

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

GIZELE MANCUZO DE BRITO

**A ESCRITA ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARINGÁ –PR

2004

GIZELE MANCUZO DE BRITO

**A ESCRITA ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras, na área de estudos lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ
2004

Dedico este trabalho

À minha filha, Letícia, que me anima e me dá força para enfrentar a vida, fonte inesgotável de inspiração, razão maior de minha existência.

Ao meu marido, Luciney, responsável pelo incentivo e segurança, sem o que não seria possível fazer este trabalho, por compreender e assimilar os freqüentes períodos de meu isolamento, e também pelo companheirismo de uma relação amorosa que já teve tantas fases e muitas outras terá.

À simplicidade e ao amor de meus pais, Antonio e Zélia, pelos princípios ensinados e fundamentos implantados, estimulando-me sempre a lutar pelos meus ideais.

À minha avó Helena, presença constante, mesmo à distância.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, a Deus, meu refúgio, fortaleza e luz, que indica o caminho a ser seguido conforme seus mandamentos.

Ao meu orientador, Renilson José Menegassi, minha eterna gratidão pelas valorosas contribuições, sempre questionando e argumentando na construção desta pesquisa, cuja confiança e segurança em mim depositadas foram primordiais para o trabalho desenvolvido, gerando, a partir daí, uma grande amizade.

Às professoras Maria do Carmo O. T. Santos e Raquel Salek Fiad, pelos direcionamentos apontados, os quais foram essenciais para atingir a meta proposta.

Aos professores e funcionários do Programa, pelos estímulos e auxílios ofertados em todos os obstáculos encontrados no caminho.

À minha amiga Valda, por compreender a dificuldade dessa jornada e assim confortar-me nos momentos mais delicados, quando, em suas palavras, pude encontrar o necessário apoio.

Às amigas Maria de Lurdes e Estela, por acompanhar gradativamente as etapas desta pesquisa.

BRITO, GIZÉLE MANCUZO DE. *A escrita através do livro didático no Ensino Fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

A pesquisa teve como propósito identificar as condições favoráveis para atividades dialógicas no espaço de sala de aula e também nas orientações adequadas ao exercício de elaboração da escrita. Para identificar tal empreendimento prático, foi necessário conhecer o desempenho do professor, no tocante à atividade de produção de texto em sala de aula, uma vez que ele exerce um papel muito significativo no processo da aquisição da escrita, bem como seu instrumento de trabalho, o livro didático, o qual é fonte de seu estudo e um componente fundamental que precisa estar situado no processo de interação. O livro didático analisado, utilizado nas aulas observadas, é “Linguagem Nova”, organizado por Faraco & Moura, destinado às aulas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. A condução das observações foi realizada num colégio estadual, nos períodos matutino e vespertino, nos meses de fevereiro a junho de 2003. A coleta de registro desenvolveu-se nas atividades de produções de textos de quatro turmas do ensino fundamental: 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, em que ministrava aulas o professor observado. Assim, esta dissertação divide-se em quatro partes: a primeira apresenta pesquisas já realizadas, como também os pressupostos teóricos da produção textual, a partir da Linguística Aplicada, os quais dão suporte para análises que constituem a terceira parte da pesquisa; na seqüência, mostram-se o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa e uma amostra sobre as observações registradas; posteriormente, analisam-se as aulas de produção de escrita de cada série, a fim de verificar como aconteceu o trabalho conjunto do professor com o material didático; a última parte conclui que o ensino de produção de texto está intimamente ligado com a aprendizagem veiculada pelo livro didático e este, por sua vez, ao parâmetro básico e essencial de ensino no âmbito escolar. As aulas observadas permitiram analisar as interações investigadas, demonstrando que o foco da atenção é a construção da escrita através do livro didático.

Palavras-chave: escrita, livro didático, professor, aluno.

BRITO, GIZÉLE MANCUZO DE. *Writing and the school textbook*. Master's Thesis (Arts). State University of Maringá. Maringá PR Brazil.

ABSTRACT

Favorable conditions for dialogical activities in the classroom and adequate monitoring towards the writing process are identified. The teacher's performance with regard to text production in the classroom had to be analyzed so that the above practical undertaking could be identified. Actually the teacher has a very significant role in the process of writing acquisition. In addition, the choice of the textbook, the teacher's working tool, is not only a source of her/his study but also a fundamental item that should be placed within the interactive process. *Linguagem Nova*, edited by Faraco and Moura, for Portuguese lessons from the 5th to the 8th grade of the secondary school, is the textbook which has been used during the monitored classes. Reports were undertaken in a government school, morning and afternoon periods, from February to June 2003. Data collection occurred during activities in text production in four classes of the secondary school (5th to 8th grade). The teacher who was giving the lessons was also the monitored subject. Our dissertation is thus divided into four parts: the first part, which foregrounds the analyses that form the third part of our research, comprises past research and the theoretical presuppositions of text production as discussed in Applied Linguistics; the second part involves the characterizations of the subjects in the research and includes a sample on the reported observations made; in the third part the writing production lessons of each stage are analyzed to verify how the relationship between teacher and didactic material occurred; the fourth part deals with our conclusions. Results show that teaching text production is strictly linked with the learning passed on through the textbook. On the other hand, the textbook is linked to the basic and essential teaching parameter within the school environment. The lessons made the researcher analyze and detect the interactions and showed that attention was focalized on the textbook-based writing construction.

Key words: writing; textbook; teacher; pupil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - A PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA.....	05
1.1 Pesquisa e experiências sobre produção de textos	05
1.2 A escrita	10
1.2.1 A escrita e a escola	10
1.2.2 O professor e o aluno na escrita de textos	12
1.2.3 Produção de texto x redação: estabelecendo diferenças	20
1.3. A interação na sala de aula.....	23
1.4 O livro didático e a produção de texto	30
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	39
2.1 A pesquisa	39
2.2 A escola	40
2.3 O docente	41
2.4 O livro didático empregado em sala	42
2.5 Os alunos	43
2.6 As aulas observadas	43
CAPÍTULO 3 - ANÁLISES	47
3.1 5ª série A	47
3.1.1 Livro Didático	47
3.1.2 Professor	50
3.1.3 Alunos	52
3.2 6ª série C	55
3.2.1 Livro Didático	55
3.2.2 Professor	58
3.2.3 Alunos	60
3.3 7ª série A	62
3.3.1 Livro Didático	62
3.3.2 Professor	65
3.3.3 Alunos	67
3.4 8ª série A	69
3.4.1 Livro Didático	69
3.4.2 Professor	73
3.4.3 Alunos	75

3.5 Discussões Gerais	77
3.5.1 Livro Didático	77
3.5.2 Professor	80
3.5.3 A escrita	83
3.5.4 Alunos	85
CONCLUSÃO	90
BIBLIOGRAFIA	94
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

A definição para o ensino da escrita não se limita à mera reprodução de tipologias, de idéias, de sentidos que, compartilhados em determinados números de linhas, tornam-se “textos” direcionados à avaliação do professor. Evidentemente esta visão apresenta-se demasiadamente vaga ao sustentar o peso inerentemente ilógico de um ensino tradicional, no tocante àquilo que se refere ao significado. Nessa perspectiva, para aprender a produzir texto, é necessário levar em consideração aspectos que vão além da aprendizagem com as letras, sílabas, palavras e frases; tais unidades podem ser assimiladas, se o texto for trabalhado como um todo. Assim, para que o escrever tenha existência de fato, é preciso que haja uma necessidade comunicativa real (BRASIL,1997).

A eficácia da aquisição da escrita não se compromete apenas com o registro, uma vez que o desenvolvimento do processo de aprendizagem requer um comprometimento dialógico, ajustando-se na busca de compreensão, reunindo a discussão e a relação do aluno com seu próprio texto. Essa pressuposição ratifica a afirmação de Geraldi (1996, p.19) ao divulgar que

[...] o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como ‘produto sempre inacabado’ deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui.

Entretanto, a realidade escolar é resultado de um conjunto simultaneamente complexo de condições e circunstâncias. Dessa forma, não se trata apenas de ensinar a escrita, mas de como usá-la e utilizá-la como interação e interlocução na sala de aula, envolvendo a prática da linguagem em suas várias possibilidades, ao construir um conhecimento concreto, o qual rompe com o paradigma linear, padronizado e restrito da comunicação pedagógica. Assim, o ensino da escrita não implica uma simples técnica que atinge um sistema de

reprodução cultural, desvinculada de sentido, emergindo como instrumento de autoridade e alienação.

A produção textual, ancorada na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), no âmbito escolar, abrange um papel sumamente importante, caso envolvesse a participação dos estudantes em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, suprimindo a relação estável de que é o professor quem ensina e o aluno quem aprende, ocasionando, assim, as exposições de idéias que seriam formatadas e organizadas para um constante aumento da capacidade intelectual. O aspecto comunicacional entre o educando e o conhecimento fornece elementos para a construção da autenticidade e o incentivo à escrita como construção de significado. Tal fato desencadeia a possibilidade do indivíduo em manifestar-se com as mais variadas e singulares intenções inseridas num contexto de divulgações verbais constituídas através de intercâmbios sociais. Assim sendo, o processo de ensinar implica conceber a construção e não a transmissão do conhecimento em sala de aula, portanto, a forma como acontece a interação identifica a concepção que o professor tem da língua escrita e do processo de ensino. Tal característica retrata que a aprendizagem adquirida na escola precisa ser significativa para o aluno.

O livro didático (LD) é considerado uma ferramenta de apoio aos professores, mas, muitas vezes, o seu uso torna-se freqüente, quando os profissionais da educação defrontam-se com os seguintes aspectos: não têm tempo suficiente para elaborar suas aulas; não foram capacitados para realizar outro trabalho em sala; não têm interesse em procurar um material diversificado; o sistema não leva à construção diferenciada de aula. Então, acostumam-se com esse auxiliar pedagógico e ficam ligados às atividades, leituras e concepções inseridas num contexto pragmático de educação, dirigido pelo LD.

Acredita-se que, aos olhos do educador, o LD transmite uma certa segurança por julgar que estão ali as verdades ilustradas e escritas para a formação do cidadão. Porém, é incerta a eficácia desse material, já que os estudantes vêm apresentando grandes dificuldades em escrever. Meserani (1995, p.132) afirma que

“textos veiculados em livros, mesmo quando não sejam didáticos, passam a ser lidos na escola como modelo de linguagem e de ideologia.” Para interpretar a causa da deficiência do ensino, é necessário compreender como acontece o processo de aprendizagem de língua escrita no contexto escolar, mediante a orientação do professor na utilização do material pedagógico.

O professor exerce um papel muito significativo no processo da aquisição da escrita. Assim, faz-se necessário conhecer seu desempenho profissional, bem como seu meio de trabalho mais comum, o livro didático, que apresenta uma prática de ensino que poderia estar integrada ao paradigma contemporâneo de educação. A finalidade seria identificar se há condições favoráveis para atividades dialógicas no espaço de sala de aula e também orientações adequadas, em relação ao exercício de elaboração da escrita, como retrata Silva (1998, p.51): “A qualidade de ensino, pois, depende muito mais da força profissional e pedagógica dos professores do que da força dos livros didáticos.”

Dessa forma, a investigação desta pesquisa compreende uma reflexão sobre o pensar exposto e legitimado do LD, no tocante à estabilidade de seu conteúdo no estudo de produção de texto, pois suas páginas alcançam um parâmetro clássico e oficial de ensino. Pretende-se entender, também, como esse material interfere na metodologia do educador e no processo dialógico entre seus alunos, o que contextualiza a prática em sala de aula.

Coracini (1999, p.174) compreende que “escrever é tomar o sentido entre as mãos, permitir que os sentidos aflorem, enfim, dizer-se mais do que dizer.” Partindo dessas relações complexas, despontam-se indagações que encaminham ao estudo do procedimento de interação em sala de aula. Para tanto, toma-se como ponto de partida uma investigação prática, exercida num colégio estadual de Maringá-PR, nos períodos matutino e vespertino, durante o primeiro semestre letivo de 2003. As aulas assistidas foram de um único professor que já possui o título de mestre. O livro didático, objeto de análise, adotado e empregado nas aulas observadas, é “Linguagem Nova”, organizado por Faraco & Moura, destinado às aulas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries. As observações feitas em sala de aula permitiram analisar as interações

do docente com os alunos e o livro didático, e, a partir deste, demonstrar o foco da atenção que é a construção da escrita.

Para melhor compreender o processo de aprendizagem, estabelece como objetivo geral da pesquisa: contribuir para o estudo crítico sobre o livro didático de língua materna e o professor durante aulas de produção de texto. Nessa perspectiva, têm-se como objetivos específicos:

- a) identificar as ações metodológicas empregadas pelo professor a partir da utilização do livro didático nas aulas;
- b) analisar a influência do material didático nas aulas de produção de texto;
- c) observar se há interação entre professor, livro didático e alunos.

A fim de atingir os compromissos expostos, o trabalho delinea-se, no primeiro capítulo, com os pressupostos teóricos dos estudos de Geraldini (1996/1997), Landsman (1995), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Coracini (1999), Silva (1998), entre outros, de forma a suscitar as considerações teóricas da Linguística Aplicada, as quais servem de embasamentos preliminares ao desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo identifica as investigações práticas através dos procedimentos do estudo da escrita apresentados em sala de aulas nas turmas de 5ª a 8ª séries. No terceiro, são abordadas as análises levantadas no material didático, bem como nas aulas assistidas pelo professor. A quarta parte destina-se às considerações finais, contemplando uma visão amplificada e nítida do modelo de aprendizagem de escrita estabelecida através de posturas e métodos subsidiados ao sistema educacional presentes na instituição.

CAPÍTULO 1

A PRODUÇÃO DE TEXTO NA SALA DE AULA

Muitas pesquisas foram realizadas, ancoradas num desejo de retratar o que realmente acontece no processo de ensino da escrita, constatando aspectos positivos e negativos da educação, identificando assim, os caminhos, os quais podem ou não serem seguidos, através de experiências depositadas numa reflexão de cada pesquisador. Dessa maneira, para iniciar uma apresentação sobre as bases teóricas da produção de texto em sala de aula, inicialmente são expostas algumas dessas pesquisas como forma de subsidiar a pesquisa que é aqui delineada.

1.1 Pesquisas e experiências sobre produção de textos

Cinco pesquisas foram selecionadas dentre as várias encontradas, as quais tiveram como objetivo a preocupação em compreender o processo de ensino/aprendizagem em instituições específicas e salas de aulas diferenciadas, relacionando a conceitualização de escrita, interação e livro didático.

Luciana Silva (1997) realizou sua pesquisa em escolas de Campinas e de São Paulo, utilizando um “corpus” de 10 aulas de produção de texto em língua materna, gravadas em áudio, com turmas de 5ª a 8ª séries e um conjunto de 11 redações de alunos de 6ª série, com as devidas correções da professora. O intuito foi verificar se as concepções de escrita do professor estariam ou não vinculadas àquelas disseminadas pelos LD. Para tanto, analisou 4 coleções de manuais didáticos destinados especificamente ao ensino de redação de 5ª a 8ª séries e um outro manual também voltado para este mesmo objetivo, porém em nível de ensino médio. A análise da pesquisadora constatou que os livros investigados possuíam estruturas e conteúdos semelhantes, no que diz respeito à escrita, por seguirem a mesma seqüência sucessivamente, pois trabalham primeiro com palavras soltas, formando frases e

depois, textos. Foram citados alguns exemplos de exercícios, comentários e observações que estavam inseridos nos LD para mostrar o poder que exercem na prática escolar. Para a pesquisadora, o professor não consegue se desvencilhar das teorias presentes nos livros e, então, acaba orientando, pelo LD, o ensino da escrita.

Essa investigação apresenta características comuns com a pesquisa aqui em questão, no que diz respeito às observações de produção de textos no ensino fundamental, bem como as concepções de escritas do professor e aquelas presentes no LD. Porém, não abarca as ações e relações de atuação e processo de interação entre professor, aluno e LD.

Fischer (2000) teve como propósito pesquisar e analisar o processo de produção de textos dissertativos produzidos por alunos de 4ª série, composta por vinte e cinco alunos, do Colégio de Aplicação da UFSC, em Florianópolis, no segundo semestre letivo de 2000. Essa classe teve a preferência da investigadora por estar inserida num projeto sócio-construtivista da linguagem intitulado “Um caminho diferente para aprender a ler e a escrever”. Utilizou uma metodologia caracterizada pelo estudo do tipo etnográfico. A fim de implementar a produção de textos escritos junto aos alunos, foi realizada uma intervenção colaborativa que preconizou um trabalho conjunto com a professora regente e uma colaboração progressiva entre a pesquisadora e o grupo pesquisado. Constatou que, apesar da produção freqüente de textos narrativos, os alunos reagiram, na maior parte das vezes, de maneira positiva diante de atividades propostas voltadas à produção de textos dissertativos. Houve falhas, detectadas pela investigadora, quanto à atividade de reescrita dos textos. Acredita que a afinidade, a experiência e a segurança com a produção de textos dissertativos são ampliadas gradativamente nos alunos, através da continuidade desse trabalho nas séries seguintes, proporcionando-lhes novas habilidades nessa atividade escrita.

