso, anotava as sugestões no quadro, cabendo aos alunos somente registrar nos seus cadernos.

Cruz (2012) relata que, no desenvolvimento das atividades de produção textual, a sujeito da pesquisa seguia um padrão. De início, realizava a inserção de um determinado gênero textual; em seguida, falava sobre esse gênero e as suas características, através de debates e a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos; em seguida, quando a professora observava que os alunos já tinham

compreendido o gênero em estudo, ela propunha o momento da produção escrita, seja em grupo, individual, etc.

A pesquisadora observou também que as atividades de produção realizadas em sala de aula “extrapolaram os seus limites” e contemplaram outros espaços escolares e extraescolares. Relata que a professora utilizou diferentes gêneros textuais em suas aulas, contribuindo, assim, com situações de escrita constantes e variadas para que os alunos aprendam que existem diferentes gêneros textuais e que cada um é utilizado em um contexto. Da mesma forma, o trabalho foi sistematizado e articulado entre a leitura e a escrita. A produção coletiva superou a individual, que foi só efetuada uma vez. Sobre isso, a autora destaca que não se deve deixar de lado produção coletiva, mas que a individual traz um toque subjetivo que só um autor traz. Basicamente, a metodologia da professora baseia-se no planejamento, execução, correção e avaliação das atividades de produção, além de ter apresentado várias estratégias para pô-las em prática. Além de que a professora utilizava a avaliação não só como uma atribuição de nota, mas para avaliar o nível de aprendizagem de cada aluno.

A terceira e última pesquisa analisada foi a de Silva (2004). Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as atividades de produção de texto de um livro didático de alfabetização, considerando os critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). o livro selecionado foi o Novo Letra Viva, de Maria Alice Setubal. Como critério para a escolha do livro, a autora fala que ele é pioneiro em oferecer propostas metodológicas alternativas para alfabetização. Além do que, a partir da análise informal de outros livros, a autora constatou que, em sua maioria, eles comportavam de 14 a 17 propostas de produção textual; já o livro selecionado possuía 44 propostas. No livro escolhido foram feitos levantamentos de todas as atividades nele presentes a fim de distinguir aquelas que entravam na categoria de produção e as que não.

Silva (2004) cita que o livro analisado consegue articular as atividades de produção textual aos processos de alfabetização. Nele os alunos são solicitados a produzir diversificados gêneros, alguns curtos, outros longos, propiciando o momento de escrita dos alunos (sozinhos e com interferência do professor), o trabalho com sequências tipológicas, além de trazerem também aspectos relacionados à apropriação escrita do sistema alfabético.

Alguns aspectos importantes que a autora apresenta “contra” o livro é a pouca presença de sugestão de revisão textual, bem como atividades de produção que simplesmente se restringem ao contexto escolar, de maneira que essa restrição dificulta

a organização de atividades que envolvam situações reais e extraescolares, as quais trabalham os conhecimentos prévios do aluno e práticas de seu cotidiano, tornando, assim, a aprendizagem mais prazerosa.

Da mesma forma, como pontos positivos houve a reflexão sobre as características do gênero (com vários exemplos), gêneros diferentes, sempre se preocupando em que os alunos entrassem em contato com diferentes situações de produção escrita e contemplando um trabalho na perspectiva do letramento.

Através do levantamento de pesquisas voltadas para o eixo de ensino da produção de texto, no desenvolvimento deste trabalho, foi verificado que ainda são poucas as reflexões que abordam a temática de produção de texto, tendo em vista a demanda apresentada pelos docentes nas pesquisas de Silveira (2013), Cruz (2012) e Silva (2004).

Foram confirmados vários aspectos já discutidos por nós anteriormente, como: utilizar-se dos gêneros textuais para produção; propor aos alunos situações reais de escrita, não somente no contexto escolar, mas extraescolar também; apresentar aos alunos a finalidade/objetivo da produção; apresentar o contexto de circulação no qual o seu texto irá circular; indicar o destinatário ao qual ele se destinará; propor momentos de revisão e reescrita o texto, etc. Tudo isso vindo reafirmar e dar mais embasamento ao que já foi dito neste trabalho e ao que ainda será discutido mais adiante.

Assim, as pesquisas de Silveira (2013), Cruz (2012) e Silva (2004), assim como esta pesquisa em questão, ressaltam a importância que o professor tem nesse processo. Cabe a ele propiciar atividades diversificadas, que contemplem situações do cotidiano dos alunos fora do contexto escolar, fazendo com que eles conheçam e reflitam sobre a produção de texto e compreendam a grande importância desse eixo para a expressão de ideias, sentimentos, opiniões, de modo a torná-los cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

3. METODOLOGIA

O estudo em questão se caracteriza como uma “pesquisa documental”. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a principal característica da pesquisa documental é o fato da fonte de coleta de dados estar restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou depois. Desse modo, a pesquisa se enquadra nesse tipo, porque analisamos um livro didático, o qual pode ser considerado um documento público. Mais especificamente, analisamos um livro didático do 3º ano (fim do ciclo de alfabetização) aprovado pelo PNLD e escolhido pelo município de São João-PE, sendo este o mais utilizado na maioria das escolas do município.

Por sua vez, a abordagem utilizada nesta pesquisa foi a “quanti-qualitativa”. Em relação à abordagem qualitativa, segundo André e Ludke (1986), a análise e o tratamento do material empírico e documental ocorrem mediante um conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar dados empíricos e articulá-los com as teorias fundamentais. Já em relação à abordagem quantitativa, Malhotra (2001, p.155) explica que “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. No caso, vamos partir analisando os livros didáticos do ciclo de alfabetização, no eixo de produção textual, buscando verificar como se dá o trabalho desenvolvido nesse eixo de ensino, almejando a compreensão e explicação dos fenômenos estudados e os apresentando de forma descritiva.

O livro didático analisado foi o Ápis, 3º ano, Letramento e Alfabetização, dos autores Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, do ano de 2014, da Editora Ática. O livro contém 328 páginas, divididas em 12 unidades. Todas as unidades do livro e atividades giram em torno de gêneros textuais, cada unidade trabalhando um gênero textual diferente. São eles, respectivamente: história em versos, história em prosa, história em quadrinhos, carta, fábula, poema, conto, relato pessoal, texto instrucional, poema, reportagem e texto teatral. O livro traz, em todas as suas unidades, sessões fixas, que são estas, respectivamente: “Leitura”, “Interpretação de Texto”, “Práticas de Oralidade”, “Língua: Usos e Reflexões”, “Produção de Texto”, “Ampliação de Leitura”, “Ortografia”, “Hora da Diversão” e “Autoavaliação”.

Para chegarmos a este livro, fizemos uma visita à Secretaria de Educação do município de São João-PE e, juntamente com a secretária de educação do município,

fizemos um levantamento nas escolas dos livros que estavam sendo utilizados. Após esta verificação, confirmamos que os livros da coleção Ápis eram o que estavam sendo utilizados em quase todas as escolas do município. A respeito de termos escolhido somente um volume, deve-se ao fato do 3º ano do Ensino Fundamental ser o último ano do ciclo de alfabetização e queríamos observar como o livro estava levando em conta isso e como estavam os níveis de atividades.

No processo de análise do livro, vários aspectos foram analisados: a) O **gênero textual**: qual gênero textual estava sendo trabalhado; se o livro o apresentava e o discutia, se só o apresentava, mas não discutia ou nem o apresentava; b) a **Situação de Escrita**: se ela era real ou imaginária; se era escolar ou extraescolar; c) **Destinatário**: se as atividades de produção trazem um destinatário, seja ele o professor, os colegas de classe, outros membros da comunidade escolar ou pessoa extraescolar; e se esse interlocutor era imaginário ou real; d) **Contexto de circulação**: se as atividades de produção apresentam em qual local a produção irá circular: se na sala de aula, na escola ou em algum lugar extraescolar; e se este contexto é imaginário, real ou inexistente; e) **Finalidade/objetivo**: identificar se a proposta de produção diz ao aluno para que, com que objetivo, com qual intenção ele vai escrever aquele texto. f) **Suporte**: analisar se a proposta deixa claro em que material o texto, depois de produzido, vai circular, ou seja, de que forma ele vai chegar aos seus leitores. g) **Auxílio para o tema**: observar se na proposta de produção são dadas orientações para ajudar o aluno no desenvolvimento do tema, se fornece textos de apoio, se encaminha o aluno para pesquisa, entrevista, perguntas, etc. h) **Auxílio no planejamento**: se a proposta de produção dá orientações passo a passo para ajudar o aluno antes, durante e depois da produção do texto; i) **Auxílio na revisão e reescrita**: se a proposta de produção orienta como o aluno vai revisar ou reescrever no texto, se diz quais elementos ele tem que rever, modificar no texto, se tem orientações.