Mendonça (2001) apresentou um trabalho, utilizando um *corpus* composto de 19 volumes de LD: uma coleção de ensino médio e também quatro coleções do ensino fundamental, duas destinadas aos dois primeiros ciclos (1ª a 4ª séries) e duas aos dois últimos ciclos (5ª a 8ª séries). Foram examinadas as propostas

de produção textual quanto a: a) tipologia pedida; b) relação com a tipologia do(s) texto(s) de leitura da unidade; c) orientações para a produção; d) orientações para a avaliação (seja por parte do aluno-autor, dos colegas ou do professor). A análise dos livros revelou que há três critérios básicos de gradação de complexidade: 1) a temática abordada; 2) os recursos lingüísticos empregados; 3) a tipologia clássica – narração, descrição e dissertação. Tendo em vista não existir uma completa orientação para produção de gêneros¹, a investigadora entende que o tema é o fator substancial para medir a gradação de complexidade das propostas de produção textual. Acredita que o estudo dos gêneros seja mais importante que o tema para a aprendizagem da escrita. Apresenta alguns recortes do LD e também do manual do professor. As propostas de redação são semelhantes e independentes das séries que estão sendo aplicadas, alterando-se apenas os temas. Assim, cabe ao professor estabelecer critérios para julgar uma narrativa, o que será feito somente no momento da avaliação. Nas séries iniciais, a preocupação com o estudo dos gêneros é menor, então é dada primazia à temática, uma vez que os alunos estão em processo de aproximação com o texto escrito. Constata que o uso de metáforas ou de outras figuras de linguagens é o ápice do domínio da habilidade de escrita. Divulga como ocorre o critério de gradação para o estudo de gradação textual: do narrativo ao dissertativo, passando pelo descritivo.

Rauen (1999) apresenta o projeto desenvolvido por uma professora, juntamente com 12 alunos (considerados com problemas de escrita), de 5ª série do ensino fundamental, que teve também a participação voluntária da pesquisadora. O objetivo era analisar como os estudantes pensam a escrita e qual a importância do professor para que esses alunos (re)elaborem suas hipóteses sobre o que é escrever. A primeira etapa era fazer o aluno refletir, através de questionamentos, o que levou o ser humano a desenvolver um processo de escrita. Os estudantes, então, produziram textos a partir da sua imaginação. Foi utilizada essa estratégia, a fim de despertar o interesse do aluno para o tema. Com os textos dos alunos, foram separadas para análises as diferenças apresentadas na caligrafia. Muitos alunos possuíam letras de

¹ Segundo Marcuschi (2000:6), os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas.

difícil compreensão, chegando a ser ilegível. Os trabalhos realizados por um mesmo aluno foram comparados em diferentes momentos de produção para observar seu próprio crescimento. Os alunos conseguiram alterar o traçado de sua letra, facilitando a leitura, por saber que o seu texto tinha um leitor real; então, a sua escrita passou a mostrar que havia uma finalidade. A autora apresenta uma seqüência de produções de dois alunos: E., 12 anos, e T., 11 anos. Ambos com letras de difícil decodificação. As amostras relatam o progresso que tiveram. Consta que, apesar da caligrafia não ser um fator lingüístico relevante, o aprendiz conseguiu se perceber como sujeito da comunicação, e isto se faz importante, uma vez que desperta a vontade de dominar outras práticas letradas, que constituem competências individuais necessárias e valorizadas pela sociedade. Acredita que esses estudantes destacados têm agora condições de vivenciar a atividade de escritura sob uma nova perspectiva.

Conceição (2002), no artigo “O ensino de produção textual e a (re)construção da competência discursiva do aluno”, demonstra, nos sucessivos relatórios de estágios dos alunos do curso de Letras da UFMS, a constatação de que os professores evitam ensinar seus alunos a produzir textos e, quando ensinam, a didática ocorre de modo equivocado e ineficiente. A atividade de produção textual é utilizada como instrumento de avaliação pelo professor, o qual, então, desenvolve o papel de juiz e de avaliador. Foram encontrados os seguintes procedimentos: a) o professor solicita a redação no início da aula, recolhe-a no final e não dá retorno ao aluno, de modo que a primeira versão passa a ser a definitiva; b) o professor evita ensinar produção textual, ensinando gramática e leitura a seu modo e ao do LD; c) o professor solicita a redação no início da aula, recolhe-a e alguns dias depois devolve-a com uma nota de zero a dez e/ou anotações imprecisas “texto vago, fraco regular, muito bom”, sem a explicação dos critérios a partir dos quais fez tal julgamento; d) o professor solicita a produção, recolhe-a e corrige apenas os “erros gramaticais” mais visíveis na superfície textual. A deficiência dessa prática acarreta no aluno a saída da escola e a chegada a um curso superior sem saber escrever. Os alunos consideram seus textos prontos já na primeira versão. Conceição destaca a necessidade da reescrita no processo de ensino-aprendizagem e a ação do professor como interlocutor

do texto do aprendiz. Após esse diagnóstico, foi aplicada a experiência na disciplina Prática de Ensino em Língua Portuguesa I, do Curso de Letras/UFMS/Câmpus de Dourados. O grupo era composto de dezesseis alunos, catorze do sexo feminino e dois do sexo masculino. Tiveram seis aulas semanais durante um semestre, sendo duas destinadas à fundamentação teórica sobre o processo de produção textual e às discussões dos textos que eram produzidos em casa. Os alunos receberam o programa de produção textual no qual estavam descritos todos os procedimentos didáticos e um Manual de Redação. Foram coletadas todas as versões dos textos produzidos durante um semestre. Os dezesseis alunos escreveram os quatro temas propostos, num total de 200 textos, sendo 61 em primeira versão e 139 reescritas. Esses textos foram assim classificados: DB (Desempenho Discursivo Baixo), DI (Desempenho Discursivo Intermediário) e DA (Desempenho Discursivo Alto). A média de palavras da primeira para última versão do primeiro tema subiu de 180 para 700 palavras. Foi constatado, também, que três alunos que apresentavam textos com baixo desempenho discursivo no início do processo foram os que mais reescreveram o texto referente ao primeiro tema, com média, sete reescritas cada. Os demais alunos reescreveram uma média de três textos. Foi perceptível a preocupação dos alunos com a nota e com os comentários do professor. No processo de interação professor-texto-aluno, foi evidenciado que o educador, ao estimular o aluno em processar seu discurso e centrar sua metodologia nos aspectos discursivos e não superficiais do texto, fez com que a progressão da escrita melhorasse com o compromisso que o aluno assumiu com seu próprio aprendizado. Conclui que o exercício de linguagem, a partir de critérios previamente estabelecidos, levou o aluno a prestar mais atenção no seu discurso e nos meios expressivos que a língua coloca à sua disposição, quando se propõe a iniciar um diálogo com algum interlocutor através da produção escrita. A atividade do sujeito sobre a linguagem pode ser vista como um intenso trabalho de (re) construção discursiva.

Essas pesquisas mantêm relações entre si no que diz respeito ao ensino de produção textual, pois o rumo de cada investigação perpassou por intuítos

diversificados e em situações escolares bastante distintas referentes às necessidades identificadas por determinado pesquisador.

1.2 A escrita

1.2.1 A escrita e a escola

A escrita, até chegar aos sistemas de alfabetização, passou por um longo processo de evolução, com inúmeras mudanças e transformações. Em épocas passadas, somente os escribas eram considerados hábeis a utilizá-la numa ação constituída de exercícios incômodos e cansativos (FERREIRO, 2002). Escrever era um trabalho para os subalternos, e quem produzia os textos não escrevia; só com o desenvolvimento tecnológico é que se pôde ter junção dessas funções, que permaneceram por muito tempo separadas.

Em poucas palavras, Geraldi (1996, p.32) apresenta um perfil que caracterizava a conquista humana da técnica da escrita: “[...] o trabalho de escrever era menos nobre do que o trabalho de ‘falar no conselho’, de ‘aplacar a multidão’. Os escribas se encarregavam dos hieróglifos, da técnica.” Trata-se de produzir o invariável, o idêntico, ou muito semelhante para a manutenção de uma mensagem. De acordo com Landsmann (1995, p.59), a alfabetização de escriba não trazia “[...] autoria nem de amplitude; era uma alfabetização sem educação, que não abria novas formas de pensamento, novos conhecimentos, nem possibilitava experiências alternativas.”

As características que definiam os escribas daqueles tempos não parecem ser tão diferentes da atualidade, pois o ensino está voltado ao registro de mensagens alheias que levam à reprodução, cujo tipo de aprendizagem não possibilita novas formas de pensamento e nem tampouco de experiências. Portanto, não se pode dizer que o “sujeito-aluno” é o autor de seus textos, assim como os escribas não o eram, vez que imita e conserva alienado o discurso do professor e conseqüentemente o da escola. Segundo Meserani (1995, p.63) “[...] não é difícil de imaginar os desejos

e necessidades do escriba escolar em ir além da repetição dos textos lidos, crítica e criativamente.” A escola não prende a atenção com a autenticidade, mas com a fidelidade na ação da escrita. O texto do aluno repete com exatidão a aula, ou a um outro texto com o objetivo de seguir à risca o original; assim, revela ao seu professor que assimilou os ensinamentos veiculados na sala. Dessa forma, a redação escolar tornou-se uma ameaça que provoca angústia entre professores e alunos, vez que a escrita retrata as lacunas existentes no ensino, a qual gera manutenção da consciência ingênua, causando um não desenvolvimento da capacidade crítica.

Desde a alfabetização, a grande preocupação na escola é o ensino da gramática, de maneira que, ao dar-lhe prioridade, acredita atingir a meta relevante para a formação de um escritor. No entanto, a escrita é uma ação que contém todo conhecimento que o indivíduo adquire no desenvolver da comunicação efetiva dentro e fora da instituição, o trabalho com a língua materna na sala de aula é pouco estimulante para o aluno, pois não corresponde ao seu mundo real, não tem ligação com suas experiências e acaba se tornando um exercício previsível para o estudo da norma padrão. Ao olhar a forma, o estudante deixa de lado o sentido e é condicionado a mostrar o que sabe em relação ao conteúdo proposto e imposto, executando atividades de fixação, sem reflexão e criação.

De acordo com Evangelista et alii. (1998, p.62),

[...] as condições escolares de produção colaboram para que o aluno construa uma imagem estereotipada de redação: um exercício escrito que serve para mostrar ao professor um conhecimento adquirido na escola sobre estruturas lingüísticas, pontuação e ortografia, abordando conteúdos previamente determinados sob a perspectiva ideológica da escola.

O estudante fica impedido de agir livremente, pois os aspectos determinantes da escrita restringem-se às normas prescritivas tradicionais e às tipologias textuais, assim classificadas: narração, descrição e dissertação. A partir dessas três composições, acredita-se que o aluno esteja preparado para redigir em qualquer momento de sua vida. Esse processo metódico de aprendizagem é obsoleto,

pois o aluno precisa ter conhecimento da diversidade textual presente na nossa sociedade.

A ação de escrever está além de exercícios de repetição de esquemas formais e estilísticos; é um trabalho que ultrapassa a estrutura de frases soltas, possuindo uma relação imparcial. No entanto, as comunicações interpessoais ficam restritas à transmissão de valores morais que a sociedade quer tornar inalterável. O trabalho com a escrita tem a continuidade com as atividades vistas anteriormente, para adequar-se num processo de burilar idéias e informações, no entanto, a metodologia empregada é conduzida pela imposição do sistema dogmático, organizado pela instituição, a qual repudia a singularidade do indivíduo. O aluno, então, é constituído como uno/uniforme, refletindo o pensar unânime de várias pessoas da classe dominante, que na escola é caracterizada pelo professor, cristalizando e preservando uma única verdade. Produzir um texto é deixar aflorar a emoção, a conquista de afronto, do diferente, estranho, extraordinário e surpreendente, esses adjetivos não têm espaço na escola e a escrita fica presa a um sentido engendrado, o qual é sufocado e difundido. A escrita é feita para a escola e reconhecida como uma atividade determinante que retrata o processo educacional de uma prática ideológica escolar.

1.2.2 O professor e o aluno na escrita de textos

Os profissionais da educação concordam que existam falhas no processo de ensino de língua escrita, porém, uns acreditam que o erro advém da falta de leitura dos estudantes e outros preferem se preocupar com as causas e razões que levam o aprendiz a ter tal deficiência. O fracasso da aprendizagem está além dessas constatações e é necessário localizar “onde” e os “porquês” para tentar suprir as inadequações que causam esse problema (BRITTO,1997).

De acordo com Souza (1999, p.61), a imagem do professor se faz em dois momentos:

O professor está caracterizado ora como vítima, ora como vilão. Nos papéis de 'vítima' que lhe foi atribuído, encontram-se questões como a desvalorização salarial do magistério, longas jornadas de trabalhos, falta de tempo para atualização profissional, dentre outras. Enquanto 'vilão', torna-se o principal responsável pelos elevados índices de repetência e evasão escolar, em decorrência da baixa titulação e baixa qualidade de ensino.

O educador, na maioria das vezes, apresenta grande preocupação em trabalhar com mais apreço a escrita, mas não estabelece um planejamento sistemático de ensino. Falta-lhe conhecimento claro das estratégias de escrever e uma metodologia que leve gradativamente a uma aprendizagem precisa e sem falhas. Sua mentalidade ainda é normativa em relação à aquisição da escrita, por isso acaba se envolvendo na rotina cotidiana ao lado de seu fiel companheiro: o livro didático.

A competência do professor de Língua Portuguesa é o resultado de sua formação, a qual está limitada à sua inaptidão. Ele encontra obstáculos nas transformações das novas tendências de educação, geralmente o que aprende na graduação não lhe oferece base de sustentação metodológica e, então, se vê extremamente distante da necessidade real do aprendiz. Ao atuar na sala de aula, vive uma eterna busca de restaurar as suas carências para adequar-se ao sistema escolar. A teoria pode parecer simples para a realização de uma atividade, porém a grande dificuldade é adequá-la ao aluno, transformando-a num planejamento sistemático, então, encontra-se encarcerado ao costume adotado e apreendido, não conseguindo harmonizar teoria e prática.

Os PCN (BRASIL, 1998, p.67) atribuem a importância de o docente integrar a cursos de aperfeiçoamento para ter uma seqüência de um programa traçado que se adapte aos diferentes níveis de adiantamento do aluno:

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constitua em espaços privilegiados de investigação didática, orientada

para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas e na educação em geral.

O professor, então, para se adequar ao perfil discutido nos PCN, recorre a e idealiza cursos de atualização, confiando que possam completar as lacunas deixadas pela sua formação. Contudo, a sua didática em nada se altera, porque novamente não encontra uma abordagem eficiente com efeito gradativo, a qual elimine as suas frustrações. Sobre essa questão, Matêncio (1994,p.86) afirma que,

Se a formação do professor não chega, muitas vezes, a aprofundar-se em questões polêmicas nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de uma língua materna, ou nos confrontos entre diferentes abordagens de questões cruciais que daí decorreriam, como esperarmos que os alunos de primeiro e segundo graus possuam um conhecimento amplo de sua língua e da linguagem, o que certamente seria o objetivo de grande parte dos educadores brasileiros?

A formação do docente ainda está convenientemente relacionada à fixação de conteúdos. Com isso, acredita que sua função é transmitir informações e não (re)construí-las em parceria com seus alunos, num objetivo de interesses comuns. O conhecimento profissional está efetivado e refletido num contexto conservador. O professor direciona a aprendizagem de acordo com o seu conhecimento, define como o ensino se constrói; por isso, a sua função é determinante no âmbito escolar.

A escrita é constituída a partir da imagem que se tem do interlocutor (BRITTO,1997). O aluno não é dono de sua redação, já que escreve para um interlocutor exclusivo: o professor. Emprega palavras que não fazem parte de sua realidade e crê que tal atitude ocorre por imaginar que seu educador faz uso desse vocabulário e, conseqüentemente, ao usá-las, irá agradá-lo; segue uma norma baseada no gosto provável do docente, a fim de adquirir a boa nota; o indivíduo não reflete sobre o tema e o deixa preso a esquemas, apresentando um texto vazio de conteúdo, por construir frases fragmentadas que pensa serem cultas, mas que não têm sentido

algum, pois apenas servem para preencher o espaço proposto para a produção. O professor, consciente ou não, interfere no texto do estudante e é exatamente a sua imagem que causa a artificialidade no contexto de aprendizagem. O aluno atribui grande importância à fala do professor, incorporando e reproduzindo informações e modelos para transmiti-los em seu texto, não valorizando a originalidade e, por sua vez, o aspecto inovador.

Passarelli (1999, p.44 e 45) acredita que o papel do docente, quando propenso a identificar as necessidades de seus alunos, ultrapassa os métodos preestabelecidos nas instituições:

O professor faz parte de uma escola que está inserida no sistema cultural dominante e dificilmente é agente desencadeador das necessárias modificações na educação. No entanto, por atuar diretamente com os estudantes, cabe ao professor comprometer-se com a sua prática. [...] se o professor der a sua contribuição, dentro do âmbito de sua atuação, já começa aí uma transformação maior. O professor não é o *único* agente desencadeador de modificações do sistema educacional mas o *principal* responsável por elas no nível de sua prática.

Para os estudantes, o educador representa o saber inexorável do conhecimento, o qual lhe dá autoridade maior em exercer sua atividade especializada; contudo, os professores, muitas vezes, não têm condições de desviar seu trabalho da nostalgia conservadora manifestada pela ideologia escolar. Esse conhecimento transmitido na escola não se constrói gradativamente, pois é direcionado às condições de um produto padronizado.

Os profissionais apresentam idéias generalizadas de que a aptidão da escrita vem de dons inatos e, portanto, não se aprende e nem se ensina a escrever, como se o ensino e a prática do texto escrito partissem do sobrenatural. No entanto, o escrever envolve tanto uma habilidade motora quanto um conhecimento mais abrangente. No processo de aquisição da escrita, o professor tende a priorizar o conteúdo e as informações de um ensino voltado para combinações de letras e sons. O escrever e o aprender a escrever ocorrem simultaneamente. Dependendo dos objetivos

que pretendem alcançar, podem seguir várias etapas, como: desenvolver idéias, planejar o que vai ser escrito, elaborar rascunhos, fazer revisões, consultar dicionários etc. (LANDSMANN,1995). Segundo o pensamento de Landsmann, é problemático, embora seja legítimo, o fato de a escola promover produções de textos centradas apenas no aluno, cuja temática toda a turma desenvolve. Para ela, tal procedimento torna-se artificial, visto que em situações reais e cotidianas extra-classe isso não ocorre. Sob esse aspecto, a heterogeneidade, tanto no que diz respeito ao tema quanto às variações nas abordagens de produção em sala, é valorizada principalmente quando o professor visa a promover leituras e escritas funcionais, isto é, leitura e escrita que mostrem uma função real ao estudante, fugindo do artificialismo convencional estabelecido em sala de aula.

Quando o professor apresenta a tarefa de escrever, num trabalho nem sempre comprometido com a função clara de linguagem, julgando que o importante é efetuar-lo, sem levar em consideração a forma como ele é realizado, ou ainda os efeitos que provoca, faz com que o aluno se “torture” à espera de inspiração ao visualizar o tema, pois nesse instante dará sua interpretação pessoal, acreditando que a produção da escrita se realiza num momento em que resulta uma emoção. Caberia ao sistema escolar proporcionar condições de tempo, de pesquisa, de discussão para executar o texto, pois é oportuno que o indivíduo pense, escolha, rascunhe, escreva e reescreva, não se podendo pensar que a perfeição será alcançada na primeira versão. Para se produzir textos, é preciso comprometer-se mentalmente com cada uma das etapas; esses parâmetros são seguidos para que seja orientada a prática. Não se deve escrever sem ter um objetivo. Esse planejamento não é ajustado à realidade escolar, uma vez que o período de tempo ofertada à escrita do texto não é suficiente para tal atividade.

A reescrita se faz indispensável no processo de aprendizagem, uma vez que, ao ler seu texto novamente, o aluno lança um olhar mais crítico, enobrecendo e aperfeiçoando sua escrita, e esse trabalho acaba se tornando um hábito. Os PCN (BRASIL,1998, p.78) apontam grande responsabilidade ao professor, como peça

fundamental para marcar os passos das etapas de ensino, trazendo, de forma documentada, como o trabalho pode ser efetuado:

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao mais simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüísticos-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

A proposta apresenta-se bem estruturada e integrada a um modelo ideal de ensino, cujo texto do estudante seria usado como diagnóstico para contínuas versões, e o educador faria a intercessão entre o processo de produção e reescrita, cabendo-lhe as proposições de atividades para que as habilidades fossem desenvolvidas. Porém, na prática, esse procedimento é bem mais complexo e não está livre de falhas.

Embora a revisão de texto seja essencial para a aprendizagem da escrita, ela é pouco praticada em sala de aula, pois nem todo professor tem a consciência de sua importância e também não sabe como desenvolvê-la. Quando o processo de revisão ocorre, a escrita é relida com rapidez, não adentrando numa leitura pormenorizada. Ao ser passado para a versão definitiva, o texto permanece quase idêntico ao rascunho, visto que as mudanças realizadas pouco se diferem do original.

Quando começam a escrever, os estudantes, muitas vezes, utilizam a informação já existente na memória. Assim, uma idéia vai conduzindo outras, podendo ocasionar fuga à trama do texto proposto, viajando nas circunstâncias virtuais do seu conhecimento. Nesse ritmo frenético do entusiasmo, escrevem até exaurir a auto-reflexão do pensamento, sem se dar em conta do processo da elaboração do plano da escrita. Landsmann (1995) acredita que, ao dar continuidade a um discurso começado por outro, desenvolve-se o aumento de informações, ajudando a transformar o conhecimento, uma vez que o mesmo não se constitui apenas com o

acréscimo de novas informações (novos dados), mas no aprimoramento daquelas que já possui. A construção do conhecimento se faz através da seleção relevante de informações acerca do conteúdo que será abordado, organizando-as com coerência, a fim de integrá-las àquelas que são familiares ao indivíduo. A partir dessa postura, questiona-se: esse procedimento é corrente no meio escolar brasileiro?

Sobre essa questão, Mauri (1999, p.88) destaca que

A aprendizagem, entendida como *construção* de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os conhecimentos. Ao aprender, o que muda não é apenas a quantidade de informação que o aluno possui, mas também a sua competência (aquilo que é capaz de fazer, de pensar, compreender), a qualidade do conhecimento que possui e as possibilidades pessoais de continuar aprendendo.

Para escrever, a partir da prática constante e variada, as habilidades se aperfeiçoam. Isso não quer dizer que a aprendizagem esteja relacionada à quantidade e sim à qualidade de cada momento de produção, para que o estudante seja capaz de refletir e ter informação ampla sobre a proposta empregada. Sem ter conhecimento suficiente sobre o tema, o aluno não terá o que dizer, dispondo de poucos dados, e, sem tempo de amadurecer sua opinião, será difícil elaborar argumentação consistente.

É primordial a participação do aluno num contexto social, para que ele tenha oportunidade de desenvolver sua capacidade intelectual e ter alcance ao conhecimento mais amplo e fundamentado da informação, a fim de expressar e defender pontos de vista, construir visões de mundo, partilhar idéias e sustentar argumentos. Dessa maneira, a escrita torna-se um processo de trabalho e o aluno interage nele, de maneira que não se sinta pressionado com técnicas e formas e, sim, voltado à construção de sentidos.

Ao redigir, o indivíduo age sobre o assunto exposto e a prática escolar precisa estar centrada no aluno e não somente no conteúdo ou na forma. Leva-se em

consideração, dessa forma, como o estudante organiza sua escrita a partir de seu universo de experiência, sem se ater no sujeito que reproduz o indiferente.

Para Serafini (1992, p.20 e 21), o escrever não acontece de repente. É necessário que o estudante consiga uma aptidão proeminente às suas necessidades reais:

Aprender a escrever significa adquirir gradativamente algumas habilidades, do mesmo modo que se aprende a andar de bicicleta. No começo tudo parece muito difícil: é preciso não perder o equilíbrio, distribuir o peso, manter os braços esticados, as pernas pedalando, mas nenhum movimento vem automaticamente. Apenas depois de diversas tentativas, com exercícios, boa vontade e tempo, é que se anda com desenvoltura, conseguindo realizar de modo natural os diversos movimentos.

Assim, como foi retratada pela autora, a evolução da escrita na vida do aluno não é uma simples segmentação natural. Depende de dedicação que exige um trabalho ligado a experiências e reflexões, as quais desenvolvam uma relação de afinidade e familiaridade segura com o texto. A perspectiva de escrita do aprendiz deve estar revestida de criação de sentido, de composição de significado, de forma coerente para o entendimento de um leitor, não devendo vir como depósito de palavras (ou regras), mas sim ter uma intenção para produzi-la. O que acontece na elaboração da redação é que o sujeito não diz, apenas devolve a palavra que lhe foi transmitida, numa paráfrase simples.

Geraldi (1993) acredita que o aluno, na produção de discursos, não faz só a reprodução, mas passa seu ponto de vista sobre os fatos que o cercam. O indivíduo, com sua palavra, bem como com a sua articulação individual, não desconsidera a velha forma. As estratégias e metodologias utilizadas em sala de aula pelos professores conduzem os alunos ao reconhecimento de conteúdos valorizados pela instituição e a reprodução daquilo que considera certo e/ou errado.

Para o referido autor, é necessário centrar o ensino na produção de texto do aluno, sem, contudo, elevá-lo à categoria de excelência, não podendo ter a pretensão de que a escola forme sumidades na escrita. O contato do aluno com outros

textos leva-o ao entendimento de que toda edificação é árdua e não modelo a ser seguido.

1.2.3 Produção de texto x redação: estabelecendo diferenças

O texto pode constituir-se num valor cultural de uma sociedade, na medida em que traz temas de diferentes pontos de vista. Fazer do aluno um escritor é dar-lhe instrumentos para que possa se formar enquanto autor num processo de interação, já que seus textos são lidos por outros leitores. As construções de textos, que levam em consideração tais aspectos, são concebidas como produção textual e não como redação, uma vez que esta última não pressupõe tais fatores discutidos.

Não há gratuidade no discurso realizado em sala de aula e nem tampouco na produção textual, pois, para Geraldi (1993), ao produzir um texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Os itens apontados pelo autor apresentam a idéia de que sempre existe um porquê e um para quê se escreve. Ter o que dizer, ao realizar a escrita, é adquirir informações suficientes do assunto abordado. E o ponto essencial para permitir que isso aconteça é a interação, meio para resgatar a palavra do aluno, bem como a sua participação e atuação num processo de comunicação, partindo sempre de sua história e de sua subjetividade, de modo que a reflexão venha à tona, ampliando seu conhecimento. Com suas inserções propagadas, terá motivações para executar seu trabalho. Outro fator incomensurável refere-se ao tema, o qual necessita estar associado ao contexto real do aprendiz.

A escrita do aluno necessita de um objetivo, de um fundamento para se fazer razão. Construir um texto para a escola, visando apenas à boa nota, ou ao cumprimento de uma atividade, transforma o aluno em indivíduo passivo e

domesticado no sistema escolar. O estudante precisa entender que o seu texto tem uma função/significação social e é resultado de uma necessidade real de expressão.

O texto é um ato comunicativo, pois alguém escreve para um outro alguém, e a imagem do interlocutor vem representada pela forma do dizer do estudante, através dos recursos que ele empregou para desenvolver seu texto, e se constituir como locutor de seu trabalho. O desempenho do estudante, então, ratifica as concepções e atitudes do educador. O trabalho realizado em sala de aula depende das necessidades dos educandos e da mediação do professor para determinar o ensino de produção textual.

À medida que o educador estabelecer relações de interlocuções, aumentam as condições de escolha de estratégias do dizer, as quais não acontecem de modo vago. O papel do professor é indispensável para orientar o aluno no caminho provável para que ele diga o que quer dizer, fazendo-se interlocutor e construindo-se como co-autor, de acordo com seus objetivos e da imagem pré-constituída do educando.

Marinho (1997) acredita que a necessidade de melhorar a aprendizagem nasceu, a partir do momento em que se julgou o ensino da gramática como pouco produtivo; então, houve uma preocupação daqueles que lidam com o ensino de língua materna em priorizar uma prática de sala de aula mais voltada para atividades de leitura e de produção de texto, dando maior relevância ao processo de interação entre professores e alunos.

Assim, indo ao encontro das palavras de Geraldi (1993), a autora interpreta as divergências conceituais apontadas por ele entre produção de texto e redação. Para ela, a redação está estreitamente relacionada a um trabalho artificial em que o professor promove temas sobre os quais os estudantes terão de escrever para que ele os avalie; a produção de texto², por sua vez, envolve uma interação

² Apesar de a construção 'produção de texto' filiar-se a um discurso de produção industrial e neo-liberal, segundo as novas tendências política-filosóficas, nesta pesquisa, sendo coerente com a literatura da Linguística Aplicada, emprega-se essa terminologia por ser um padrão conhecido e já registrado no meio acadêmico.

comunicativa em que os educandos se constituam como indivíduos que tenham o que dizer e que tenham interesse em fazê-lo.

Uma outra diferença, de acordo com Marinho, se faz na importância atribuída à correção. Na redação, a avaliação não exerce uma função construtiva, pois o educador aponta os erros, sem, no entanto, comentá-los; diferentemente acontece na produção, pois o professor exerce o papel de co-autor, sugerindo e marcando uma direção para os produtores de texto.

O trabalho de avaliação apresenta a possibilidade de levar-se em consideração uma análise qualitativa, tanto no aspecto formal quanto no conceitual, e também mostrar as lacunas deixadas pelo texto. Tal procedimento acontece com uma correção mais específica em relação às produções. Numa primeira instância, não cabe ao avaliador atribuir, nem mesmo tirar, pontos aos e pelos erros ou aos e pelos acertos demonstrados. A fim de motivá-los a desenvolver verdadeiras produções de textos e não meras redações, o educador ofereceria situações de discussões, de debates acerca do tema, deixando, inclusive, a cargo de seus alunos, a escolha de alguns assuntos. Na produção, cabe ao professor proporcionar informações para que seus alunos articulem textos proficientes, cabendo-lhe também o papel de interlocutor e não de simples avaliador. A partir dessas concepções, esta pesquisa procura constatar, através de práticas de escrita na sala de aula, se os alunos investigados realizaram redação ou produção de texto, junto com o seu professor.

Aos PCN (BRASIL, 1997), a aprendizagem do escritor se apresenta em dois momentos: a compreensão do sistema de escrita da língua e o aspecto discursivo que o envolve, pressupondo que o domínio da escrita possa ser adquirido com maior facilidade através de leituras. A escola deveria contribuir com a formação de escritores, aproximando as condições de uso real da escrita fora da escola e em sala de aula. O texto eficaz, assim, é aquele que transmite as intenções do autor para um locutor que o interpreta adequadamente.

De acordo com o PCN (1998), as atividades com textos escritos nas escolas, muitas vezes, não proporcionam uma interpretação crítica, visto que são trabalhados textos fragmentados e simplificados, não atribuindo devido apreço à

capacidade do estudante. Não se promove o encontro com textos de qualidades e, sim, com aqueles banais, o que dificulta a percepção das diversidades de gêneros textuais. A proposta presente nos PCN é o trabalho com diferentes tipologias textuais, mas com a ressalva de que a metodologia de ensino precisa ser alterada para não tornar o ensino enfadonho. Uma produção de texto de um escritor proficiente passa por várias etapas até seu texto adequar-se às circunstâncias conforme as normas estabelecidas e, por fim ser impresso, com o auxílio e inserções de profissionais. Portanto, consoante às palavras de Geraldi (1993), os PCN também declaram que é necessário que se tenha: o que dizer, a quem dizer e como dizer, e que esses aspectos são essenciais para o processo de ensino da escrita.

A interpretação e os demais recursos tornam-se melhorados através da interação verbal, quando argumentos do educador e de seus alunos se confrontam, surgindo diferentes conceitos e conhecimentos. A prática dialógica em sala de aula visa à construção de novos sentidos, por isso, a sua importância no contexto escolar.

1.3 A interação na sala de aula

A evolução da escrita escolar, atualmente, tem como fator indispensável a interação, presente nos programas de ensino. Por isso, a necessidade de seu estudo, vez que o conhecimento e a aprendizagem vão se construindo com a co-participação dos alunos e a mediação do professor, numa cadeia movida pelo acontecimento real, num processo dinâmico de confronto de idéias próprias e a realidade do objeto de ensino.

A interação lingüística cotidiana traz uma manifestação por parte do estudante no ato da comunicação, pois no momento de uma conversa é esperada a resposta do outro, mesmo que não seja verbal (EVANGELISTA, 1998). Os objetivos do trabalho com a língua materna seriam, então, desenvolver e despertar no aluno a sensibilidade e a habilidade para cada situação de desafio de seu uso. O educando dificilmente se integra na relação direta com o discurso escrito; portanto, não

estabelece sentido no processo da linguagem escrita como prática social, evidenciando o artificialismo já comentado.

O indivíduo, através de palavras e gestos, é resultado de suas relações com o outro, ou seja, o que ele é e o que produz constituem um produto do meio sócio-cultural em que vive. Num conjunto de trocas realizadas por interlocutores, resulta um trabalho empreendido de significados que remetem simultaneamente à abordagem subjetiva manifestada de acordo com a maneira de proceder socialmente (ROCHA & GURGEL, 2002).

A interação, então, torna-se fundamental para a transmissão de informações, visto que o interlocutor (o professor ou o aluno), no momento que tem sua participação ativa em sala, consegue articular suas idéias numa constante troca de papéis no processo de comunicação. Assim, o compromisso com as palavras torna-se mais evidente através da formação de um ponto de vista revelado pelo posicionamento crítico assumido em situações dialógicas. É muito importante ouvir o 'outro', para que se possa definir sua imagem frente ao locutor (GERALDI, 1993). Na realidade, a prática escolar nos mostra que esse 'outro' resume-se ao professor e ao LD, considerando-se, aqui, o papel do aluno, nas relações interlocutivas. Portanto, a prática dialógica torna-se um exercício de alteridade empregada no repertório do aprendiz e que depende da habilidade do professor em promover situações de ensino que abarquem o debate e a divergência sobre determinado assunto.