Abaixo trazemos a tabela que nos auxiliou na pesquisa.

Tabela 1: Modelo de tabela utilizada na análise

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO (ORAL OU ESCRITA)	
Livro:	
Série:	
Unidade:	
Página(s):	
Seção:	
Gênero textual:	
Gênero textual	() apresenta e discute

	<input type="checkbox"/> só apresenta <input type="checkbox"/> não apresenta Se apresenta e discute, como é feito:
Situação de escrita	<input type="checkbox"/> real <input type="checkbox"/> imaginária <input type="checkbox"/> escolar <input type="checkbox"/> extraescolar OBS.:
Destinatário	<input type="checkbox"/> inexistente <input type="checkbox"/> professor <input type="checkbox"/> colegas de classe <input type="checkbox"/> demais membros da comunidade escolar <input type="checkbox"/> interlocutor extraescolar imaginário <input type="checkbox"/> interlocutor extraescolar real
Contexto de circulação	<input type="checkbox"/> inexistente <input type="checkbox"/> sala de aula <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> extraescolar imaginário <input type="checkbox"/> extraescolar real
	<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim =
Suporte	<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim =
Auxílio para o tema	<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Se sim, como é feito:
Auxílio no planejamento	<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Se sim, como é feito:
Auxílio na revisão e reescrita	<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Se sim, como é feito:

Foram analisadas todas as 11 atividades de produção de texto presentes no livro e as atividades que as antecedem no bloco de interpretação de texto, pois nelas identificamos um trabalho sobre o gênero que serve de base para a produção textual. Após a análise de todas essas atividades e descrição de cada uma delas nas tabelas, efetuamos a quantificação de todas as atividades em cada critério acima citado, enaltecendo as que predominaram mais e trazendo exemplos das mesmas. Por fim, dialogamos a análise com os referenciais teóricos anteriormente utilizados.

Apresentadas e discutidas as metodologias utilizadas nessa pesquisa, apresentaremos agora o próximo tópico, que é a análise dos dados e discussão dos resultados.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, iremos apresentar e discutir os resultados encontrados nesta pesquisa. Para tanto, dividimos o tópico em duas partes: na primeira, vamos tratar dos elementos relativos às condições de produção propostas aos alunos nas atividades de produção de texto do livro didático analisado, a saber: definição do **gênero textual**, do tipo de **situação de escrita**, do **destinatário**, do **contexto de circulação**, da **finalidade** e do **suporte**; na segunda parte, vamos tratar dos elementos referentes à gestão textual, que são: auxílio para o **tema**, para o **planejamento** e para **revisão e reescrita**.

4.1 Condições de produção

A partir da análise das produções de texto do livro, observamos que, em relação à definição do **gênero textual** a ser produzido, os alunos são solicitados a produzirem diversificados gêneros, alguns curtos e outros mais longos, propiciando momentos de escrita dos alunos, sozinhos, mas com a interferência do professor. Consideramos este um ponto muito positivo, pois o aluno já identifica desde o início o gênero textual que irá produzir. Ou seja, não pede somente para o aluno fazer a famosa “redação”, pois traz variados gêneros textuais como: história em versos, história em prosa, história em quadrinhos, carta, fábula, poema (em dois momentos), conto, relato pessoal, texto instrucional e reportagem, totalizando 10 gêneros textuais. Esses gêneros têm como função básica a comunicação, através dos quais podem ser expressas ideias, opiniões, sentimentos, etc., de uma maneira escrita.

Para reafirmar nossa posição, trazemos Todorov (1980, p. 49 apud, Leal e Melo, 2007, p.19) que, a esse respeito, diz:

Os gêneros textuais funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores e “modelos de escrita” para os que escrevem textos, ou seja, quando temos necessidade de ler um texto para atingir determinado objetivo, buscamos exemplares de gêneros textuais que atendem a essa finalidade.

Observamos, ainda, que todas as 11 atividades de produção de texto não só apresentam, mas também discutem sobre os gêneros textuais de uma maneira bem breve, os introduzindo nas questões de interpretação de texto. O livro segue uma mesma rotina em todas as atividades de produção: no início da unidade, traz uma ou duas

leituras, referentes ao gênero textual que será trabalhado; em seguida, insere, nas questões de interpretação de texto, algumas características do gênero textual bem superficialmente; em seguida, traz um quadro com um esquema montado sobre as características do gênero textual em estudo e, por fim, passa para a produção em si. Diante disso, observamos que, sim, as propostas apresentam e discutem o gênero, mas muito brevemente.

Em relação a estes gêneros, são instituídas, pelo livro didático, “normas” e “regras” para que, assim, o aluno e o professor tenham um “padrão estrutural” para cada gênero textual estudado e organizem a sua esquematização. Isso porque, cabe ao professor não só solicitar ao aluno a produção do gênero, mas trabalhá-lo, seja coletiva ou individualmente, sistematizando as etapas da produção que partem da apresentação das características do gênero textual até a sua revisão e reescrita.

Outro ponto positivo que podemos destacar no livro sobre o trabalho com o gênero textual é que ele articula o eixo da leitura ao eixo da produção de texto, pois eles não podem ser trabalhados separadamente. Assim, o livro acerta ao, primeiramente, trazer o gênero que será produzido para ser lido e analisado pelos alunos para que, a partir da leitura, eles aprendam sobre o gênero e possam, enfim, produzi-lo. Todavia, consideramos que o trabalho com as características do gênero ainda é insuficiente, pois se trabalham poucos aspectos do gênero de forma superficial e pouco sistemática.

Abaixo trazemos um modelo de uma das atividades referentes ao gênero textual fábula:

Imagem 1: Atividades de leitura envolvendo as características do gênero fábula, p.117 a 121.

O **Leitura: fábula**

O gato, o galo e o ratinho

Esopo

Um ratinho vivia num buraco com sua mãe. Depois de sair sozinho pela primeira vez, contou a ela:

— Mãe, você não imagina os bichos estranhos que encontrei! Um era bonito e delicado, tinha um pelo muito macio e um rabo elegante, um rabo que se movia formando ondas. O outro era um monstro horrível! No alto da cabeça e debaixo do queixo ele tinha pedaços de carne crua, que balançavam quando ele andava. De repente os lados do corpo dele se sacudiram e ele deu um grito apavorante. Fiquei com tanto medo que fugi correndo, bem na hora que ia conversar um pouco com o simpático.

— Ah, meu filho! — respondeu a mãe. — Esse seu monstro era uma ave inofensiva; o outro era um gato feroz, que num segundo teria te devorado.

Moral: “Jamais confie nas aparências”.

Esopo. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 46.

Sobre o autor

Esopo nasceu no século VI a.C., na Grécia. Ele teria sido um escravo libertado por seu dono, encantado com suas histórias, as fábulas. Viajou por diversos países contando suas histórias, que passaram de geração para geração.

FÁBULA 117

O **Interpretação do texto**

Nessa fábula, temos um narrador que conta a história e as personagens que falam.

1 Geralmente o **travessão** é utilizado para mostrar, no texto, o início da fala de uma personagem.

a) Responda: quantos travessões há no texto?

4 Releia esta frase da fábula:

Um ratinho vivia num buraco com sua mãe.

No quadro a seguir, copie as palavras dessa frase que indicam:

as personagens	
o tempo em que se passa a história	
o lugar onde se passa a história	

Nas fábulas, os animais geralmente apresentam características humanas.