Nessa perspectiva, a dimensão interacional em sala de aula afigura-se a papéis sociais desempenhados por personagens que encarnam um tipo de comportamento padrão delineado e extremado no cenário determinado da instituição. O educador dirige e comanda a fala, a qual representa uma verdade única extraída e interpretada pelo livro didático, e o aluno responde, quando solicitado, atendendo ao ritual a que é submetido, contribuindo no sentido de remeter ao professor aquilo que ele espera ouvir. Essa situação de ensino e aprendizagem afeta intrinsecamente todos os protagonistas aqui estudados: professor-livro didático-aluno.

Rocha & Gurgel (2002, p. 225) apresentam como é feita a realização sistemática da interação no âmbito escolar:

Com relação aos atores da cena didática, verifica-se, de um lado, o professor – espécie de diretor da fala do aprendiz, cabendo-lhe interrogar, sancionar, felicitar, lançar/ensinar uma atividade e avaliar - , de outro, os aprendizes – a quem compete responder às questões propostas, aceitando as atividades pedagógicas e contribuindo no sentido de produzir um texto em conformidade com o que espera o professor.

Um outro ator, não mencionado nessa citação, é o LD, o qual tem sua atuação predominantemente cravada em sala de aula, lidera o processo de ensino em companhia do educador. O aluno tem consciência de que seu dizer está predestinado a expor o sentido restrito da interpelação ao qual foi encaminhado. Ele sempre estará condizente ao discurso do seu professor. Descartando a comunicação como uma ação unilateral, o trabalho com os alunos deveria conter um trocadilho de vozes recuperadas e fundamentadas no efeito de dramatização do real cotidiano, engendrando-se polifonicamente num discurso composto de co-autoria de professores e alunos. É essencial capturar a fala do aluno e incorporá-la no discurso do educador, a fim de garantir a estratégia dialógica no momento da atuação para a co-construção didática de um assunto.

Interpretar a situação de ensino como um contexto participativo cria possibilidade para o aluno sentir-se seguro e enredar-se gradativamente como sujeito autônomo para traçar seus objetivos e planejar suas ações. Seus resultados em relação à sua capacidade e aos seus esforços devem ser valorizados, a fim de incentivar a auto-estima e continue a desempenhar esse papel importante diante da aprendizagem. Portanto, o aprendiz não deve ser depreciado em suas ações, caso contrário, acreditará ser incapaz de realizar algo. O educador, promovendo o desenvolvimento da atividade mental de seu aluno, consegue transformá-lo numa pessoa única dentro de um grupo social definido.

Se a comunicação depende da influência de estímulos externos, então a sala de aula deveria ser o ambiente adequado para despertar condições de expressões orais, fazendo com que o estudante tenha sua inserção nas reflexões lançadas no ato

da linguagem. Através desta, o indivíduo expõe sua subjetividade e, com isso, o homem produz conhecimento num processo dialógico, construindo sua imagem do mundo em todo ato de enunciação (BAKHTIN, 1997).

A prática de linguagem habitual mais constante do indivíduo é a falada, contudo, no contexto escolar, ela não é muito aproveitada como objeto de interação e estudo, sendo a linguagem escrita priorizada, sem considerar-se, necessariamente, a interação como princípio.

De acordo com as palavras de Marcuschi (2001, p.19):

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares lhe dão atenção quase que inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Crucial neste caso é que não se trata de uma contradição, mas de uma *postura*. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula.

A fala é o principal recurso para a promoção da interação em sala de aula, pois sua expressão não precisa ter necessariamente um planejamento prévio como a escrita e, também, não se tem muito tempo para a formação de idéias no momento da comunicação, por isso é espontânea e se faz fundamental para o processo de aprendizagem (MATÊNCIO, 1994), pois constitui-se como ponto de interação nesse ambiente.

As práticas sociais, desenvolvidas através da interação no âmbito escolar, fazem com que o aluno construa sentidos, assim as atividades discursivas são compreendidas como ações de enunciação. Portanto, o estudo da linguagem está diretamente ligado ao processo dialógico da enunciação e o aluno, nesse espaço social, atua criticamente, argumentando e contra-argumentando opiniões, permitindo a (re) interpretação de fatores programados. As atividades discursivas pressupõem a posição do indivíduo diante do mundo, nas ações recíprocas fluidas oralmente, as

palavras do sujeito revelam sua manifestação, sua troca de experiências, representações e ideologia pessoal (SUASSUNA,1995).

No processo de ensino, torna-se indispensável pôr o aluno diante de situações interativas de linguagens, de modo que possa envolver-se em um esforço de compreensão e de atuação, desafiando a argumentar e questionar sobre a atividade apresentada, oferecendo indicadores a respeito. Sobre isso, os PCN (BRASIL,1998, p.24) revelam que

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os aluno, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

Os PCN nutrem a visão de um saber constituído de atitudes coletivas, as quais comandam um ensino que é a síntese de tudo que um professor idealiza para a sua prática. Porém, no processo de aprendizagem leva-se em conta que cada sala de aula possui uma realidade distinta. Assim sendo, dificilmente alunos e professores reagirão da mesma forma que determina tal programa. Nessa perspectiva, é válido dizer que esse material, por mais eficiente que possa parecer, não é seguro para alcançar o fim pretendido. O procedimento de aprendizagem calcado nas dimensões desse paradigma identifica a transposição didática inerente à situação de ensino. Compreendendo o contexto de sala de aula, fica mais fácil o professor selecionar conteúdos e criar situações de aprendizagem nas quais o foco de ensinar esteja voltado para as relações do aprendiz com a situação-problema, a fim de descrevê-las, analisá-las, e interpretá-las num encadeamento de informações necessárias e disponíveis. O papel do docente é bem relevante no processo de desenvolvimento dialógico da sala, pois o ensino fundamenta-se nas experiências diretas da ação e compreensão. Portanto, o educador necessita ficar atento ao estudante que apresenta dificuldade em se expor e que, conseqüentemente, não consegue contribuir com informações objetivas como os demais, o que pode prejudicar não só o próprio aluno

como também toda a dinâmica do grupo. A timidez é um aspecto que pode causar a falta de estímulos do estudante em intervir no contato pessoal.

Assim, é necessário valorizar a asserção do estudante no momento em que se processa a interação, num trabalho coletivo e histórico de experiências que se multiplicam de forma persistente e duradoura, para que o indivíduo desenvolva capacidades sociais e funcionais para atuar em sociedade.

Porém, na prática escolar, segundo Terzi (1995, p.130), a realidade é outra:

Diálogos entre professores e alunos em sala de aula mostram a maneira rotineira com que os professores descartam respostas que julgam irrelevantes, insuficientes, ou simplesmente erradas, e restringem a pergunta a um outro aluno. Dessa forma, a participação dos alunos é altamente vulnerável a interrupções e a encerramentos bruscos.

Portanto, a aprendizagem não pode se resumir na transmissão de conhecimentos consagrados, apenas. A aplicação dessa metodologia vem confirmar o ensino como um princípio certo e não como pontos questionáveis que conduzem à construção do conhecimento. Dificilmente o professor se desprende das “verdades” inseridas no conteúdo específico da disciplina que atua, se em sua mente a aprendizagem aparece como produto somente que se justifica pela prática de uma informação compartimentalizada, pronta e acabada, e não como um processo de construção do conhecimento. Relacionando essa abordagem à escola, nota-se que o trabalho valoriza estereótipos impostos, os quais já apresentam, em outras circunstâncias, certos valores, gerando, então, atividades de escritas “vazias” e sem sentido para o aluno. Os textos produzidos pelos alunos, muitas vezes, não são produtos de um trabalho discursivo significativo. As respostas dos estudantes, normalmente, correspondem àquilo que o educador espera ouvir; caso contrário, a subjetividade dos textos ou os discursos dos estudantes não são valorizados (GERALDI, 1993).

A contribuição aportada do professor na interação, muitas vezes, é possibilitar a voz ao aluno social e ideologicamente situada e marcada. Para que se

obtenha sucesso, é necessário que a interação escolar rejeite o processo sistemático e tradicional de ensino. O aprendiz silencia diante do professor sob pena de aceitar os programas pouco flexíveis de aprendizagem presentes no livro didático, atuando como sujeito inerte em relação à sua posição no âmbito social escolar. O conteúdo preestabelecido de ensino-aprendizagem acaba calando a voz do estudante.

O tempo na sala de aula não é bem aproveitado, pois o professor se atém a uma seqüência regular de artifícios, ao invés de interagir com o objeto de estudo. O educador parece não saber onde infiltrar o estudo da fala nas atividades escolares. E o estudante, caso venha a ter oportunidade de expressar seu pensar, desenvolve habilidade para expor verbalmente sua opinião. Dessa forma, o professor, quando pronto a ouvir seus alunos, estabelece uma relação dialógica e não se prende no monólogo autoritário.

Teberosky (1994, p.191) apresenta argumentos que o educador utiliza para dar início ao processo de diálogo:

Para ajudar o aluno, o professor pode falar, explicando o que pensa que o aluno precisa, ou que pode perguntar, ou apresentar-se como modelo a ser imitado; em suma, um método composto por instruções, perguntas e demonstrações.

Na verdade, o que se observa atualmente é que a interação se realiza normalmente apoiada nas páginas do LD. Nessa lealdade é que o professor constrói seu discurso, a fim de atingir o consenso cotejado na resposta do material didático de uma rotina padrão composta de fatos descontínuos e desconexos. O material pedagógico utilizado pelo educador torna-se uma peça fundamental que influencia no ensino e preceitos com que caminha a interação em sala de aula. O conhecimento não vem a ser apenas o fruto da bagagem predeterminada do indivíduo, mas é também desenvolvido através das interações com o meio de problematização, a fim de perpetuar uma aprendizagem com sentido e conteúdo. Para tanto, é importante conhecer o objeto de conhecimento fincado em sala de aula: o LD, a fonte de estudo do professor e um componente fundamental que precisa estar situado no processo de interação.

1.4 O livro didático e a produção de texto

Os textos elaborados em sala de aula, normalmente, têm como modelo o discurso do professor, bem como os manuais pedagógicos e os textos literários consagrados. Quanto ao LD, não há uma certeza no que se refere à sua constituição, pois não se sabe até que ponto os textos vão ao encontro dos objetivos do educador e dos educandos, e até mesmo do sistema atual de ensino de língua. Os alunos acreditam que os materiais veiculados nas coleções sejam de preferência dos seus mestres e, muitas vezes, são encarados como exemplos de linguagens e de ideologia a serem seguidas (MESERANI,1995).

O autor de uma coleção didática, muitas vezes, não vivencia a realidade de uma sala de aula, no entanto, o livro é

[...] o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras. Essa importância é tal, que o interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP [livro didático de Português]: interlocutor distante, dificultando a interação com alunos, e porta-voz presente (professor), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor. [Grifo nosso]. (BEZERRA,2001, p.33)

Em concordância com a observação apresentada por Bezerra, o ensino é conduzido pelo autor do livro, sem ele contudo, conhecer a necessidade/carência de cada sala, com as heterogeneidades existentes no Brasil. Ele consegue exercer um forte controle e domínio entre professores e alunos, os quais ficam limitados a uma interpretação já pronta. O conteúdo trabalhado segue à risca um sentido exclusivo, cabendo aos usuários não alterá-lo.

No meio educacional, desde meados de 1960, já existiam críticas apontadas para deficiências presentes nos LD, revelando a falta de qualidade e deformidade em partes significativas de sua composição. Assim sendo, fez-se necessário conferir o conteúdo desse material, o qual exerce, ainda hoje, grande

influência no contexto escolar. O Ministério da Educação (MEC) iniciou sua participação em 1993, através do Plano Decenal de Educação para Todos. Ainda neste ano, formou-se uma comissão de especialistas encarregada de duas tarefas: “avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições” (BATISTA, 2003, p.29). Mas, é em 1996 que o MEC estabelece a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem selecionados pelas instituições e disseminados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O Programa que teve como meta a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de LD para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro, tornou-se efetivo através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O MEC organizou equipes de educadores, com experiência nos três níveis de ensino, auxiliados tecnicamente pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e coordenados pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), os quais tiveram por encargo a formulação de normas para o processo de avaliação. Foram estabelecidos os seguintes critérios:

[...] *critérios comuns de análise*, a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Definiu-se como *critérios eliminatórios*, que os livros:

- . não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação;
- . não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. (BATISTA, 2003, p.30).

Assim, no final de 1996, os resultados do processo de avaliação dos livros inscritos tornaram-se públicos: na produção do livro, a propagação fez-se através de um laudo técnico da cada um de seus livros excluídos e não-recomendados pelo PNLD; no consumo do LD, a divulgação se fez de duas formas: em primeiro lugar, por meio de um intenso debate na imprensa; em segundo, por meio da publicação de um *Guia de Livros Didáticos*, enviado para as escolas para subsidiar a escolha dos LD pelos professores, ou seja, através das classificações presentes no

Guia, o docente determina sua predileção pelo livro que julga ser o mais adequado para seu trabalho em sala de aula. Essa segurança facilita a seleção na identificação dos melhores títulos nas escolas públicas. A troca do material didático é efetuada de três em três anos e a classificação desse material se faz através da representação gráfica * (estrela) nas diferentes categorias:

- ***Recomendados com distinção: trabalhos dentro dos padrões propostos pelo PNLD;
- ** Recomendados: trabalhos que cumprem os critérios estabelecidos pelo PNLD;
- * Recomendados com ressalvas: trabalhos que apresentam alguma restrição em algum ou alguns dos aspectos analisados.

É válido ressaltar que há também os não-recomendados e estes foram relacionados no final do *Guia*.

Uma característica inerente aos LD está na ideologia, a qual perpetua uma única verdade do saber. O conteúdo lá ancorado traz um caráter regrado, subjacente, para determinar o que deve ou não ser transmitido. Desse modo, o autor se (de) limita a dar tão somente uma direção à forma e ao conhecimento selecionado para a organização do material pedagógico.

O livro pode ser reeditado, desde que apresente algo novo, seja na alteração do conteúdo ou até mesmo em sua estrutura, e traga no seu aspecto exterior a mostra do recém-chegado e passe a impressão de que o ensino está salvo com a atualidade impressa em tal produto. Assim, “livros que são estrategicamente reeditados são considerados aqueles que funcionam [...] e, muitas vezes, tornam-se modelos a serem seguidos” (CORACINI, 1999:30), como é o caso da coleção de LD investigada nesta pesquisa.

Geralmente o material didático vem acompanhado de inúmeros atrativos, que chamam a atenção do leitor, por exemplo, na sua forma exterior, com uma capa de estampa moderna e, até mesmo, na sua constituição com gravuras que impressionam o consumidor. Porém, é importante salientar que nem todo LD mantém argumento necessário para convencer seu público sobre a qualidade de “inéditas”

teorias de aprendizagem e, quando isso ocorre, está predestinado ao insucesso, pois dificilmente serão adotados em escolas (CORACINI, 1999).

Carmagnani (1999, p.128) comenta sobre o padrão unânime do LD que atrai a preferência de seus usuários:

[...] os livros mais vendidos são os que trazem os roteiros mais detalhados para o professor, contendo as respostas corretas, material suplementar e sugestão de provas, tudo feito para ‘facilitar’ o trabalho em sala de aula, ou diminuir ‘possíveis’ falhas.

O enaltecimento do material adotado está no poder que transmite para o professor, deixando-o seguro em relação à exatidão incontestável do conteúdo, direcionando-o ao caminho ajustado à ética escolar.

Existe por parte do educador uma busca desenfreada para um método inovador de ensino, o qual alcance o conjunto de todas as qualidades com a execução plena do saber, e dessa ansiedade dos profissionais da educação faz surgir diversificados livros aparentemente inusitados. Entretanto, com relação ao teor das concepções e métodos vislumbra-se a conservação do ensino tradicional e a originalidade não passa da capa. Na esfera escolar, o saber está centrado no LD e o docente conseqüentemente o reproduz num sistema de conhecimento fechado. É considerado um material raso, vez que a liberdade de expressão é limitada e não se tem lugar para a criatividade.

O poder do material é onipotente e onipresente, conseguindo gerar a submissão do professor no cenário escolar, cabendo aos alunos a execução de ações sem muito sentido, sem finalidade clara e motivadora, comandadas pelo agente representante: o professor. A metodologia que o constitui não vai além do delineamento da ordem a ser seguida, pois existe um controle ao qual professor e aluno têm que se adequar. O LD possui um caráter artificial por apresentar o modo superficial da informação trazida ao conhecimento, por ter plena preocupação em expor o conteúdo e não de esmiuçar e contemplar a sua essência como um todo.

Silva (1998, p.60) apresenta uma crítica um tanto irônica sobre a característica de produção do LD:

É quadrada, seu feitiço estrutural obedece ao mesmo padrão. Extremamente ‘rasa’ no intuito de acomodar informações aligeiradas e não muito fiéis às fontes primeiras. É ‘pegajosa’ e ‘fria’, congelando as possibilidades de movimento no âmbito do ensino-aprendizagem. ‘Espalhafatosa’: os fatos de conhecimento diluem-se nos adornos do produto para efeito de convencer aos consumidores. É ‘descartável’ e ‘perecível’, considerando os meios modernos de circulação do conhecimento.

Os apontamentos relatados por Silva mostram a sua total desconsideração em relação ao LD, identificando o material como arcaico ao progresso, pois é tradicional e conservador, como também acredita que abrange um conteúdo nada significativo, não adentrando minuciosamente na compreensão e produção de texto, por isso não é confiável, sempre diz as mesmas coisas e não tem dinamismo no ensino-aprendizagem, refletindo na apatia do professor em sala de aula. Os recursos empregados servem apenas para persuadir o leitor da verdade pré-estabelecida. Frente aos novos veículos de comunicação, está defasado e preso ao sistema dogmático escolar. É lícito que a manifestação do autor seja pertinente, porém não pode passar despercebido que proporcionando o bem ou o mal, o LD é um veículo, e talvez o único, de comunicação implantado nas salas de aula; por isso, a sua importância e reverência no espaço escolar. Cabe ainda salientar que o LD não é de todo vil. Existem materiais interessantes em sua constituição, os quais podem ser bem aproveitados, se a inserção do professor for superior à do autor do livro.

Silva (1998) caracteriza o LD como “o mal necessário”, por exercer um certo domínio na prática escolar. Acredita que esse material tornou-se um suporte tão cultuado que o educador não consegue deslocar o olhar para uma outra direção que não seja aquela manipulada e conduzida pelo LD. Tanto a escola como o professor atribuem ao LD total confiança, transformando-o em autoridade maior e única de conhecimento veiculado em sala de aula. Sem se dar conta das necessidades do aluno,

o professor constrói uma aprendizagem formatada às realidades idealizadas e existentes no LD, inclusive, em função de sua própria formação.

A obediência é cômoda e fiel, uma vez que o educador, para reger sua aula, pode utilizar mais de um LD. Assim, a busca de novas informações está na diversidade do auxiliar didático e não em revistas, jornais e outros meios de comunicação que levam a notícia da atualidade cotidiana. Com o LD, o professor consegue dividir ou até se afastar de toda incumbência que lhe é depositada. O LD, além do conceito de “muleta”, “bengala”, “escora”, “lente para miopia”, elencados por Silva (1998), é um aliado importante e inseparável do educador. Os usuários não se dão conta de que ali está o “mal necessário” e, sim, as respostas para toda e qualquer incerteza que possa aparecer no decorrer do processo de aprendizagem.

É certo que a qualidade de ensino nas escolas é bem inferior ao que esperam professores e alunos. Essa deficiência afeta um conjunto de fatores que influenciam a decadência, e o LD é um dos aspectos que fazem parte deste contexto.

Mesmo sabendo das lacunas do LD na educação, os professores não o descartam, pois ele tem uma seqüência lógica a ser seguida e os alunos não ficam sem essa fonte de referência, e o mais importante: o material facilita o planejamento das aulas, uma vez que está pronto. A estratégia de aprendizagem na composição do LD parece tão perfeita e acabada que o professor acredita não precisar completá-lo. É capaz de o educador, ao trazer um material diversificado, apresentar as mesmas estruturas paradigmáticas presentes no LD, por já ter incorporado a ordenação sistemática que compõe todo o ensino. A escola se beneficia do LD, pois os estudantes conseguem fazer as mesmas leituras de um texto com interpretações e respostas unânimes e idealizadas pelo autor. Assim sendo, certamente se mantém homogênea.

Na organização do LD, a produção de texto geralmente é a última seção a ser trabalhada. É atribuída maior importância aos aspectos formais, e a escrita torna-se um exercício de repetição de estruturas e não um processo de construção da capacidade criativa. A proposta de produção de textos no LD, geralmente, apresenta-se vinculada aos textos da unidade, mas deve-se levar em conta que os textos

inseridos nos LD, muitas vezes, vêm recortados, apresentados em fragmentos. Fica incoerente o fato de o LD cobrar do estudante um bom texto, tanto em sua estrutura como na organização, se o próprio material de estudo não apresenta um texto na íntegra.

Conforme Reinaldo (2001, p.98),

Se aprende escrever no LD pela repetição mecânica de exercícios de escrita, desvinculados das práticas sociais de linguagem do ambiente em que o aprendiz está inserido. A escritura está associada assim ao desafio, à aventura, à emoção, de modo que se tem, não raro, a expectativa de que, num passe de mágica, o aluno redator tenha o germe de escritor de obra literária.

A produção de texto realizada em sala de aula está longe de apresentar os fatos reais exatamente como eles se sucedem na vida do aprendiz, o ensino é preponderante, o aluno não escreve livremente, uma vez que suas idéias e reflexões são padronizadas, obedecendo apenas a um sentido direcionado de educação. O trabalho com a produção limita-se a respeitar o pensamento do autor do LD, a fim de não alterar o significado estabelecido, determinado e julgado por ele. Ao escrever, o aluno terá em mente um modelo de interpretação determinado pelo LD e elabora argumento fundamentado no senso comum, o qual seja aprazível ao professor e ao livro, reproduzindo tão somente aquilo que é esperado e que lhe proporciona a nota necessária para aprovação.

Antes mesmo de o estudante iniciar sua escrita, através da proposta do LD, ele necessita ter noção do que seja um texto. E isso não vem claro nos manuais inseridos no LD, cujas informações são fundamentadas em princípios desordenados e desconexos, não se atendo em um embasamento teórico adequado. O realce é dado à estrutura do texto, seguindo as conservadoras tipologias textuais: narração, descrição e dissertação. Em cada unidade há apenas uma proposta de produção, o que é muito pouco, pois a média anual é de aproximadamente quinze produções. A escrita, nesse sentido, não se compromete com uma prática freqüente, pois é traçado um limite enquadrado no sistema escolar. Os LD também não proporcionam atividades, tendo

em vista o desenvolvimento crítico do aluno, a fim de que ele se manifeste leitor de seus próprios textos. A produção de texto é planejada distante de um contexto comunicativo com destinatários reais.

O professor, na tentativa de relacionar a atividade de produção à realidade dos alunos, sabe fazer adaptações, ou até mesmo substituições, àquelas que não fazem sentido à atual situação do aprendiz. Suas inserções nas atividades mostram que o educador, muitas vezes, tem opinião adversa à instaurada no LD. Assim, de acordo com Coracini (1999, p.151),

Resta-nos a esperança num professor crítico, capaz, não apenas de adequar o material à sua realidade de sala de aula, mas de questionar o que lhe é oferecido, de rejeitar o que lhe é imposto sem análise e, assim, capaz de aceitar os questionamentos dos alunos, suas críticas e suas diferenças.

O educador, tendo discernimento julgador em relação ao material em uso, aceita as manifestações de recusa dos alunos acerca da memorização de conhecimentos, atribuindo primazia às reflexões orais no momento de interação professor-aluno.

A diversidade de textos utilizados para a aprendizagem de escrita, presentes no LD, não se apresenta vinculada a um objetivo de ensino e, tampouco, oferece suporte de estratégias e de recursos aos estudantes no momento de redigir. O professor, em parceria com o manual didático, estabelece o que o aluno deve escrever, sem, contudo, adentrar nas dificuldades em que está envolvido. Portanto, é interessante conhecer na prática como o ensino da escrita está sendo encaminhado. A inquietação proveniente dessa idéia e o desejo irreprimível de adquirir mais informações comandam a investigação que não faz dela a única e, sim, mais uma a buscar o entendimento da manobra didática empregada para ministrar o ensino da escrita em sala de aula. Sabe-se que não se pode generalizar, pois cada sala corresponde a uma realidade distinta.

Com a consolidação das idéias elucidadas a respeito da importância da aquisição da produção de texto em sala de aula, apresentam-se no próximo capítulo, os procedimentos das observações realizadas nas aulas de produção de texto, de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, numa escola pública de Maringá-PR.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem como propósito fazer a descrição do cenário e dos envolvidos na investigação: a escola, o professor e alunos, e o LD, também apresenta o contexto em que se veiculou a aprendizagem da língua escrita, relatando as observações adquiridas em sala de aula, a fim de constatar como ocorre o processo de escrita no ensino fundamental.

2.1 A pesquisa

Investigar a prática escolar na composição do fazer pedagógico, na sua complexidade, leva à constatação de que esta pesquisa é do tipo etnográfica, associada à abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando técnicas que abrangem a observação e a análise de documentos. Por resgatar dados presentes na prática de sala de aula, no caso específico decorrente do processo de interação: professor-livro didático-aluno, a pesquisa é caracterizada também como diagnóstica e deve ser compreendida dentro de seu próprio contexto.

O instrumento utilizado para a pesquisa foi a observação, que, para Lüdke e André (1986), é a principal técnica de investigação a conquistar um espaço peculiar nas atuais abordagens de pesquisa educacional. Embora existam críticas sobre esse método, como apresentar uma interpretação subjetiva e também provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas, as quais foram observadas, ele permite um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno estudado. Através das relações entre os fatos no dia-a-dia, torna-se possível que o observador fique mais perto da perspectiva das pessoas envolvidas e dos aspectos novos de um problema. O procedimento da observação, nesse caso específico, está ligado à análise de documentos, bem como a experiência direta da pesquisadora com a situação real de estudo.

2.2 A escola

A pesquisa foi realizada num colégio estadual, localizado na cidade de Maringá, noroeste do Estado do Paraná, no primeiro semestre do ano letivo de 2003. A escola mostrou-se disponível a toda e qualquer pesquisa relacionada à educação, portanto, foi dada a total liberdade de ir e vir à pesquisadora.

A escola encontra-se localizada bem afastada da região central da cidade e atende uma clientela constituída de estudantes provenientes, em sua maior parte, do mesmo bairro e pertencentes à classe média baixa. A instituição apresenta-se fisicamente mal conservada: o prédio está velho e não possui recursos técnico-pedagógicos; tem um vídeo cassete e uma televisão pequena, que se encontram em uma sala, que já foi utilizada para aulas, atualmente sendo apenas sala de vídeo. As cadeiras são de plástico, consideradas desconfortáveis para os estudantes. A biblioteca é bem pequena e apresenta-se extremamente deficiente, tanto no volume de seu acervo e tamanho das instalações como na qualidade das obras. Os alunos fazem fotocópias, quando precisam realizar algum trabalho solicitado pelo professor, pois não há quantidades suficientes de livros para uma sala de aula. Há duas quadras esportivas; uma pouco maior que a outra, ambas não são cobertas, por isso, ao chover, não há aulas de Educação Física. O que torna a situação mais agravante é o pátio, que praticamente inexistente, não tendo espaço físico para ser servida a merenda, o que faz a refeição ser realizada nas próprias salas de aula. Seu corpo docente é constituído de 56 professores, distribuídos entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Por fim, ela tem 20 funcionários e 913 alunos. Como se observa, é a descrição de uma típica escola brasileira.

A escolha dessa instituição se deve ao fato de a pesquisadora já ter lá participado de outros projetos de pesquisa, bem como ter mantido alguns contatos com seu corpo docente previamente.

2.3 O docente

As aulas assistidas foram ministradas por um professor. Essa escolha ocorreu pelo critério que propunha observar e analisar as interações do docente com os alunos e o LD, a partir de um professor que já possuísse formação em pós-graduação, com nível mínimo de mestrado na área. É importante ressaltar que o docente também se manifestou acessível em relação à investigação na sala de aula e benevolente com a presença da pesquisadora. Em nenhum momento ele demonstrou um descontentamento com a pesquisa; ao contrário, ficou à disposição do que fosse necessário.

O educador é licenciado pelo curso de Letras, na Universidade Estadual de Maringá, com habilitação em Português, desde 1988, e começou a lecionar no mesmo ano como professor substituto no quadro estadual de educação. No período de 1991 e 1992, trabalhou em uma escola municipal. Foi aprovado em concurso público estadual em 1993, sendo contratado em 1996. Fez um curso de Especialização em Literatura e Ensino, na mesma instituição de formação, entre os anos de 1997 a 1999. Iniciou o mestrado em Letras no ano de 2001, na Universidade Estadual de Londrina, na área de Estudos Literários, concluindo-o em fevereiro de 2003. Atualmente trabalha 32 horas/aula e mais 8 horas/atividades por semana, com a disciplina de Língua Portuguesa, perfazendo 40 horas semanais de trabalho em sala de aula.

O docente tem suas aulas igualmente distribuídas nas turmas observadas; quatro aulas de Língua Portuguesa e uma aula do PEC – Projeto de Enriquecimento Curricular³. Neste projeto, o educador poderia aplicar atividades de leitura e produção de texto, porém esclarece que as aulas estão voltadas exclusivamente à leitura, por escolha própria, sem abordar a produção de textos escritos.

³ PEC- Uma disciplina que tem como objetivo um trabalho mais detalhado sobre o conteúdo específico. O PEC não se constitui apenas de aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras áreas, quando necessário.

2.4 O livro didático empregado em sala

O LD adotado na instituição é “Linguagem Nova”, destinado às aulas de Língua Portuguesa, de Emílio Carlos Faraco e Francisco Marto de Moura, ambos licenciados em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). A escolha foi feita por três professoras, as quais fazem parte do corpo docente da instituição. O material pedagógico traz a categoria de duas estrelas em destaque na capa, assegurando que está de acordo com os PCN, como também acompanha suplemento de atividades com Jornal, Rádio e Televisão e ainda traz o manual do professor no final de cada volume.

Da 5^a a 8^a séries, apresentam-se, respectivamente, uma única organização em seções: ponto de partida - antes mesmo de iniciar a leitura do texto, o livro apresenta para o estudo um quadro, ou uma charge, ou figuras em quadrinhos, juntamente com algumas questões, as quais se referem às figuras ilustrativas; texto – o qual traz o conteúdo a ser trabalhado no decorrer da unidade, apresentando como pressuposição divulgada uma epígrafe para anunciar convencionalmente o assunto selecionado; estudo do texto – traz algumas questões de compreensão e interpretação do texto, bem como o estudo do vocabulário; texto complementar – um novo texto que desencadeia a mesma temática do texto anterior, por isso, denomina-se complementar, normalmente vem acompanhado de exercícios; gramática – caracteriza o trabalho com o estudo da língua padrão através de conceitos, ortografia, pontuação, classes de palavras e outros; redação – priorizam-se exercícios/atividades antes de iniciar a produção de textos. Ainda nesta seção tem-se a leitura de redação; divirta-se – geralmente traz uma charge, ou uma tira sem compromisso de estudo; sugestões de atividades complementares – são algumas questões, as quais dizem respeito a trabalhos com jornais, revistas, painel, ou seja, atividades diferenciadas daquelas oferecidas até então. Ao todo, o referencial didático está classificado em quinze unidades, bem como no tocante à maior parte das seções de redação, com exceção da 8^a série, que possui catorze.

2.5 Os alunos

As turmas, em que as aulas de produção de texto foram assistidas, são compostas por estudantes do próprio município. Segundo informações do professor, a maioria dos estudantes reside nas proximidades do colégio e poucos vieram de escolas da rede privada. São filhos de pais que exercem diversificadas atividades profissionais, como: diarista, pedreiro, vendedor, costureira, caminhoneiro, entre outras profissões. Há também aqueles cujos pais são professores e alguns deles trabalham na mesma instituição.

O Quadro 1 apresenta as séries envolvidas na pesquisa e a média de produção de texto efetivada no semestre.

Quadro 1 – Informações sobre os alunos e as atividades desenvolvidas.

Série	Faixa etária	Números de alunos	Média de redações no semestre	Números de aulas assistidas
5ª A	10 a 12 anos	34	3	2
6ª C	11 a 13 anos	36	4	3
7ª A	12 a 14 anos	36	5	3
8ª A	13 a 15 anos	38	6	4

2.6 As aulas observadas

A imersão de uma pesquisa no contexto de sala de aula traz inicialmente algo de estranho e incômodo no ambiente, portanto, há uma mudança nas atitudes entre as pessoas envolvidas na investigação. Através dessa reação normal, é necessário dispor de um período de tempo, a fim de dirimirem as dúvidas e inseguranças em relação ao trabalho de pesquisa para que este seja aceito pela classe.

Assim, os primeiros contatos não foram relatados. Foi esperado o momento certo em que, tanto os alunos quanto o professor, ficassem à vontade e acostumados com a presença da pesquisadora na sala. Essa prática foi adotada para não tornar artificial a investigação e tentar resgatar a real atuação do educador e de seus alunos no contexto escolar.

A coleta dos registros centrou-se basicamente nas atividades de produções de texto, durante as aulas de Língua Portuguesa, de quatro turmas do ensino fundamental – 5ª a 8ª séries. O período de coleta teve início no mês de fevereiro, finalizando-se em junho de 2003. Nos primeiros dias de fevereiro, a presença da pesquisadora tornou-se diária, depois ficou a critério do professor informar os dias previamente determinados para assistir às aulas de produção de texto. Porém, nem todas as aulas foram observadas, pelo fato de o educador ter esquecido de convocar a pesquisadora e/ou também por ter passado despercebido o dia certo de produção. Um semestre foi suficiente para interpretar o processo interativo entre a experiência e a realidade de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Algumas amostras de textos realizados pelos alunos foram recolhidas para comprovação dos resultados obtidos.