8 Ligue os animais às suas respectivas características humanas:

ratinho

mãe do ratinho

inocente

experiente

sábia

ingênuo



Andréia Vieira/Arquivo da editora

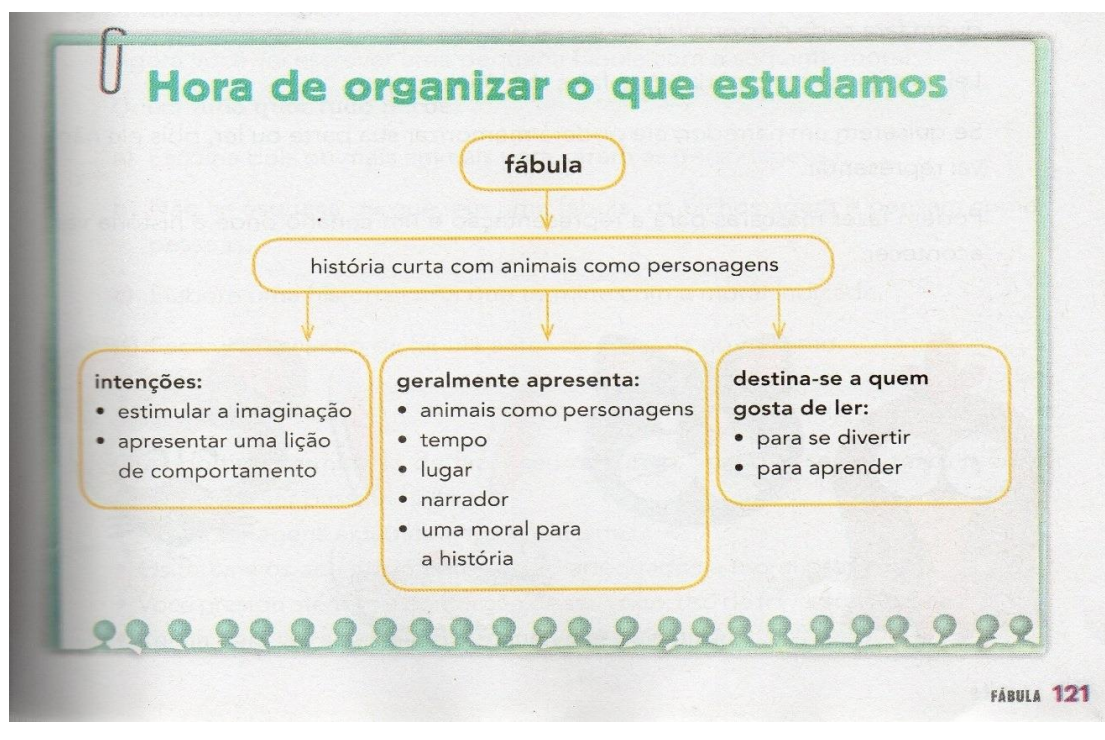
9 As **fábulas** geralmente trazem no final uma **moral**, isto é, um ensinamento.

a) Copie a moral da fábula “O gato, o galo e o ratinho”:

b) Como você reescreveria essa moral com suas palavras?

10 Por que o ratinho se enganou com os dois animais que viu?

Além de ter como personagens animais com características humanas e de trazer uma moral no final, as fábulas são histórias curtas.



Em relação à atividade do gênero fábula, na página 117, de início, aparece um exemplo de fábula para leitura: “O gato, o galo e o ratinho”. Na página seguinte (pág.: 118), na sessão fixa interpretação de texto, o livro traz algumas características da fábula. De início, fala que, na fábula que eles leram, tem um narrador que conta a história, os personagens (animais) falam e, geralmente, o travessão é utilizado para mostrar o início da fala desses personagens. Na letra A do 1º quesito, pede para que os alunos

respondam quantos travessões tem no texto. Na 4ª questão (pág.:119) é solicitado aos alunos que leiam uma frase da fábula e, em um quadro, copiem as palavras que indicam: os personagens, o tempo em que se passa a história e o lugar onde se passa a história. Em uma parte destacada, na página 120, tem uma frase “Nas fábulas, os animais geralmente apresentam características humanas”. Já no 8º quesito pede-se que os alunos liguem os personagens as suas características humanas. Na 9ª questão (pág.:121), fala que as fábulas geralmente trazem, no final, uma moral, isto é, um ensinamento. Na letra A da 9ª questão pede que eles copiem a moral da fábula que eles lerão e na letra B pede que eles reescrevam a moral com as palavras deles. Em seguida, em uma parte também destacada do livro, observa-se a frase “Além de ter como personagens animais com características humanas e de trazer uma moral no final, as fábulas são histórias curtas”. E, por fim, no final da página 121, há um esquema de organização das características das fábulas

Diante do que foi apresentado, a partir da análise, observamos que o livro traz pontos positivos referentes ao trabalho com o gênero textual, mas que o trabalha de uma maneira pouco sistematizada e concreta.

Passamos, agora, para outro critério analisado nas propostas de produção. No que se refere às **situações de escrita** analisadas no livro, apenas 3 das 11 produções de texto propõem uma *situação real* de escrita com os alunos, solicitando os gêneros: “reportagem”, “texto instrucional” e “relato pessoal”.

Na proposta de produção do gênero “reportagem”, é solicitado que os alunos elaborem e produzam uma reportagem sobre como se divertem as crianças na região onde eles moram, exemplifica os passos que eles devem seguir e, por fim, pede que eles publiquem a reportagem em murais da escola e, até mesmo, em jornais do bairro ou da cidade. Na atividade referente ao gênero “texto instrucional”, é solicitado aos alunos que montem um cartaz sobre a economia de água; pede, também, que eles criem ilustrações e espalhem cartazes na escola, contribuindo, assim, para a preservação da água no planeta. Na produção do gênero textual “relato pessoal”, pede que os alunos produzam um relato pessoal, contando experiências e acontecimentos reais vividos pelos alunos.

As demais produções, todavia, são imaginárias, ou seja, das 11 situações de escrita 8 são *situações imaginárias*, trazendo 2 gêneros referentes a poema, história em versos, história em prosa, história em quadrinhos, carta, fábula e conto. A esse respeito, Jolibert (1994, p. 33, apud MELO E SILVA, 2007, p.87) vem ressaltar a importância

das atividades de produção textual serem situações reais, que trabalhem com o cotidiano do aluno, para que eles possam participar efetivamente dessa produção, afirmando que “é enquanto se vive em um meio sobre o qual se pode agir, no qual se pode – com os demais – discutir, decidir, realizar, avaliar... que se criam as situações mais favoráveis para a aprendizagem”. O autor nos fala que trabalhar uma situação de escrita real é muito importante, pois ela trabalha com a situação cotidiana do aluno, com coisas que fazem parte de sua vida, dentro e fora da escola, além de propiciar uma aprendizagem mais prazerosa e proveitosa, tornando o aluno um sujeito crítico e atuante na sociedade.

Como vemos acima, a situação de escrita que predomina no livro analisado é a imaginária, presente em 8 atividades, enquanto as situações de escritas reais somente aparecem em 3 momentos. Servindo de exemplo, abaixo temos uma atividade imaginária envolvendo o gênero histórias em quadrinhos:

Imagem 2: Atividade envolvendo o gênero história em quadrinhos, solicitando aos alunos a criação de diálogos “imaginários”, p.71.

Produção de texto

Criação de diálogos para história em quadrinhos

 Agora você vai ajudar a terminar uma história em quadrinhos.

Na história a seguir, faltam as falas nos balões.

Observe os quadrinhos e pense no que as personagens estão falando ou pensando.

No último quadrinho o balão tem bolinhas: indica que a personagem está pensando.

O que as personagens teriam falado ou pensado?



Charles M. Schulz. *Snoopy: assim é a vida, Charlie Brown!* v. 3. Tradução de Cassia Zanon. Porto Alegre: L&PM, 2013. p. 38.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS **71**

Nessa atividade, é solicitado ao aluno que ajude a terminar uma história em quadrinhos, colocando as falas nos balões, observando os quadrinhos, imaginando o que os personagens podem estar falando ou pensando e, assim, escreverem dentro dos balões. Assim esta situação é imaginária, pois não envolve um contexto concreto de uso da língua através da escrita. Os alunos não vão escrever para se comunicar com alguém, vão apenas realizar uma atividade exercitando a imaginação.

Ainda sobre as situações de escrita, 9 das 11 atividades são *escolares*. São elas: “poema” (em dois momentos), “conto”, “relato pessoal”, “carta”, “texto instrucional”, “história em quadrinho”, “história em prosa e história em versos”. Ou seja, todas estas se referem a situações de produção para leitura apenas pelos colegas ou demais membros da comunidade escolar, através da publicação em murais na escola. Somente 2 atividades de produção são *extraescolares*, são elas: o gênero “fábula”, pois, após a produção do livro de fábulas, os alunos poderão levá-lo para casa para leitura, contribuindo, assim que o livro possa chegar a outros leitores, como sua família; e a “reportagem”, que pede que o aluno a publique em jornais da escola, mas também em jornais da cidade e do bairro.

Sobre este aspecto, Rodrigues (2000, apud ALBUQUERQUE e LEAL, 2007, p.100) fala 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”. Como observamos, o que diz Rodrigues (2000) vai de encontro ao que constatamos na análise do livro, pois na maioria das atividades predominam as situações de escrita escolares com 9 gêneros quantificados, enquanto somente 2 gêneros textuais são extraescolares.

O trabalho com situações de escrita que não sejam apenas escolares é importante, pois estas situações propiciam ao aluno um contato direto com usos autênticos da escrita na sociedade, dando mais sentido a essas atividades, escrevendo com uma finalidade concreta que está ou estará presente no seu cotidiano, seja para produção de uma carta de reclamação, um bilhete, etc. Assim, propicia ao aluno trabalhar a sua autonomia e criticidade, contribuindo para que ele se torne um cidadão que defenda seus pontos de vistas, suas ideias.

Como exemplo de uma situação escrita escolar, temos a proposta de produção do gênero “história em versos” (pág.: 22 e 23), trazida abaixo:

Imagem 3: Atividade envolvendo o gênero história em versos, solicitando um outro final para a história, p.22

Produção de texto

Outro final para a história

Produção coletiva

Imaginem que, mesmo depois de a Preguiça ter alertado o Jacaré e a Tartaruga sobre os perigos da cidade, os dois resolvam ir mesmo assim.

22 UNIDADE 1

Vejam a estrofe a seguir:

O Jacaré concluiu:
 – Dona Preguiça é sensata.
 Mas quem não arrisca não petisca
 Quero tentar viver fora da mata!
 E lá se foram...

Autoras.

O que poderia acontecer? Será que daria certo?
 Pensem em uma continuação e criem mais estrofes para a história de vocês.
 Alguém registrará na lousa e depois todos poderão copiar para ter registrado o que ajudaram a produzir.

Nesta atividade há uma produção coletiva, a qual solicita aos alunos que criem outro final para a história, imaginando um final diferente do que eles viram. Para ajudá-los, faz as perguntas “O que poderia acontecer? Será que daria certo” e pede que eles pensem na continuação e criem mais estrofes para a história. Em seguida, fala que essa continuação será registrada na lousa e, depois, todos poderão copiar no caderno para ter registrado o que ajudaram a produzir. Vemos, a partir do exemplo, que a situação de produção só gira em torno da sala de aula, pois os alunos irão produzir um final para história, que será registrado na lousa, e depois os mesmos irão apenas copiar em seus cadernos.

Não estamos defendendo aqui que o professor não leve situações escolares de escrita para a sala de aula; pelo contrário, elas são bastante importantes para o trabalho

de sala de aula, mas elas não devem ser a maioria ou as únicas trabalhadas; deve haver um equilíbrio entre elas.

Discutidas e apresentadas algumas observações sobre as situações de escrita presentes no livro, trazemos agora uma discussão sobre outro critério analisado: a **presença de destinatários** nas atividades de produção.

Ao que se atende a este critério, observamos que em 4 das 11 atividades de produção os *destinatários* eram *inexistentes*; ou seja, as propostas não especificavam a quem as produções eram destinadas. São elas: “história em quadrinhos”, “poema”, “história em versos” e “história em prosa”.

Assim, na maioria das atividades (7 propostas) os *destinatários* eram *existentes*, ou seja, foram explicitados aos alunos, 3 atividades – referentes à produção de “relato pessoal”, “fábula” e “conto” – traziam os colegas de classe como leitores: no conto, há a troca de texto com o colega; na fábula, há a criação de um livro para rodízio entre os alunos; e, no relato pessoal, pede que eles façam a leitura em voz alta e, em seguida, montem cartazes. Da mesma forma, 2 atividades traziam os demais membros da comunidade escolar como leitores: as atividades de escrita do “poema” e do “texto instrucional” pedem que sejam montados murais e que sejam espalhados pela escola; 1 das atividades trazia um interlocutor extraescolar imaginário como leitor: a proposta de produção do gênero “carta” solicita ao aluno que escreva para o personagem de uma história fictícia, um ser inanimado; por fim, na proposta de produção do gênero textual “reportagem” há 2 destinatários, sendo estes os demais membros da comunidade escolar e um interlocutor extraescolar real, pois pede que a produção seja publicada não somente em murais ou jornal da escola, como também em jornais do bairro ou da cidade.

Em relação a estas 7 atividades que explicitam os destinatários, vimos que 3 atividades trazem os colegas de classe como leitores, 2 indicam como leitores os demais membros da comunidade escolar, 1 produção aponta um interlocutor extraescolar imaginário como leitor e 1 apresenta dois destinatários ao mesmo tempo, sendo estes membros da comunidade escolar e um interlocutor extraescolar real.

Assim, apesar das propostas de produção não se limitarem apenas ao professor como destinatário, a presença de interlocutores extraescolares reais só foi vista em uma atividade. Portanto, quase todas as atividades se restringem a interlocutores escolares, apenas.

Sobre a importância de diversificar os leitores dos textos produzidos na escola, Góes e Smolka (1992, apud SILVA e MELO, 2007b, p. 83) afirmam que:

Para que a atividade de linguagem escrita se aprimore e o escrever tenha um impacto significativo sobre desenvolvimento do sujeito, faz-se necessário que as práticas educativas incentivem a enunciação do pensamento dentro de diferentes tipos de textos, marquem propósitos interativos efetivos para a produção escrita, configurem leitores diversos para o que se escreve [...]

Infelizmente, o livro não vai de encontro ao que afirmam Góes e Smolka (1992), pois observamos que, sim, a maioria das propostas indica destinatários para os textos produzidos, mas estes são apenas da escola.

Servindo de exemplo, abaixo trazemos uma atividade na qual o interlocutor é inexistente. Nesta proposta o gênero a ser produzido é a “história em prosa”:

Imagem 4: Atividade envolvendo o gênero história em prosa, solicitando um relato da história sem apresentar nenhum destinatário, p.43.

Produção de texto

Reconto e reprodução de história

Produção coletiva

Muitas vezes, quando lemos ou ouvimos uma história de que gostamos, queremos contá-la para que outros também tenham o prazer de ouvir ou ler.

Para isso, precisamos saber que, ao recontar uma história, não podemos nos esquecer das partes mais importantes.

Vamos ver que partes são essas.

1 Escreva nos quadros correspondentes cada parte da história lida:

- o sapo engana os meninos e se salva
- os meninos enjoam do sapo
- o homem leva o sapo para os filhos brincarem
- os meninos resolvem matar o sapo

2 Releiam os quadros preenchidos e recontem a história, seguindo as partes.

HISTÓRIA EM PROSA 43

Nessa atividade é solicitado, inicialmente, que os alunos completem as etapas da produção da história em prosa, a partir do texto lido anteriormente “O sapo com medo d’água”, escrevendo a frase onde cada fato aconteceu: início da história, complicação da história, suspense na história, final e desfecho. Em seguida, pede que os alunos releiam os quadros que preencheram e recontem a história, seguindo as partes. Todavia, não é dito em nenhum momento quem lerá essa história “reproduzida”.

Podemos discutir, a partir da análise desse critério, que é muito importante o aluno saber, explicitamente ou implicitamente, para quem vai o texto que ele está produzindo, pois, dependendo do destinatário, vários elementos devem ser inseridos ou não, alguns referentes ao tempo disponível, ao espaço social, ao lugar social, tudo isso influenciando na organização linguística do texto e produzindo um efeito de correlação com o destinatário.

Outro ponto importante que também devemos citar é a importância dos alunos terem a oportunidade de escrever para diferentes pessoas, e que essas pessoas não sejam apenas seus colegas ou a professora. Ou seja, que eles possam atingir públicos diferenciados, aprendendo e se conscientizando de que o ato de escrever pode chegar a diversos lugares e alcançar vários objetivos e patamares. Partimos, agora, para o próximo critério por nós analisado: a presença de um **contexto de circulação**.

Sobre o contexto de circulação, observamos se as atividades de produção traziam explicitamente a informação de “em que local o texto produzido iria circular” (se na sala de aula, na escola, em algum local extraescolar imaginário ou em algum local extraescolar real) ou se a indicação do contexto de circulação era inexistente.

A partir das análises, constatamos que o que predomina nas atividades de produção do livro analisado é a existência de contexto de circulação, visto que 7 atividades o especificam, enquanto apenas 4 não o especificam.