Para exemplificar como as observações de sala de aula foram sistematizadas, é apresentado um quadro resumo, no caso da 5ª série, em que foram expostas informações como: a proposta de atividades de escrita, a abordagem utilizada e a postura dos alunos. As demais informações sobre as outras séries estão anexas.

5ª série A

Números de aulas	Datas	Proposta de produção escrita	Abordagem	Postura dos alunos
01	05/05/2003	A criação de um personagem a partir da descrição. Unidade 2, página 54. A proposta de produção refere-se ao trabalho em duplas, sendo que um dos componentes desenha e o outro descreve.	O professor trabalha a proposta de produção textual que se destina ao estudo da descrição. Tenta facilitar o entendimento, mostrando através de duas alunas como a descrição deveria ser feita. A escrita é realizada no caderno. O educador percorria a sala, proporcionando ajuda a quem estava precisando.	Bastante participativos, inclusive em certos momentos causando tumultos. Há preocupação com as notas. Alguns necessitam de auxílio do professor constantemente. Mostraram-se inseguros quanto ao tamanho da redação. Alguns resistem em passar a limpo o rascunho para a versão final.
02	09/06/2003	A criação de um personagem com descrição detalhada. Unidade 3, página 72. Duas propostas foram apresentadas para que uma fosse escolhida: 1) A descrição minuciosa de um personagem conhecido; 2) A descrição detalhada de uma personagem coisa ou personagem bicho.	O professor lê a atividade de produção de texto. Dessa vez a escrita é feita em folha separada, com a utilização do rascunho. Argumenta que não quer o texto rabiscado e mal feito, recordando aos alunos que não esqueçam do título.	Escolhem uma das propostas de produção no livro didático. Apresentam-se bem inseguros em relação à escrita. Muitos não querem passar a limpo na versão definitiva, outros, além de reescreverem, ainda conseguem tempo para ilustrar sua produção.

É válido ressaltar que a pesquisa teve a preocupação com a aprendizagem da escrita, a partir de experiências associadas ao LD e à prática do docente na aplicação do ensino de produção de texto, conjugando a interação entre os seus alunos. Dessa forma, não tem a finalidade de apresentar uma crítica pessoal em relação à instituição e nem, tampouco, à metodologia empregada pelo educador.

O papel exercido pela pesquisadora era apenas de anotar os procedimentos da ação do docente, bem como seu relacionamento com os estudantes. Para tanto, posicionava-se normalmente no fundo da classe para visualizar melhor o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, procurando trazer fielmente a situação de interação na sala de aula.

A próxima seção aborda e analisa a relação professor - LD - alunos.

CAPÍTULO 3

ANÁLISES

As reflexões realizadas neste capítulo apresentam uma amostra de cada unidade do LD de 5ª a 8ª séries, tendo o objetivo de identificar como o ensino da escrita foi oferecido aos alunos. Assim, é possível constatar o processo de ensino e aprendizagem em cada uma das séries, bem como o modelo de produção textual idealizado e até que ponto a confiabilidade do educador em relação ao material pedagógico determina as atitudes e premissas de um ensino tradicional. Para tanto, seguem as seqüências das séries juntamente com a postura e a manifestação do professor em relação ao estudo determinado e elaborado nos LD.

3.1 - 5ª série A

3.1.1. Livro Didático

Para caracterizar alguns acontecimentos concretos em relação às seqüências didáticas em sala de aula, é preciso identificar as seções comprometidas com o estudo de produção de texto nos LD, os quais foram submetidos à investigação. Nessa perspectiva, o ponto de partida das atividades proposta é a segunda unidade do livro da 5ª série, servindo, assim, como modelo de como as demais unidades são e estão agregadas no material didático. A seção selecionada está localizada na página 53, apresenta-se subdividida em: **O que é descrever**- que define e identifica a descrição através de exemplos; **Produção de texto**- a elaboração da escrita através do ensino da descrição; **Leitura de redação**- que permite ao aluno o contato com outros textos realizados por colegas de sala. Essa aula foi registrada no dia 05/5/2003.

Nós fornecemos as descrições, você faz o desenho. Escolha um dos trechos:

1 “Era uma casa enorme que parecia estar deserta; estava maltratada [...]. Devia haver anos que não era pintada. As paredes descascavam e os beirais do telhado, daquelas telhas vidradas de outros tempos, estavam desguarnecidos aqui e ali, como dentaduras decadentes e malcuidadas.”

(Lima Barreto, *O homem que sabia japonês*)

2 “O homem dos olhos sombreados, sujeito muito feio, que sujeito mais feio! No seu perfil de homem de pernas cruzadas, a calça ensebada, a barba raspada, o chapéu novo, pequeno, vistoso, a magreza completa. Magreza no rosto cavado, na pele amarela, nos braços tão finos. Tão finos que pareciam os meus, que eram de menino. E magreza até no contorno do joelho que meus olhos adivinhavam debaixo da calça surrada.”

(João Antônio, *Menino do caisote*)

Produção de texto

Vamos trabalhar em dupla. Trocando idéias, cada dupla imagina uma personagem. Um dos componentes desenha a personagem e o outro a descreve, ou seja, faz um retrato dela por meio de palavras. Atenção: sua personagem não deve ainda ter um nome próprio.



Leitura de redação

Nesta aula, as duplas trocam entre si o desenho e o texto criados na aula anterior. Cada dupla sugere então um nome próprio para a personagem criada e desenhada pelos colegas. Se for aceito, o nome escolhido poderá ser o título da redação. O importante é que as duplas, orientadas pelo/a professor/a, conversem sobre desenhos e textos.

Depois de colocado o título, os alunos deverão escolher algumas redações para serem coladas no mural da classe.

Inicialmente a descrição é exemplificada com um fragmento do texto que abre a unidade: “A cidade dos antigos imperadores”, de Michael Ende, o qual vem também recortado nas páginas 338 a 340 para leitura em sala de aula. Na descrição, podem-se perceber as características físicas do personagem protagonista e a sua imagem delineada e interpretada pelo ilustrador do livro. O estudante podia ter construído sua visão do personagem, porém não foi considerada a dedução do aluno em relação ao desenho. As expectativas dos autores do LD apontam para o ensino como produto de um enfoque fragmentado, preocupando-se com a legitimidade de seus procedimentos, anulando, portanto, a dimensão crítica. O texto como unidade de ensino apresenta-se fragmentado e não como um todo, tornando-o vago e abstrato em relação ao significado.

Um segundo exemplo de descrição é retirado de um outro texto, para justificar as características físicas como também psicológicas da personagem. A finalidade desse trecho é cumprir uma explanação sobre descrição. É perceptível a falta de ligação de uma explicação para outra, o que aparenta ser relevante é mostrar e demarcar a fixação da estrutura. Uma questão vem fechar a informação que define os atributos de descrição. Essa página delimita o conceito e é a idéia prévia do que o aluno fará nas próximas atividades.

Um exercício na página 54 antecede à produção. O aluno tem que escolher um dos dois trechos, os quais se referem a autores distintos e fazer o desenho conforme as características apontadas. Pode-se perceber que as atividades também são acompanhadas de textos fragmentados e reduzidos, vez que estão destinados a servir apenas no estudo da descrição. A proposta de produção enuncia uma ação de escrita do estudante através da imagem/desenho desenvolvido por um outro aluno. A omissão do nome torna a personagem ainda mais enigmática, vez que o nome pode identificar se é um menino ou menina, talvez os autores quisessem provocar um mistério com os resultados ilustrados. Navegando na idéia dos autores, um aluno tem que desenvolver seu texto inevitavelmente através da representação de um outro aluno, ou seja, a escrita será desenvolvida em forma de reprodução, num processo de repetição.

A parte de leitura de redação apresenta uma atividade em que os alunos trocam os desenhos e textos feitos com uma outra dupla, a qual escolhe um nome para o personagem do texto descrito. Caso fosse aceito, o nome poderia ser o título da redação. Pede-se para que algumas redações sejam colocadas no mural da classe. Esse trabalho torna-se conveniente, pois, ao ver outros alunos lendo seu texto, o estudante crê que sua escrita é significativa e tem uma função social, com interlocutores diferenciados, os quais não se referem apenas ao professor. Embora a prática de produção esteja voltada para reprodução, a atividade envolve uma interação de acordo com a real situação da sala. O efeito dessa intervenção estimularia o interesse do aluno na ação de escrever.

Torna-se evidente a importância dada à tipologia do texto sendo predominante e fundamental para o ensino via LD, desde sua identificação, no caso a descrição, até nas atividades como uma referência central para a prática da escrita.

3.1.2 Professor

Ao considerar o fato de o processo de produção em sala de aula durar 50 minutos na instituição investigada, não foi apresentada nenhuma atividade preliminar, a qual estimularia uma dinâmica diferenciada. Nem mesmo os exercícios presentes no livro, os quais acompanham a conceitualização da tipologia, foram utilizados. A explicação do LD aconteceu através da leitura sobre o que é descrição. Possivelmente, o tempo determinado não seja favorável às novas propostas e não dá margem à diversificação de atividades. O professor sabe o conteúdo, mas não tem intimidade suficiente para transformá-lo em algo significativo. O ensino, então, atende à seqüência do LD em relação às formas fixas e inalteradas da estrutura textual (descrição), não abrindo espaço para a escrita espontânea. O estudo não parte de um planejamento individual e original do educador, o qual possa sistematizar noções importantes do processo de elaboração da língua escrita. O condicionamento é um fator, talvez inconsciente, demandado pelo professor, que, por sua vez, se condiciona a seguir o LD, o qual lhe traz segurança para a realização da aprendizagem da escrita.

O educador modificou a proposta de produção do LD em relação à estratégia. Foi solicitado o trabalho em dupla, porém o aluno escreveria seu texto através de expressões orais de um outro aluno. Acredita-se que, para desenvolver um trabalho assumindo a ação primeira de outro estudante, a ação que não está baseada em reflexões e rediscussões faz o educando perder sua autonomia e sua própria postura crítica, enquanto condição da elaboração de sua escrita. Isso deixa seu texto intrinsecamente vazio de significado, pois estará relatando e descrevendo o pensamento e idéias de uma segunda pessoa, tornando-o um reprodutor com nenhuma interferência pessoal, confinado e desprovido de liberdade e possibilidade. A imagem ficou construída apenas na mente do estudante. Provavelmente, a intenção do professor era que a classe confirmasse sua compreensão atual através da escrita; no entanto, o caráter lúdico foi eliminado. A idéia poderia ser mais bem orientada por um simples desenho, o qual se configura numa possibilidade de representação. Outra atividade não realizada em sala está associada à **Leitura de redação**, a qual tem como finalidade divulgar a escrita do aluno na classe.

As atitudes do professor em relação ao LD vêm corroborar a idéia de que ele não consegue se desvencilhar do ensino regrado do manual didático, mesmo que fuja, a princípio, da atividade proposta, e, pior, talvez pela falta de tempo, deixa de cumprir atividades importantes, as quais proporcionariam o mínimo de embasamento para que o aluno tenha uma orientação em seu texto.

A interação entre o professor e o aluno aparece como algo fixo e invariável, não atingindo as trocas de informações sobre o conteúdo. O educador praticou um monólogo solitário e autoritário e os alunos cumpriram atividades com o ritual de costume. O ambiente necessitava de um estímulo intenso para neutralizar o medo e fazer acreditar na validade do dizer. No caso, esse dizer está relacionado com o dizer de outro alguém (o amigo da classe), não com o seu.

O ensino da escrita não está desvinculado do processo da reciprocidade. É imprescindível que haja diálogos entre professor-aluno e aluno-aluno para que se troquem opiniões, improvisando falas e questionando-as. A fala na sala de aula poderia ser uma prática que divulgasse a organização do pensamento do aluno, pois

trata-se de um mecanismo de planejamento e de organização da ação. Subjacente à prática, o aluno não foi considerado a partir de suas definições, conhecimentos, crenças, expectativas. O conhecimento prévio do aluno não foi transportado para sala de aula, uma vez que a informação foi construída com base naquilo que o outro fez. Ao excluir a noção de conflito, o processo de aquisição de conhecimento torna-se mais vulnerável à reprodução dos padrões de pensamento e de ação predestinada aos programas e conteúdos constituídos nos livros. O procedimento assumido e descomprometido do educador nessa aula, em relação à interação, fez com que o aluno não participasse da escrita como parte significativa de seu cotidiano, pois sua instrução não proporcionou experiências originais, condenando o ensino à inutilidade.

A interação foi nitidamente marcada por um exemplo entre dois alunos, os quais ficaram de pé em frente aos demais estudantes, enquanto o educador mostrava como procederia a atividade de produção textual, esta exposição verbal foi todo o embasamento e recurso concreto que os educandos tiveram para a realização da escrita. Diante de uma atitude inalterável, dificilmente os estudantes conseguiriam estabelecer uma interpretação crítica a partir do conteúdo abordado. O educador parece não ter identidade própria, não age livremente, fica imobilizado diante do LD, utiliza o saber do manual de apoio como parâmetro de aprendizagem ideal, acreditando ser adequado esse conhecimento normativo e abstrato o qual dá primazia para atividades de identificação das tipologias textuais.

3.1.3 Alunos

O ensino não parte daquilo que o aluno já sabe e é capaz de fazer. É necessário utilizar o conhecimento que o aluno tem para construir as novas práticas sociais baseadas nas produções de textos, conseqüentemente, não reflete sobre o que escreve, uma vez que tem uma outra pessoa fazendo isso por ele. Assim, apenas cumpre a tarefa de registrar um fato que um outro imaginou.

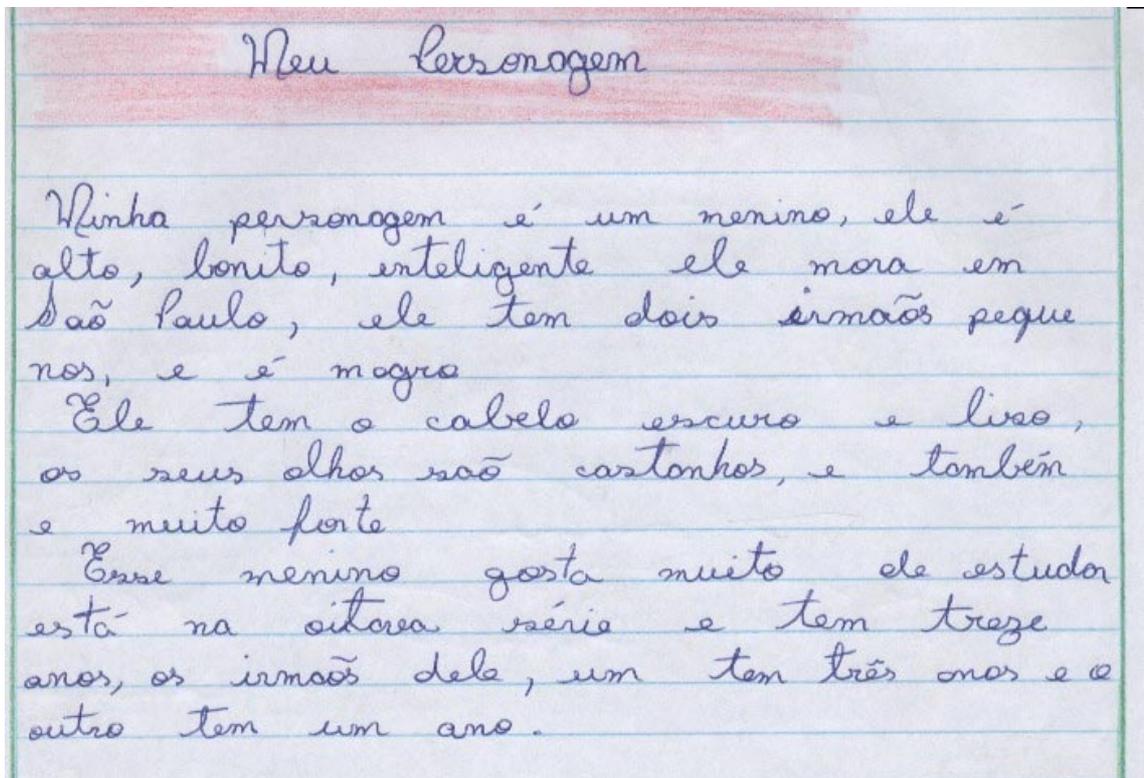
A prática se dá sem outro objetivo, além do aprender a descrever, produzindo a tipologia desejada pelo livro. A escrita envolve muito mais do que a

aprendizagem de recursos textuais, é um processo de interação social significativa e isso é esquecido em sala de aula.

O grau de motivação do professor parece determinar a legitimidade dos interesses dos alunos na insegurança da realização da escrita. Fica difícil para o educando transferir informações no texto sem aprender e conhecer linguagens que circulam socialmente, sem desenvolver e apurar o gosto dos sentidos de ouvir e interpretar um assunto, pois, os alunos não tiveram experiências em fazer perguntas para esclarecer o significado de descrição.

Acredita-se que a modificação da proposta é mais um fator que fez prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, já que o ato de desenhar permitiria, talvez, aos jovens autores, um apoio estrutural para a construção da escrita, apontando e fornecendo elementos que delineariam o desenvolvimento do texto.

Apresenta-se uma amostra de texto produzido, ressaltando que se trata de um protótipo do produto da situação de sala de aula constatado no contexto em que foi observado.