Em relação às propostas que explicitam o contexto de circulação, vemos que: 3 atividades apontam a sala de aula; 1 atividade aponta a escola; 1 atividade aponta um contexto extraescolar imaginário; 1 atividade aponta um contexto extraescolar real; e 1 atividade é diferenciada (reportagem), pois apresenta 2 contextos de circulação, sendo um escolar e outro extraescolar real.


A esse respeito, Albuquerque e Leal (2007, p.111) falam que, diante das mudanças teóricas na área de Língua Portuguesa e para atender aos critérios do PNLD, os livros didáticos sofreram mudanças e que:

As propostas de produção de textos buscam envolver aspectos relacionados às condições de produção (interlocutor para o texto, finalidade da produção, contexto de circulação, gênero a ser produzido) e estratégias de planejamento e revisão textual.

As autoras esclarecem bem que as atividades de produção textual nos livros didáticos, além de especificarem o interlocutor, a finalidade, o gênero, estratégias de planejamento e revisão, devem também explicitar o contexto de circulação, o que pôde ser visto no livro analisado, pois o que predominou no livro foi o contexto de circulação existente.

Como exemplo de atividade em que o contexto de circulação é inexistente, temos a proposta de produção envolvendo o gênero “carta” a seguir:

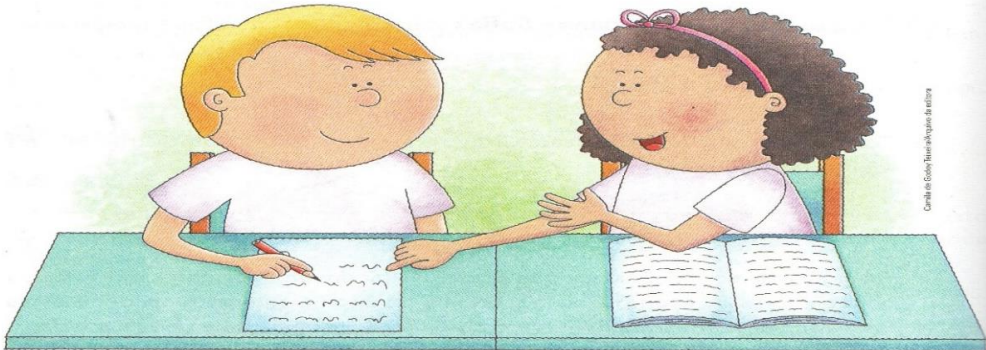
Imagem 5: Atividade envolvendo o gênero carta, solicitando uma produção com contexto de circulação inexistente, p.106.



Produção de texto

Carta

■ **EM DUPLAS.** Vamos pensar em uma resposta para Ronroroso.



Ronroroso não quer que Hilda Bruxilda seja o que ela quer ser. Será que ele tem razão? O que vocês poderiam falar para Ronroroso para que ele ajude Hilda Bruxilda a ser o que ela gostaria de ser?

Mãos à obra:

- Escolham o tipo de linguagem a ser empregada com Ronroroso:
 - mais informal, espontânea, como se vocês tivessem familiaridade com ela;
 - mais formal, mais cerimoniosa.
- Não se esqueçam de assiná-la.
- Releiam para ver se disseram o que queriam para Ronroroso, se a mensagem está clara.

106 UNIDADE 4

- Verifiquem se a carta tem todas as partes: local e data, saudação, destinatário, corpo da mensagem, despedida, assinatura e, se precisar, acrescentem um **P.S.** para reforçar alguma coisa ou acrescentar algo importante.
- Não se esqueçam do que estudaram: usar letra maiúscula no começo das frases e nos substantivos próprios.

Na atividade acima, é solicitada a produção de uma carta em duplas. A produção do texto se dá a partir de uma carta trabalhada no início da unidade e pede que os alunos pensem em uma resposta para o personagem Ronroroso, que não quer que sua tia, Hilda Bruxilda, seja o que ela quer ser. Para ajudar o aluno nesta tarefa, faz as perguntas: “Será que ele tem razão? O que eles poderiam falar para Ronroroso para que ele ajude Hilda a ser o que ela gostaria de ser?”. Em seguida, traz o tópico “Mãos à obra”, no qual pede-se que os alunos escolham a linguagem a ser empregada com Ronroroso, se ela vai ser mais informal, espontânea, formal ou cerimoniosa. Pede, ainda, que eles não esqueçam de assinar a carta, que releiam o texto para ver se disseram o que queriam

para o personagem e se a mensagem está clara. Solicita, ainda, que os alunos verifiquem se a carta tem todas as partes: local e data, saudação, destinatário, corpo da mensagem, despedida, assinatura e se precisa acrescentar um P.S. para reforçar ou acrescentar algo.

Como podemos observar, a atividade acima traz toda uma explicação, mas em nenhum momento dessa orientação explícita ao aluno em qual contexto a sua produção irá circular. Isso é um fato muito negativo, pois é importante os alunos terem a oportunidade de que seus textos circulem em diferentes contextos e que esse contexto não seja apenas a sala de aula ou a escola, ou seja, que os seus textos possam circular em jornais locais, que os seus pais ou familiares possam entrar em contato com eles, etc. Assim, os alunos ficarão motivados a escrever mais e mais, podendo até ajudar a sua comunidade em algum assunto importante, além de alguns talentos também serem reconhecidos.

O próximo critério a ser apresentado e discutido refere-se à definição de uma **finalidade/objetivo** para o ato da produção. No critério finalidade/objetivo, buscamos distinguir se as propostas de produção falam para o aluno o porquê dele estar escrevendo aquele texto, com que objetivo. A partir da análise, constatamos que 7 das 11 produções de texto não trazem a finalidade/objetivo para os alunos no ato da produção. São elas: “história em quadrinhos”, “história em versos”, “história em prosa”, “poema” (as duas propostas), “conto” e “carta”. Somente 4 produções traziam a finalidade/objetivo. São elas: a atividade referente ao gênero “fábula”, que tinha como finalidade a criação de um livro de fábulas; a atividade referente ao gênero “relato pessoal”, através da montagem de um mural e apresentação dos relatos em sala, contribuindo para que os alunos possam se conhecerem melhor; a atividade referente ao gênero “reportagem”, com a publicação da reportagem em jornais e murais para que as pessoas conheçam mais sobre as crianças que vivem naquele lugar; e a atividade referente ao gênero “texto instrucional”, através de produção de cartazes para contribuir com a preservação da água no planeta.

No que diz respeito a esse critério, Albuquerque e Leal (2007, p.109) falam que “concordamos que não basta solicitar que os alunos produzam textos como resumos, anotações; é preciso orientá-los nessa escrita e explicitar as finalidades da atividade”. A finalidade depende das condições comunicativas e, por isso, é vital que o aluno, antes de produzir um texto, saiba o objetivo por trás dele, ou seja, para quê o seu texto vai servir, se é para informar, criticar, exemplificar, etc. Além do mais, a explicitação da finalidade de escrita promove a exposição da realidade ao aluno, de modo que ele exponha suas

ideias e contribuía, assim, para a sua autonomia e subjetividade. Outro ponto bastante importante é que os alunos possam escrever com diferentes finalidades, e que essas finalidades não se limitem apenas a contextos escolares, mas que venham a trabalhar com contextos sociais, para que os alunos se tornem sujeitos ativos da sociedade, seja para criticar, elogiar, denunciar, etc.

Vimos, então, que na maioria das propostas de produção analisadas (7 atividades), não há explicitação da finalidade ou objetivo do texto, enquanto apenas 4 propostas se preocupa em explicitar. Dialogamos com Albuquerque e Leal (2007, p.109) o quanto é primordial que a finalidade do texto seja especificada para o aluno, mas, como observado no livro, não é o que acontece.

Trazemos, abaixo, um exemplo bem claro de uma atividade que não traz a finalidade, referente ao gênero “conto”:

Imagem 6: Atividade envolvendo o gênero conto, solicitando a reprodução de uma história sem finalidade, p.166.

Produção de texto

Reprodução de história: “O Jovem herói”

Vamos reproduzir a história que acabamos de ouvir.
Procure lembrar os fatos observando os quadros com as partes principais da história:

 <p>Início: Há muitos e muitos anos...</p>	 <p>Complicação: Na mesma hora, João escutou...</p>
 <p>Suspense: Tentou...</p>	 <p>Final: Na manhã seguinte...</p>

Reescreva a história, empregando os trechos iniciais que estão nos quadros.

- Procure escrever de memória, lembrando os detalhes de cada parte.
- Releia e veja se não falta algo importante.
- Troque o texto com um colega para que um leia a história do outro. Comentem entre vocês se falta alguma coisa. Reescreva o que for necessário.

166 UNIDADE 7

Nessa atividade, simplesmente é pedido ao aluno que reproduza uma história que acabou de ouvir, trazendo algumas cenas e inícios de fala de cada etapa principal do conto, para que eles as preencham. Todavia, o aluno não sabe por que realizar essa produção; não é dado um motivo para isso.

Continuando com as discussões, o próximo critério analisado nas atividades de produção é a indicação de um **suporte** para o texto. Em relação ao critério suporte, analisamos se a proposta de produção deixa claro em que material o texto, depois de produzido, vai circular, ou seja, como vai chegar aos seus leitores. A partir da análise, constatamos que 6 das 11 atividades de produção não apresentam o suporte ao aluno da sua produção escrita. Em contraposição, 5 atividades de produção trazem um suporte, são elas: as atividades referentes aos gêneros “texto instrucional”, “reportagem”, “relato pessoal”, “fábula” e “poema”. A atividade sobre “texto instrucional” pede a confecção de cartazes para espalhá-los pela escola, contribuindo para a preservação da água no planeta. A atividade sobre “reportagem” pede para publicar um texto sobre como se divertem as crianças na região onde eles moram em murais na escola ou/e em jornais do bairro ou da cidade. A atividade sobre “relato pessoal” pede que os alunos organizem um mural com todos os relatos produzidos. A atividade sobre “fábula” indica como suporte a criação de um livrinho de fábulas feitas pelos alunos. E, por fim, a atividade sobre “poema” solicita a montagem de um mural com os poemas produzidos.

Como observamos acima, não houve predominância absoluta de nenhuma das alternativas, pois 6 atividades de produção não indicavam o suporte da produção, enquanto 5 indicavam esse suporte ao aluno. Sobre isso, Brandão (2007, p.131 e 132) afirma que:

Ao acertar a produção com a turma, o professor precisa garantir que os alunos (autores do texto) tenham clareza sobre [...], qual o suporte em que o texto será veiculado (um livro, um mural na biblioteca da escola ou no supermercado, um jornal, etc.), entre outros aspectos.

A autora traz uma afirmação muito importante, pois é fundamental que o aluno saiba explicitamente onde o texto que ele irá produzir irá circular, pois isso influencia no ato de escrita, na linguagem utilizada, no tamanho e no formato do texto, etc. Principalmente, porque o aluno terá consciência do alcance de público que ele poderá atingir com a sua produção. Além disso, é importante propiciar aos alunos que os textos produzidos pelos mesmos possam circular em diferentes suportes, não se detendo exclusivamente ao contexto escolar. Isso contribuirá muito para que o aluno possa

compreender que ele pode expressar suas ideias, opiniões, sentimentos de uma maneira escrita, e que a sua produção pode ser levada a vários lugares a partir dos mais variados suportes, atingindo, assim, diferentes pessoas, e contribuindo para a sua autonomia, criatividade, para a sua formação como cidadão ativo.

Como exemplo de atividade que não apresentava o suporte ao aluno, trazemos a atividade de produção do gênero “poema”, abaixo:

Imagem 7: Atividade envolvendo o gênero poema, solicitando uma produção sem suporte, p.236.

Produção de texto

Poema

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

EM DUPLA. Leiam e conversem sobre o poema a seguir, que apresenta uma “receita” de como fazer poesia.

Fábrica de poesia
Roseana Murray

Para fabricar um poema
peça ajuda ao galo que mora
no quintal ao lado,
peça ajuda à lua cheia,
peça ajuda à chuva quando cai
no fim de uma tarde de verão.

Para fabricar um poema
tenha sempre à mão
uma noite escura,
um feixe de vaga-lumes,
uma cesta de palavras.

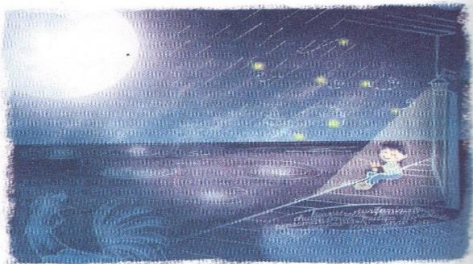
Roseana Murray. *Fábrica de poesia*. São Paulo: Scipione, 2008. p. 30.

O poema fala sobre coisas da imaginação que o poeta usa para se inspirar, para ter ideias:

- um galo cantando;
- uma noite escura;
- uma tarde de chuva;
- o brilho de vaga-lumes;
- palavras que estão em nossa cabeça.

2 E você, o que poderia lhe trazer inspiração? Que ideias teria para escrever um poema: coisas para emocionar, para rir, para brincar?

236 UNIDADE 10



Terminadas as análises do primeiro tópico, que trataram dos elementos relativos às condições de produção propostas aos alunos nas atividades de produção de texto do livro didático analisado, vamos seguir para a segunda parte das análises, na qual vamos tratar dos elementos referentes à gestão textual, que são: auxílio para o **tema**, para o **planejamento** e para **revisão e reescrita**.

4.2 Gestão textual

No critério **auxílio para o tema** buscamos analisar se, nas propostas de produção, são dadas orientações para ajudar o aluno no desenvolvimento do tema, se fornecem textos de apoio, se encaminha o aluno para fazer pesquisa, entrevista, perguntas, etc. Antes de dialogarmos sobre o que vimos na análise, temos duas perguntas a serem discutidas. A primeira é porque devemos ajudar os alunos a desenvolver o tema? E como isso pode ser feito na escola?

Respondendo à primeira pergunta, acreditamos que é primordial essa ajuda, pois devem ser propiciadas ao aluno situações voltadas para a construção e a sistematização dos conhecimentos, caracterizadas etapa por etapa, para que o aluno venha a conhecer como ele deve organizar o tema, trazer exemplos sobre como ele pode se posicionar, o que ele pode fazer para tornar o seu tema mais rico, seja para realizar anotações, resumos, esquemas, antes e depois da produção.

Sobre a segunda pergunta – como isso pode ser feito na escola? –, isso pode ser realizado em um trabalho coletivo escolar, propiciando aos alunos momentos de encontro com textos diversificados, trabalhar temas do seu cotidiano e fazer com que o aluno entre em contato com aquele assunto concretamente. Como exemplo, podemos citar quando o aluno é solicitado a produzir um texto sobre a importância de não jogar lixo em uma determinada área da região de sua cidade ou bairro. Para realizar tal atividade, os alunos podem ser levados a observar o local, falar com pessoas que saibam sobre os problemas que isso pode causar ao meio ambiente, ler pesquisas que falam do mesmo tema, mas em lugares diferentes do mundo, realizar entrevistas com moradores daquele bairro ou daquela cidade, ou seja, propiciar aos alunos encontros diversificados, com materiais ou situações concretos relacionados ao tema em questão.


A partir da análise, constatamos que todas as atividades presentes no livro didático ajudam o aluno a desenvolver o tema “de alguma forma”. Assim, todas as atividades, por exemplo, fornecem textos de apoio. Algumas encaminham o aluno para

fazer pesquisa, como na proposta de produção da reportagem. Outros explicam o passo a passo de como a produção deve ser executada, os detalhes e características que mais devem ser observadas em relação ao tema em questão, como acontece nas atividades de produção dos gêneros “poema”, “texto instrucional” e “carta”. Algumas produções só solicitam aos alunos que eles recontem a história que acabaram de ouvir e, nesse sentido, a própria história original serve de subsídio para o tema a ser desenvolvido no novo texto, seja para: criar um final diferente para a história (que é o caso da história em versos; recontar a história seguindo o passo a passo (nas atividades de produção da história em prosa e do relato pessoal); criar fala dos personagens em balões, através da análise de imagens e feições (como acontece na proposta de produção de história em quadrinhos).

Ao que se atende a essa contribuição do livro ao aluno para desenvolver o tema, constatamos que o livro ajuda o aluno, mas não o suficiente, pois a ajuda é bem superficial, bem mecânica, só encaminhando o aluno a produzir sem lhe demonstrar um passo a passo, sem trazer alguns exemplos concretos antes da produção, trazendo um modelo de organização, uma sistematização detalhada.