Um rápido olhar sobre o texto do aluno permite entender as condições de produção criadas em sala de aula: a escrita não é resultado de uma interação; é sim uma aplicação do aprendido, oprimindo a capacidade do estudante na criação.

O aluno parece acreditar realmente que o material didático utilizado pelo professor expressa toda a verdade de ensino. Por isso, apresenta-se apático diante da sua presença, não questiona sobre o que foi dado. O texto do estudante é definido pelo LD e pelo professor; portanto, o aluno constrói seu texto sem estilo próprio, mas com a estrutura baseada nos modelos fornecidos. O modelo de produção de escrita está vinculado aos moldes do texto que inicia a unidade.

Não houve uma progressão de planejamento nas tarefas de redação. A reprodução possui um aspecto de intertextualidade explícito no reconhecimento da estrutura. O texto é visto somente como uma base para realização de tarefas escolares.

Tal atividade de redação no LD parece pouco significativa para o aluno. A realidade do LD é, sem dúvida, diferente da vivência real do aprendiz, já que vem caracterizado como modelo de aprendizagem. Porém, aluno e livro didático estão presos a um sistema educacional em que a aquisição da escrita está limitada às propostas do LD, que são corroboradas pelo professor na aplicação pedagógica.

3.2 - 6ª série C

3.2.1. Livro Didático

Foi selecionada para análise a unidade 4, que se refere à Redação situada na página 67 do LD. Há dois textos de jornais nesse capítulo: o primeiro diz respeito ao texto inicial intitulado *O carnaval e o menino*, retirado do jornal Folha de S. Paulo, do dia 24/2/98, de Carlos Heitor Cony; o segundo, que apresenta textos complementares, denomina-se *O carnaval dos que são da rua*, de Anabela Paiva, do Jornal do Brasil, publicado no dia 22/2/98, Caderno B. Há também duas letras de músicas: *Máscara Negra*, de Zé Kéti e Pereira Matos, e *A Banda*, de Chico Buarque de Holanda.

É construída uma teoria explanatória de ensino sobre a narrativa de fato real através do exemplo do texto de Anabela Paiva, o qual se baseia em dados atuais, diferentemente de uma narrativa de ficção. Pode-se perceber, logo a princípio, que o estudo ampara-se nessa tipologia.

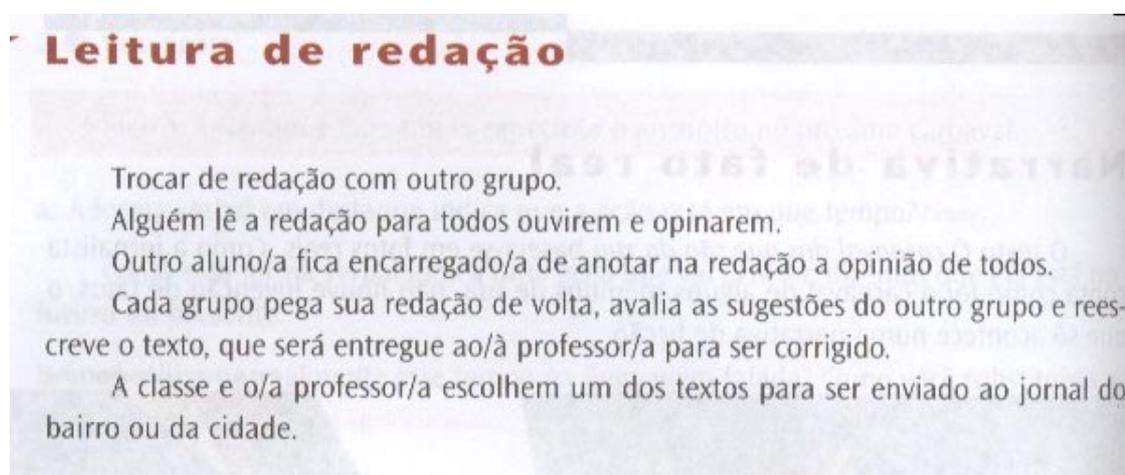
Outro aspecto importante é a ilustração que acompanha a explicação da estrutura textual a ser trabalhada. Tal imagem engendra um conceito positivo em relação ao carnaval, pois mostra dois jovens fantasiados, aparentemente alegres e que parecem realmente estar se divertindo com a dança. O entretenimento comercializado pode empobrecer ou obscurecer o senso crítico do aluno, pois o carnaval também tem seu lado negativo, o qual não é revelado para promover uma idealização sem compromisso e que negligencia a tolerância dos que interpretam.

A atividade que precede à produção de texto é bastante significativa no que diz respeito ao trabalho em grupo e também à pesquisa: os alunos coletariam dados sobre os carnavais mais antigos, a fim de organizar os acontecimentos concretos. A situação de grupo faz com que o educando encontre condições de participação social, assim adquira, através do tema de estudo, informação da realidade capaz de lhe dar visão objetiva dos fatos. Com isso, favorece a cooperação, desenvolve a capacidade de ouvir o outro, de falar para e com o outro, como também de discordar num processo de interação. No tocante a sua atitude em face ao exercício, possibilita ao aluno um canal de comunicação, cuja responsabilidade da ação está determinada por todos e também por cada um, promovendo o amadurecimento pessoal e social, vez que exige do estudante a participação progressiva e consciente de sua atuação junto aos amigos de sala. Essa atividade está interligada com a produção de texto solicitada em seguida.

A proposta de redação viria a partir de dados arrecadados da pesquisa em que, os alunos escreveriam para um jornal da classe. Faz entender que os autores do LD tenham uma pressuposição altamente divulgada de que o professor tenha já organizado um jornal e saiba trabalhar com os textos ali constantes. O reagrupamento estratégico de fatos coletados tem a ver com os dois textos principais constituídos no LD, os quais trazem matérias publicadas em jornais. No primeiro texto, o personagem conta de forma poética a sua experiência com o carnaval em sua infância; já o segundo relata o que aconteceu no carnaval recentemente. Na proposta do LD, percebe-se a ligação desses dois textos, em que os autores do manual didático seguem, então, os moldes constituídos nos textos anteriores: o resgate do carnaval de uma época passada, escrevendo em forma de reportagem.

O trabalho com jornal torna-se apropriado, à medida que aproxima os estudantes aos assuntos que se dão a um determinado momento histórico-social, como também caracteriza uma dinâmica, a qual instiga os alunos a formar opiniões a respeito do tema em questão. Os alunos processariam as informações e o entendimento dos mecanismos que lhes são próprios através dessa atividade diferenciada, contudo, apresentariam (por que não dizer) uma reprodução, retratando

algo que aconteceu a outras pessoas. Apenas através da frase “*lembre-se de fatos ocorridos em carnavais de que tenham participado.*”, pode-se ter a inclusão das experiências do estudante no texto que irá escrever. Deve-se levar em conta que nem todos os alunos têm conhecimento prévio sobre carnaval. Há aqueles cuja religião não permite o envolvimento de pessoas nessa manifestação cultural. Isso não quer dizer que o aluno desconheça o assunto; no entanto, não faz parte de suas experiências, o que torna inerentemente ilógico ao aluno escrever sobre algo que não sabe. As experiências não consistem em estabelecer uma ponte entre a realidade e o ensino formal, pois a temática vem generalizada e pronta. Na página 68, apresenta-se a **Leitura de redação**:



A **Leitura de redação** seria convencionalmente interessante, caso fosse utilizada na rotina de sala de aula. Esse momento é de fundamental importância para o estudante ter informação sobre a escrita de seus amigos de classe, como também expressar sua opinião a respeito. A dinâmica de grupo, bem como os comentários orais são bem interessantes e vão além do que espera a atividade.

A maneira como a temática é veiculada no livro, desde o início até o final da unidade, faz entender que existe uma preocupação gradativa em relação ao conteúdo, possibilitando a construção e a interpretação de novos conhecimentos. Pode-se perceber isso, também, nas atividades diferenciadas, as quais possibilitam o

trabalho com jornais e em grupos. E, ao prender-se ao ensino da estrutura do texto, segue os modelos de textos inseridos na unidade.

3.2.2. Professor

O educador não orienta outra forma de ensino, a qual seja intrinsecamente mais rica que a do LD. Tal fato afeta a interdependência na metodologia, sendo que a modificação acrescida não permite um trabalho em grupo; a aprendizagem da escrita se dá através de comentários a respeito da narrativa de ficção e de fatos reais. O professor apresenta no quadro de giz duas propostas de produção: “1) *Escreva um texto contando um fato real que ocorreu no carnaval;* 2) *Escreva um texto ficcional sobre o carnaval cujo personagem principal seja Arlequim, Colombina ou Pierrô.*”

A primeira opção é bem semelhante à do LD, mas o aluno não terá informação e argumentos suficientes para começar a escrever o texto; já a segunda opção faz referência a um quadro, que aparece antes de iniciar a unidade, limitando e restringindo ao ensino já mencionado, e talvez esquecido, acreditando que o aluno seja autodidata em relação ao conhecimento determinado. Deve-se levar em conta que, sendo pré-adolescentes de 6ª séries, os alunos precisam ser mais bem orientados, com a intervenção do professor, em promover o sistema de ensino da escrita em algo significativo às suas vidas.

O docente pratica um ensino superficial e artificial do conteúdo abordado, dando primazia ao ensino da estrutura do texto, confinado no LD sem explorá-lo com mais profundidade, num prazo maior de tempo. Deixa de praticar atividades importantes sobre os tipos de padrões de interação que podem ser observados em situação de interação face-a-face. Provavelmente, teve essa atitude por não ter respaldo na realização de elaboração de projetos em sala de aula, como também por não dispor de recursos necessários para pô-los em prática, então, se submete a uma estrutura educacional indiferente e conservadora em relação ao fazer pedagógico.

O professor altera as atividades no livro, mas permeia, ao mesmo tempo, as posturas pedagógicas inseridas nele, ou seja, conserva as seqüências didáticas, bem como o estilo de ensinar; assim, o repertório do educador corresponde ao do livro didático. O material pedagógico serve de apoio, porém o educador não desenvolve todas as atividades presentes nele. O professor provavelmente mudou a proposta de escrita pelo fato de não ter trabalhado a atividade de pesquisa, que antecedia a produção de texto.

Evidentemente tal metodologia implica uma atitude normativa com fatores irrelevantes, os quais sustentam os modelos de ensino subsidiados pelo LD. A abordagem mostra o caráter paradigmático de uma aprendizagem sem identidade pessoal, desprovida de liberdade e dignidade, tornando-a insuportavelmente solene, rígida e fechada. O educador se vê em meio a uma enorme ausência e vazio de valores, mas ao mesmo tempo em meio a desconcertante abundâncias de possibilidades.

A atividade de **Leitura de redação** não foi desenvolvida na classe, uma vez que, de especial importância, foi a prática de ensino voltada insistentemente na narrativa de fato real e narrativa de ficção. Pode-se dizer também que, para realizar tal trabalho, é necessário ter tempo e espaço bem ampliados, e esses fatores não fazem parte da real situação do contexto de sala de aula. Sem esse exercício, fatalmente o educando não praticará um planejamento que reflita o conteúdo adequadamente organizado com a disposição de proporcionar conhecimentos e de sistematizar noções importantes do processo de reescrita do texto.

O docente pode sentir-se forçado pela urgência das situações, visando à eficiência máxima num tempo mínimo, isto em função de objetivos que lhes são atribuídos, a privilegiar o que lhe parece claro e facilmente avaliável em detrimento do mais complexo e difícil. O educador não inclui as oportunidades para o desenvolvimento da espontaneidade nas estratégias de questionamentos, levando o aluno a perceber suas contradições e a repensar sobre suas definições. As atitudes, sentimentos e crenças são produtos da socialização, assim, nessa perspectiva, o significado expressivo depende das relações sociais. Por outro lado, questões feitas

de maneiras ocasionais, sem predisposições de estímulos para com um determinado fato podem tornar os alunos inseguros sobre suas construções sociais.

Com essa abordagem, em resposta à característica do próprio LD, o professor desenvolve um ensino com materiais descontínuos, gerando uma linguagem comum, um horizonte comum de experiências e desejos, que levam à inaptidão na criatividade da escrita.

Embora o docente tenha um bom relacionamento com seus estudantes, a sua prática determina as atitudes e premissas de um ensino tradicional, e, como o LD, valoriza a identificação da tipologia textual como se esta condição fosse suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e da expressão do aluno. Assim, percebe-se que a metodologia de ensino adotada na 6ª série foi a mesma utilizada na 5ª série.

O uso da escrita tem a finalidade de servir apenas como um instrumento da prática didática, restando o silêncio quanto à necessidade do aluno em aprender a ler seu texto como a de seus colegas também, pois a **Leitura de redação** é totalmente excluída na aprendizagem. O processo de reciprocidade na troca de papéis é esquecido ou não é um fator importante para o educador quando ensina. A interação é esquecida, ou melhor, não é estabelecida.

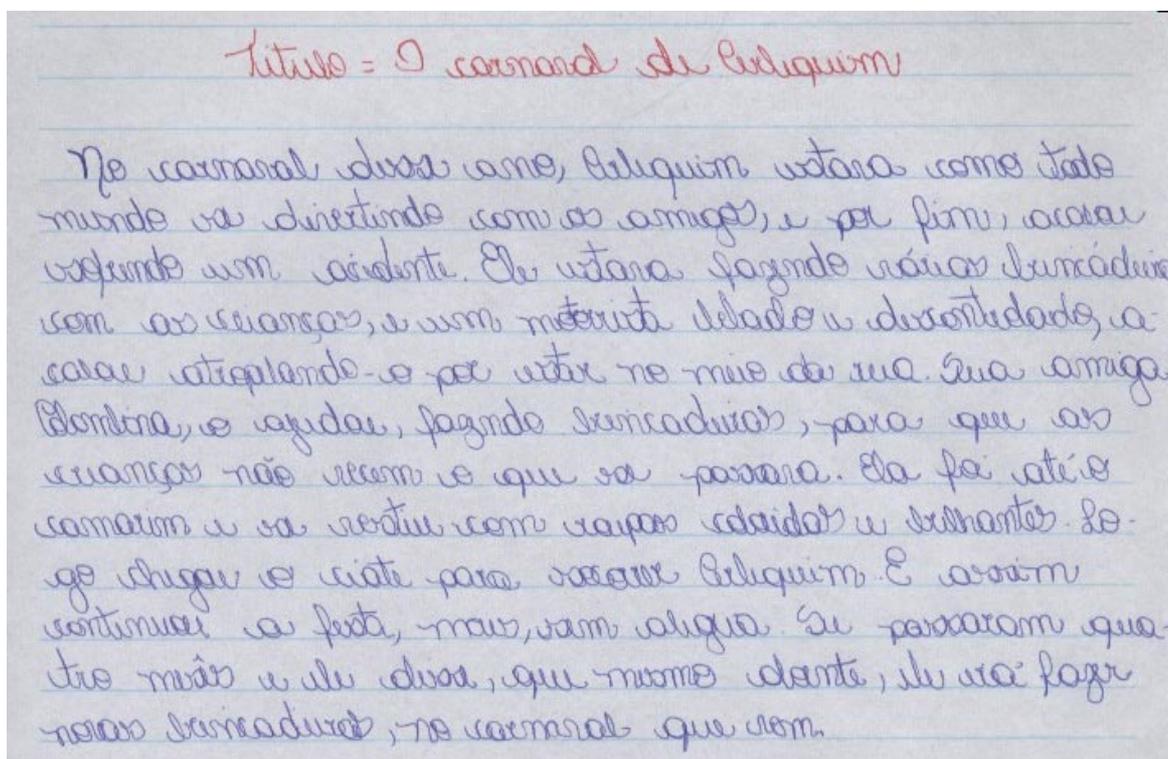
3.2.3. Alunos

O aluno corresponde às expectativas do professor, pois pratica a ação da escrita sem indagar o que lhe foi proposto. Sua redação é uma obrigação escolar que desconsidera seu pensar em detrimento do pensar do \\ld ou até mesmo do professor, sobre o assunto selecionado e padronizado, causando frustração e insegurança no educando. O seu texto torna-se demasiadamente vago para sustentar o compromisso selado da homogeneidade, no tocante àquilo que se refere ao professor corrigir, avaliar e dar nota.

O descontentamento ao iniciar a escrita vem da falta de informação do aluno em relação ao conteúdo. Tanto o livro como o professor privilegiam o estudo da estrutura e reprodução; assim, fica incoerente o desejar ou esperar que o aluno seja

criativo, mesmo porque, o ensino denuncia, pelo encaminhamento e pela produção escrita, que a originalidade não está presente na escola. Para o aluno, reconhecer a tipologia do texto, para o LD e para o professor, é mais importante do que construí-la através das experiências adquiridas no decorrer de discussões mediadas em sala de aula. Pôde-se perceber, durante as observações, que a escrita não é uma parte legítima e significativa de aprendizado diário na sala de aula.

Assim, como ilustração das produções realizadas na 6ª série, faz-se relevante recuperar mais um texto elaborado por um estudante, comprovando a sua compreensão enquanto escritor, e as condutas até aqui descritas e analisadas.