Como exemplo de atividade com auxílio ao tema temos a proposta de produção do gênero “texto instrucional”, mais especificamente da receita:


Imagem 8: Atividade envolvendo o gênero texto instrucional (receita), p.214.

 **Produção de texto**

Texto instrucional

Receita

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

 Observe a foto ao lado.

- Que ingredientes parecem ter sido usados na receita?
- Que modo de fazer o prato foi posto em prática para chegar a esse resultado?



214 UNIDADE 9

Para fazer esse prato, há uma receita que pode ser seguida. Escreva a receita dele no caderno.

- 1 No item **Ingredientes**, anote o nome dos produtos que compõem o prato.
- 2 No item **Modo de fazer**, escreva as ações necessárias para fazer o prato, passo a passo. Para isso, use verbos no imperativo.
- 3 Leia sua receita e ouça as que foram escritas pelos colegas.

De início, é solicitado ao aluno, através de perguntas, que observe uma foto e fale que ingredientes parecem ter sido usados na receita e que modo de fazer foi realizado para o prato chegar ao resultado, exemplificando que uma receita deve ter ingredientes e modo de fazer. Em seguida, solicita que eles façam a receita no caderno e orientam o que devem escrever no item “ingredientes” e o que devem escrever no item “modo de fazer”. Entendemos que as perguntas feitas no início da proposta, bem como as orientações presentes nos itens 1 e 2 ajudam o aluno a saber que conteúdos não devem deixar de contemplar em seus textos.

Por sua vez, a análise do **auxílio no planejamento** teve como objetivo saber se as propostas de produção traziam orientações passo a passo para ajudar o aluno antes e durante a produção do texto. A importância desse auxílio se dá pelo fato de trazer sugestões de sistematizações para que o aluno tenha uma noção de como ele pode organizar o seu texto, a partir de orientações etapa por etapa, de modo que o desenvolvimento do texto pelo aluno possa ser mais facilitado e que ele, sozinho, consiga ler as indicações e por elas mesmas conseguir produzir o seu texto.

A partir da análise, pode-se observar que nenhuma das atividades de produção contemplou essas duas etapas (antes e durante) em conjunto, pois muitas vieram apenas antes da produção, como se o planejamento se limitasse somente ao momento anterior à produção. Assim, todas as atividades analisadas iniciaram com especificações do que o aluno deve fazer, como: “reproduza a história”, “crie outro final”, entre outras somente no início da produção. De fato, isso é muito importante, pois, de certa forma deu um norte ao aluno do que ele deveria fazer, mesmo sendo superficialmente, porém poderia auxiliar o aluno de uma forma mais concreta, trazendo exemplos concretos. Da mesma forma, nenhuma das atividades trabalhou a produção durante, pois não especificou que ele fizesse uma releitura do começo do texto até o meio para fazer modificações, não trouxe observações de algo que ele deveria visualizar durante a produção.

A esse respeito, Jolibert (1994, apud SILVA e MELO, 2007a, p.47) explica que:

O escrito sempre é, portanto, um processo de produção de linguagem distanciado e organizado, que implica uma descentração do emissor em relação a si mesmo e em relação ao que tem de dizer, o que significa que é preciso refletir não só antes de escrever, mas também durante a produção do texto, assim como nas releituras e reescritas.

O autor vem nos falar que é preciso o emissor, no caso o aluno, refletir sobre a sua produção não só antes de escrever, mas também durante a produção e, conseqüentemente, no final dela com a reescrita. Após a análise, observamos que nenhuma das atividades contemplou este critério de auxílio no planejamento em sua totalidade. Para exemplificar a nossa análise, trazemos como exemplo a proposta de produção do gênero reportagem, na qual os alunos simplesmente são auxiliados apenas no início da produção.

Imagem 9: Atividade envolvendo o gênero reportagem, p.255.

Produção de texto

Reportagem

1 **EM GRUPO.** Vocês leram a reportagem “Infância nas águas”. Depois, conversaram sobre o modo de viver de cada um.

Agora vocês vão elaborar e produzir uma reportagem sobre como se divertem as crianças na sua região, como é o lazer dessas crianças. Sigam as instruções.

2 Reúnam as seguintes informações:

- Lugar onde vocês vivem:
 - a localização: cidade grande ou pequena, zona rural ou urbana;
 - o clima mais quente ou mais frio, com muita chuva ou mais seco;
- se há espaços para as crianças brincarem e se divertirem fora de casa;
- como a maioria das crianças passa seu tempo de lazer.

3 Dividam tarefas entre os membros do grupo:

- pesquisar formas de lazer na região de vocês: se há parques, cinema, teatro, campos para jogar;
- como é o lazer dentro de casa ou se grande parte das crianças ajuda os pais em trabalhos de casa ou de fora;
- escrever um pequeno texto;
- fotografar um lugar, uma cena para ilustrar o texto escrito ou fazer um desenho sobre o que está escrito.

4 Procurem, na biblioteca ou com a professora, um mapa que informe a localização de vocês: mapa da cidade ou da região do Brasil em que moram.

5 Montem sua reportagem: decidam se haverá partes com subtítulos e como vão distribuir os textos combinando com os desenhos, as fotos, os mapas ou com qualquer outro recurso visual utilizado.

254 UNIDADE 11

- 5 Deem um título à reportagem. Não se esqueçam de que o título deve atrair a curiosidade dos possíveis leitores para a reportagem que vocês fizeram.
- 6 “Publiquem” a reportagem em murais da escola ou mesmo, se possível, no jornal da cidade ou do bairro. Não se esqueçam de colocar os dados dos “repórteres”: o nome de vocês e o nome da escola, para que todos conheçam como as crianças de sua cidade vivem e, sobretudo, como algumas crianças já sabem escrever uma reportagem.



Antes da produção, foi solicitado aos alunos que eles lessem a reportagem “Infância nas águas” e, depois, conversassem sobre o modo de viver de cada um. Em seguida, fala que eles devem elaborar e produzir uma reportagem sobre como se divertem as crianças na região deles, como é esse lazer. Para tanto, pede que eles sigam as orientações, a saber: que reúnam informações, como lugar onde eles vivem, a localização, o clima, se há espaços para as crianças brincarem e como a maioria das crianças passa seu tempo de lazer. Em seguida, pede que dividam as tarefas entre os membros dos grupos, visto que cada um irá pesquisar formas de lazer na região: se há parques, cinemas, teatros, campos, etc., como é o lazer dentro de casa ou se grande parte das crianças ajuda os pais em trabalhos de casa ou de fora. Pede, ainda, para o aluno escrever um pequeno texto, fotografar um lugar ou uma cena para ilustrar o texto escrito ou fazer um desenho sobre o que está escrito. É solicitado, também, que eles procurem na biblioteca ou com a professora um mapa, que lhes informe a sua localização (cidade, estado e região). Em seguida, é solicitado que eles montem sua reportagem, decidam se haverá partes com subtítulos e como vão distribuir os textos, combinando com os desenhos, as fotos, os mapas, etc. Os alunos devem, ainda, dar um título à reportagem,

lembrando que ele deve atrair a curiosidade dos possíveis leitores. Por fim, pede que eles publiquem a reportagem em murais da escola ou no jornal da cidade ou do bairro, não se esquecendo de colocar os dados dos repórteres (alunos) e o nome da escola para que as pessoas possam conhecer como as crianças de sua cidade vivem. Como vemos, nesta atividade, as orientações dadas para a produção focam nos procedimentos a serem realizados pelo aluno antes da produção. Apenas o item 4 trata do momento da produção, mas, mesmo assim, não auxilia na escrita do texto em si, apenas na sua montagem e na sua relação com outros recursos, depois de quase pronto o texto.

Para finalizarmos as análises, trazemos o último critério que acreditamos ser um dos mais importantes nas atividades de produção: **a revisão e a reescrita**. Neste último, mas não menos importante critério analisado, analisamos se as atividades de produção textual traziam a revisão e reescrita, ou seja, se orientavam o aluno sobre quais elementos ele teria que rever e modificar no texto. Constatou-se que 9 das 11 atividades analisadas não pedem, nem orientam que o aluno revise seu texto ou o reescreva. São elas: propostas de produções dos gêneros “história em quadrinhos”, “história em prosa”, “história em versos”, “poema”, “relato pessoal”, “texto instrucional”, “carta” e “reportagem”. Somente 2 atividades solicitam a revisão e reescrita. São elas: as propostas de produção de “conto”, que trabalha a reescrita individual e coletiva, e a atividade de escrita de uma “fábula”, que pede que os alunos façam um rascunho, releiam a história depois de finalizada e a passem para a folha definitiva.

A partir dessa observação constatamos que um fato muito negativo do livro analisado é essa escassez de orientações para a revisão e reescrita do seu texto, visto que esta é uma das partes mais importantes do processo de produção textual. A esse respeito, entendemos que não basta apenas pedir ao aluno que faça a revisão e a reescrita, mas é preciso demonstrar o que ele deve observar enquanto faz essa revisão, auxiliando-o na reescrita.


Sobre a revisão e reescrita Silva e Melo (2007a, p. 37 e 38), destacam que:

Torna-se necessário tomar decisões continuamente tanto a nível macro (decisões sobre conteúdo e estrutura geral do texto), quanto a nível micro (decisões sobre as diversas partes que o compõem). Em cada um desses níveis, é necessário mobilizar conhecimentos/capacidades diversos, além de coordenar as idas e vindas de ajustamento entre os diferentes níveis, durante as releituras e reescritas.

As autoras querem dizer que é bastante importante realizar a revisão e a reescrita dos textos, tanto no nível macro como no nível micro, pois, muitas vezes, várias coisas podem passar despercebidas no momento da produção, contribuindo, assim, para uma melhor qualidade textual. Mas, infelizmente, como observado acima, 9 atividades de produção não trabalham a revisão e reescrita, enquanto que somente 2 fazem esta etapa, que é bastante importante.

Como exemplo de atividade que não solicita a revisão e reescrita temos a proposta de produção do gênero relato pessoal, apresentada abaixo:

Imagem 10: Atividade envolvendo o gênero relato pessoal, p.188.



Produção de texto

Relato pessoal

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 Preencha o quadro na página a seguir com as informações que se pedem. Esses dados serão empregados na produção de texto.

188 UNIDADE 8


Meu nome (e apelido, se tiver)	
Local onde moro	
Um problema ou dificuldade que existe no lugar onde moro	
Tarefa de ajuda aos pais ou a quem vive comigo	
Medos	
O que quero ser quando crescer	
Pessoas de quem gosto	
Coisas de que gosto	
Meus sonhos	

2 Utilizando os dados do quadro, você vai produzir um relato pessoal escrito. Não se esqueça de que no relato pessoal:

- pode ser usada uma linguagem mais espontânea, do dia a dia;
- emprega-se a primeira pessoa;
- contam-se experiências e acontecimentos reais, vividos.

Se quiser, cole fotos ou objetos que tornem seu relato mais rico.

3 A professora vai escolher alguns alunos para apresentar para a classe os textos que escreveram. Organizem um mural com os relatos para que todos possam conhecer um pouco mais sobre cada um.



A atividade acima retratada solicita aos alunos que preencham o quadro com as informações solicitadas para serem empregados na produção do texto. Pede, ainda, que não esqueçam que, no relato pessoal, tem que ter uma linguagem mais espontânea do dia a dia, empregando a primeira pessoa e contando experiências e acontecimentos reais vividos. Por fim, fala que a professora escolherá alguns alunos para apresentar à classe os textos e, depois, organizarem um mural com os relatos para que eles possam se conhecer melhor. Mas, em nenhum momento (nem mesmo ao final da produção), solicita a reescrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo “**Analisar o livro didático do terceiro ano do ensino fundamental, buscando verificar o trabalho desenvolvido nas atividades no eixo de ensino da produção textual**”.

Mais especificamente, nos debruçamos acerca de algumas questões ao longo do estudo, sendo elas: *Identificar as atividades de produção textual no livro didático selecionado; Investigar se as atividades propõem a escrita dos diferentes gêneros textuais; Observar se as atividades explicitam os elementos que fazem parte do contexto de produção dos textos e se levam o aluno refletir sobre tais elementos; Analisar se as atividades contemplam diferentes etapas de uma produção textual: planejamento, geração de ideias e revisão textual.*

Para tanto, analisamos um livro didático do ciclo de Alfabetização, mais especificamente o “*Ápis: Letramento e Alfabetização*”, do 3º ano do ensino fundamental, coleção mais utilizada no município de São João-PE. Analisamos todas as 11 atividades presentes na seção específica e fixa de Produção Textual do livro, buscando verificar como se dava o trabalho desenvolvido nesse eixo de ensino.

Com relação ao **gênero textual**, vimos que os alunos são solicitados a produzir diversificados gêneros. Além disso, todas as 11 atividades de produção de texto não só *apresentam*, mas também *discutem* sobre os gêneros textuais, os introduzindo nas questões de interpretação de texto, todavia de maneira bem breve e pouco sistemática. No que diz respeito ao tipo de **situação de escrita**, notamos que a maioria das situações propostas é *imaginária* (8 atividades), assim como também é meramente *escolar* (9 atividades). Vimos, ainda, que, na maioria das propostas, o **destinatário** e o **contexto de circulação** são *explicitados* aos alunos (7 atividades), porém, praticamente em todas estas eles são apenas *escolares*. Em relação à **finalidade**, na maioria das produções (7 atividades) não é indicado para o aluno uma finalidade ou objetivo para a escrita do seu texto. Por sua vez, em se tratando do **suporte**, não houve predominância absoluta de nenhuma das alternativas, pois 6 atividades de produção não indicavam o suporte da produção, enquanto 5 indicavam esse suporte ao aluno.

A partir da análise, constatamos ainda que todas as atividades presentes no livro didático ajudam o aluno a desenvolver o **tema** “de alguma forma”, mas não o suficiente. Da mesma forma, pôde-se observar que nenhuma das atividades de produção contemplou as duas etapas do planejamento (antes e durante) em conjunto, pois muitas

vieram apenas antes da produção, como se o planejamento se limitasse somente ao momento anterior à escrita. Por fim, no que tange à **revisão** e **reescrita**, na maioria das atividades analisadas (9 propostas) não se pede, nem se orienta para que o aluno revise e reescreva seu texto.

Assim, apesar dos alunos serem solicitados a produzir diversificados gêneros e terem acesso a exemplares destes, as situações de produção propostas, em sua maioria, não representam práticas de escrita reais, sendo meramente escolares. Da mesma forma, as atividades não fornecem orientações suficientes sobre as características do gênero a ser produzido, bem como sobre como desenvolver o tema, o planejamento e a revisão/reescrita do texto.

Concluimos, assim, que o livro analisado não trabalha o eixo de produção textual completamente da forma que os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa defendem, ocasionando, assim, pouco estímulo e suporte para o ato da produção. Nesse caso, a intervenção do professor se torna essencial, no sentido de modificar e complementar as propostas a que tem acesso no livro didático.

Percebemos, ainda, que é urgente a realização de mais pesquisas sobre o trabalho com a produção de texto no livro didático do ciclo de alfabetização, na medida em que encontramos poucas pesquisas com este foco e pelo fato deste estudo ter encontrado resultados não tão satisfatórios.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, I. C. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA VAL *et al.* **Avaliação do texto escolar: Professor-leitor/Aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2009.

CRUZ, F.A.M.O. **Produção de texto na alfabetização: análise de uma prática do primeiro ano do ensino fundamental**. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei. 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-94.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula**. 3ª ed. Campinas, SP: Ática, 2003, p. 127-131.

LEAL, L. de 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, G. (orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeitoautor**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003.

LEAL, T.F; BRANDÃO, A.C.P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 45-64.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-28.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed.Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponívelem https://adm.catalao.ufg.br/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf acesso: 22/07/2018

MARCUSCHI, B; LEAL, T. F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: ROJO, R.; COSTA VAL, M. da G. (orgs) **Os Livros Didáticos de Língua Portuguesa no PNLD 2007**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica 1.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDES, E. A. de M. M. (org.) **Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 1997, p. 87-95.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

SILVA, R. P. **Atividades de produção de texto no livro didático de alfabetização: o caso da nova letra viva.** 2005. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2005.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 29-44.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 81-98.

SILVEIRA, R.C. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 2ª ed. São Paulo: contexto, 2004.

SUASSUNA, L. Ensino de língua portuguesa: os gêneros textuais e a “ortodoxia escolar”. In: ZOZZOLI, R. M. D; OLIVEIRA, M. B. (orgs) **Leitura, escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008, p. 111-136.