O manual didático, dentre as suas assertivas, não rompe com o ensino e as antiquadas fixações clássicas: narração, descrição e dissertação, as quais dominam o estudo da escrita. Deixa evidente que a organização em relação à forma supera as condições de reflexões no processo de construção de conhecimento. Embora na unidade especificamente analisada haja textos inteiros a serem trabalhados, a

temática fica comprometida com a interpretação, pois não abrange e não se integra à realidade de todos os alunos da sala. Através dessas contradições internas, acionadas página após página, nota-se que o trabalho é menos tocante como conteúdo, mas, por que não dizer, coerente com as atividades.

As atividades de pesquisa para a realização e elaboração de um artigo de jornal não foram praticadas em sala, muito embora essa dimensão de ensino seja mais rica que a determinada pelo educador. Os alunos, dessa forma, não tiveram as experiências esperadas pelos autores do LD; contudo, os estudantes não atentaram para a modificação, fizeram a escrita na confiabilidade dos julgamentos do professor, apenas.

3.3 - 7ª série A

3.3.1. Livro Didático

Foi selecionada para o estudo da escrita a página 61, cujo tema é a descrição de espaço. A conceitualização do conteúdo é justificada num trecho do texto inicial de Cora Coralina, *O boi de guia. Estórias da casa velha da ponte*, 1988, p.37 e 38. Evidentemente o texto veio recortado, abrangendo as páginas 48,49,50 e 51 do LD. O excerto tem o propósito de apontar as características de uma descrição de ambiente/espaço interno.

R E D A Ç Ã O

Descrição de espaço

Leia este fragmento do texto:

“Às vezes, o serviço era dentro de roças novas, de primeira derrubada, cheias de tocos, tranqueirada de paulama, mal-encoivaradas, ainda mais com seus muitos buracos de tatu.”

O que se descreve? *As roças novas onde o menino trabalhava.*

Explique esta afirmativa: há uma sintonia entre o ambiente e o estado de espírito da personagem. *Clarissa está contente, encantada e o ambiente está claro, radioso.*

No trecho seguinte, a mesma personagem, chateada por ter de ir para a escola, vê desta forma o colégio onde vai estudar:

Retoma a marcha e dentro em pouco avista a fachada amarelenta do colégio, com as suas sacadas de ferro, o seu ar de casarão assombrado. [...]

O salão do colégio tem um bafio de porão, um cheiro de velhice. (Idem, p. 12-13.)



Produção de texto

Escolher duas das três propostas:

1. Você acabou de chegar ao cinema, pela primeira vez, com a garota ou o garoto em quem está interessado/a. Descreva as ruas por onde vocês passam.

- Você acabou de perceber que está sem o dinheiro que levava para seu pai, que o aguarda, ansioso, a duas quadras de onde você está. Descreva as ruas que percorreu para chegar até lá.
- Escreva uma narrativa, colocando o menino do texto *O boi de guia* no espaço representado no quadro *Paisagem com touro*, reproduzido no início desta unidade.

Leitura de redação

Alguns alunos lêem voluntariamente seus textos. Na leitura das propostas 1 e 2, o/a professor/a orienta a classe para comentar a relação entre o estado de espírito do/a autor/a e a maneira como o espaço foi percebido e descrito.

Na leitura da proposta 3, deve ser analisada a adequação da história ao cenário.

Para reavivar o interesse pelo tema, um outro fragmento é destacado para leitura, também fazendo referência ao primeiro texto. O estudante, desta vez, tem como atividade fazer uma descrição, imaginando como seria o interior da casa onde morava um dos personagens do texto. O que se reforça aqui é a idéia de que os textos reduzidos são obviamente ritualizados e têm por função básica o ensino de uma tipologia específica.

Outro extrato aparece para abarcar e representar o ambiente interno. O texto refere-se à autora Lygia Fagundes Telles (1977, p.3). Logo abaixo tem uma ilustração que reflete o fragmento abordado. Pode-se dizer que o desenho manifesta uma forma de expressão subjetiva, porém muitos detalhes foram negligenciados, não se ajustando ao trecho destacado.

Talvez, na procura de elucidar a explicação, tem-se um novo exemplo através de outro recorte de texto pertencente a Érico Veríssimo (1974, p.10), o qual cumpre o papel de caracterizar a descrição. Nota-se que o propósito do conteúdo não ultrapassa a camada redutora de textos fragmentados e pouco reveladores. O aluno tem como atividade explicar o trecho destacado. Tal tarefa se completa através do segundo trecho da mesma obra de Érico Veríssimo, agora às páginas 12 e 13 e acompanhada por uma pequena ilustração.

Os recursos empregados no LD denunciam a técnica empobrecedora do ensino da estrutura textual. As informações são transmitidas ao aluno num encadeamento de conceito, sob nível de dificuldades de textos, os quais, por sua vez, acabam por se constituir em meios de recados para a realização de uma determinada tarefa. Esse método tradicional mostra uma função imperativa de ensino, com nenhuma interferência do aluno no processo de aprendizagem. O estudo não parte das experiências do educando, o que o tornaria bem mais significativo, uma vez que internalizaria melhor o conteúdo através de conhecimentos já adquiridos.

A produção de texto apresenta três propostas e cada uma delas remete à fixação da tipologia estudada. O estudante escolhe duas para a elaboração da escrita. A primeira e a segunda alternativas referem-se à descrição de ruas, as quais os alunos imaginariam percorrer. A terceira opção destina-se a uma narrativa que estabelece a

junção do protagonista do texto *O boi de guia*, com o quadro de Tarsila do Amaral (1886-1973) *Paisagem com touro*, o qual está localizado no início da unidade. Essa ação tem a vantagem de contribuir e instalar a interação, pois gera situações de interpretação e de novas aprendizagens, requerendo do aluno uma disponibilidade de ter uma certa intimidade suficiente dos textos para transformá-los em algo significativo; essa conduta implica desinstalar modos já arraigados e até automatizados de ensino. Mesmo que pareça complexa dentre as demais, a conduta adere a interpretação verbal do não-verbal, trabalhando a leitura e a interpretação, pois, à medida que o aluno for analisando, observando e relacionando, organiza seu conhecimento sobre a língua, aprimorando-a na produção de seus textos e na construção de estilos. Nesse sentido, percebe-se que a escrita descritiva freqüentemente é tecida em uma narrativa.

A **Leitura de redação** apresenta uma atividade, que determina a função do professor, ou seja, o que ele deve fazer após ouvir a leitura da redação de alguns alunos da sala, limitando e restringido as propostas 1 e 2, pois a opção 3 requer mais reflexão e compreensão no desenvolvimento da elaboração do texto, que, antes de tornar-se pública precisa ser analisada primeiro. Esse tipo de argumento deixa transparecer que o aluno parece não ser capaz de realizar eficientemente uma proposta diferenciada. O material pedagógico mostra que influencia a submissão para a realização de determinadas tarefas. Pode-se observar também que essa prática não leva em conta que o aluno, lendo obrigatoriamente seu texto, teria um certo constrangimento e insegurança em relação à sua escrita.

3.3.2. Professor

No contexto de sala de aula, a produção aconteceu no dia 25/04/03. A seqüência estabelecida era norteadada pelo objetivo de encerrar a unidade, bem como o conteúdo a ser dominado. Não se propõem debates, nem questionamentos a respeito do tema. Orienta-se apenas sobre o que é descrição interna e externa, conduzindo de imediato as propostas no quadro de giz: “1) Narre uma das caminhadas de casa para a escola. Descreva os lugares e sensações. 2) Você está indo ao cinema, pela

primeira vez, com a garota ou o garoto em quem está interessado/a. Descreva as ruas por onde vocês passam". Esta proposta está no LD. Dentre as propostas, o aluno iria escolher uma para redigir. Percebe-se que a escrita não é resultado de um estímulo comprometido num espaço e tempo da sala de aula.

A primeira opção de produção de texto foi criada pelo professor, o que representa uma atitude plausível, uma vez que esse procedimento favorece o estudante na realização da escrita como é um projeto pessoal, pois o trajeto que realiza de casa para a escola faz parte de sua vivência cotidiana. Contudo, a abordagem de instrução do educador privilegiou a importância de escrever e não a importância de ouvir e de falar, de interagir.

O docente modifica a proposta de produção de texto. O LD, por possuir peculiaridade de mediar a transmissão de conhecimentos, não é questionado ou até mesmo consumido de forma divergente. A responsabilidade de ensino recai no material pedagógico e o educador apenas segue o modelo. Ao mudar a prática, não aplicando a terceira opção da proposta, prejudicou o empenho do aluno em não desenvolver um posicionamento crítico em relação ao quadro e ao personagem.

A prática do educador ficou pautada no conhecimento teórico do LD, muito embora tenha alterado as propostas, utilizando apenas uma das três expostas no LD, como também permitiu que os alunos escolhessem uma das alternativas do quadro de giz e não duas como estava apresentado no material pedagógico. Obviamente, o professor teve uma atitude favorável, pois em uma aula os alunos não conseguiriam elaborar dois textos, se comparada às turmas de 5^a e 6^a séries, já comentadas.

Não é praticada uma atividade, a qual provoque ânimo nos alunos, para a realização da escrita. Insistentemente é adotada uma prioridade lógica que tem como fio condutor de ensino uma tipologia perpetuada no LD, por meio de identificação, idéias e conceitos a ela associados. O estudante não tem oportunidade de dispor-se a saber do conhecimento cotidiano de outros amigos de sala, pois o seu texto se esgota em uma determinada informação modelar, a qual não desenvolve a imaginação, a reflexão e a competência crítica.

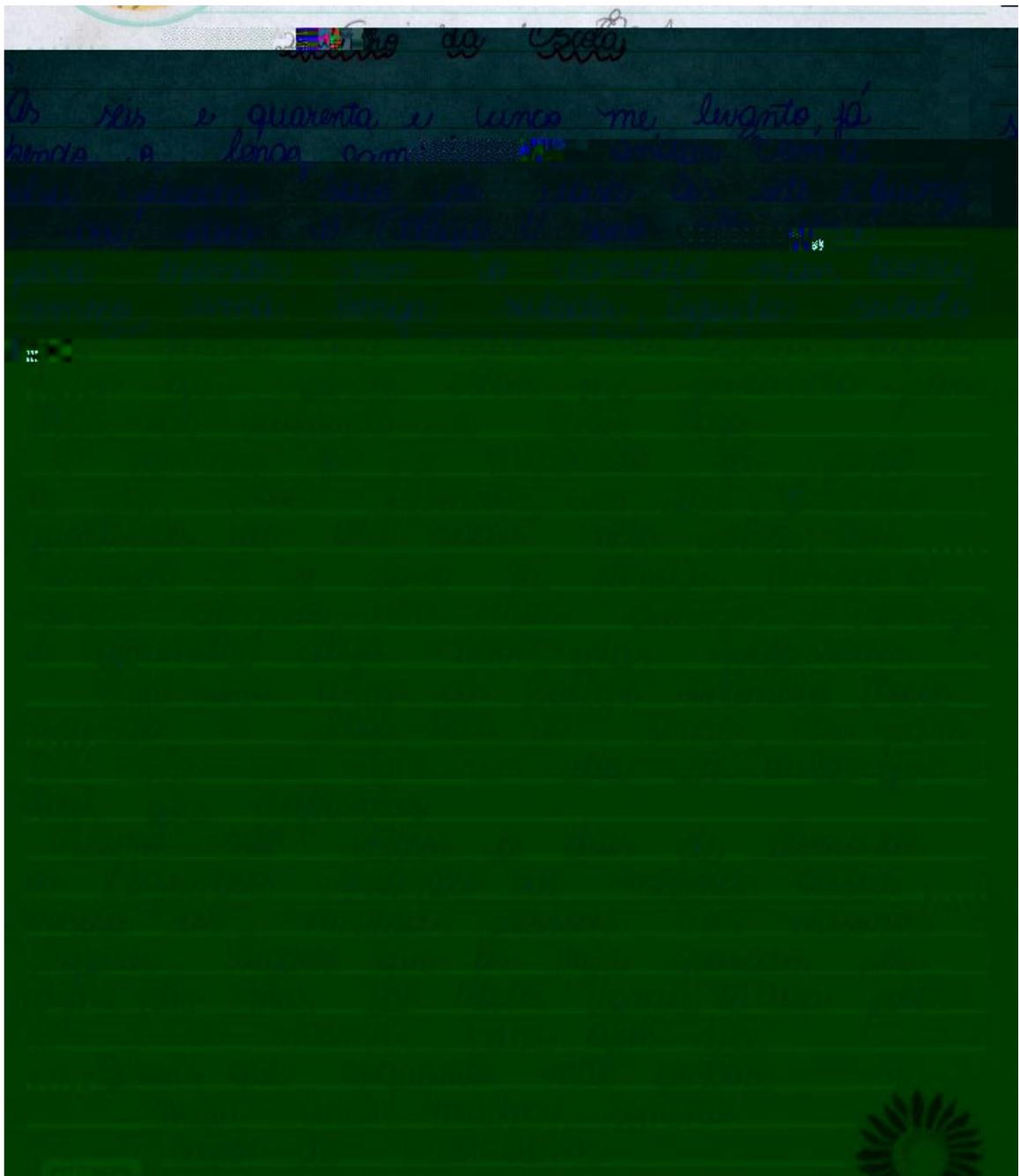
Não houve uma prática transformadora, aquela que vai além dos limites puramente conteudistas do conhecimento para supostamente alcançar uma produção criativa. A temática não gera confronto e torna vulnerável a experiência pessoal do aluno.

Tal trabalho precisa ser modificado e refinado, a fim de potencializar a capacidade comunicacional do estudante, proclamando, assim, a natural afinidade entre materiais mais dinâmicos e inovadores abertos à criatividade intelectual. E, para isso, o professor tende a assumir um papel vital, graças à sua atuação, necessitando de uma maior disponibilidade de tempo para uma conduta específica do processo de ensino-aprendizagem, para que não pactue junto com o LD um ensino desprovido de relações pessoais. As insatisfações do aluno, ao fazer uso da escrita, refletem o método tradicional de ensino, o qual não troca idéias efetivas e profícuas no processo de educação escolar.

3.3.3. Alunos

O texto do aluno não envolve uma reflexão sobre os aspectos da construção crítica a respeito da linguagem, mas sim o registro de situações de descrição. Não é de se estranhar ao ver um aluno diante do texto com medo, inseguro e coagido em escrever, pois a orientação pedagógica corrobora para esse comportamento de desânimo e aflição em relação à produção de texto. Inevitavelmente a maioria dos alunos escolhe a segunda opção, por assimilar melhor as ruas, as quais fazem parte do percurso realizado todos os dias.

O ensino cristaliza os conteúdos inseridos nos LD como um eterno repetir de formas já ditas anteriormente. Com a realização dessa atividade, o educando não tem um envolvimento maior com a escrita, a não ser a de concluir uma atividade qualquer estipulada pelo LD e determinada pelo professor. Expõe-se, aqui, a produção escrita de um estudante da 7ª série para exemplificar o resultado da situação de ensino no processo descrito.



A redação do aluno se submete à programação e ao embalo do LD, parecendo ter sido concluída por ser mais uma atividade a ser cumprida. Sem refletir sobre o tema sugerido, o aluno só repete o pensar legitimado do material pedagógico.

É válido dizer que as críticas foram surgindo em decorrência das observações e análises aqui presentes.

3.4 - 8ª série A

3.4.1. Livro Didático

A seção selecionada para análise encontra-se na página 50, em que o ensino anuncia uma figura de linguagem: a metonímia. O texto principal que abre a unidade é *Os clássicos rebeldes*, de Fernando de Barros, em *O homem Casual*, páginas 54-59, que no LD encontrava-se nas páginas 40-41. Utiliza, também, o texto de Carlos Drummond de Andrade, *Moça deitada na grama* (Rio de Janeiro, Record, 1987, p. 38-40), que no LD está nas páginas 45-46, na seção de texto complementar, para iniciar uma questão a respeito de nomes e recursos empregados no reconhecimento de personagens do texto. Através desses fragmentos, apresenta e identifica a figura de linguagem selecionada para o estudo. Em seguida, tem-se uma frase de Fernando Sabino para desencanto do ritmo, tornando o ensino incompreensível pela mistura de exemplos. Pode-se observar que a frase traz a palavra *Borracha* destacada e com a letra maiúscula, ressaltando que se trata de um nome próprio. Esse fragmento tem como propósito aplicar uma questão independente de um contexto, no sentido de não se ligar a nenhum tempo ou espaço particular; portanto, a resposta classificada pode ter uma interpretação diferente para o aluno daquela determinada pelo LD. Assim, fica difícil o educando associar e reconhecer que Borracha tem como significado borracheiro. Nota-se que o ensino inculca e reforça a todo instante o domínio dos conceitos e das técnicas através de explicações rasas.

A metonímia ocorre também quando uma coisa é nomeada pelo lugar onde é fabricada. Por exemplo: o termo **champanhe** ou **champanha**, que designa um tipo de vinho espumante, advém do nome da região de Champagne, na França, onde esse vinho é fabricado.

No texto principal da unidade ocorre uma metonímia desse tipo. Identifique-a.

*O nome **denim**, que hoje identifica um tipo de tecido, resulta da relação que se fez entre a coisa (o tecido) e o nome da região onde ela era produzida (Nîmes).*

X E R C Í C I O S

1 Observe:

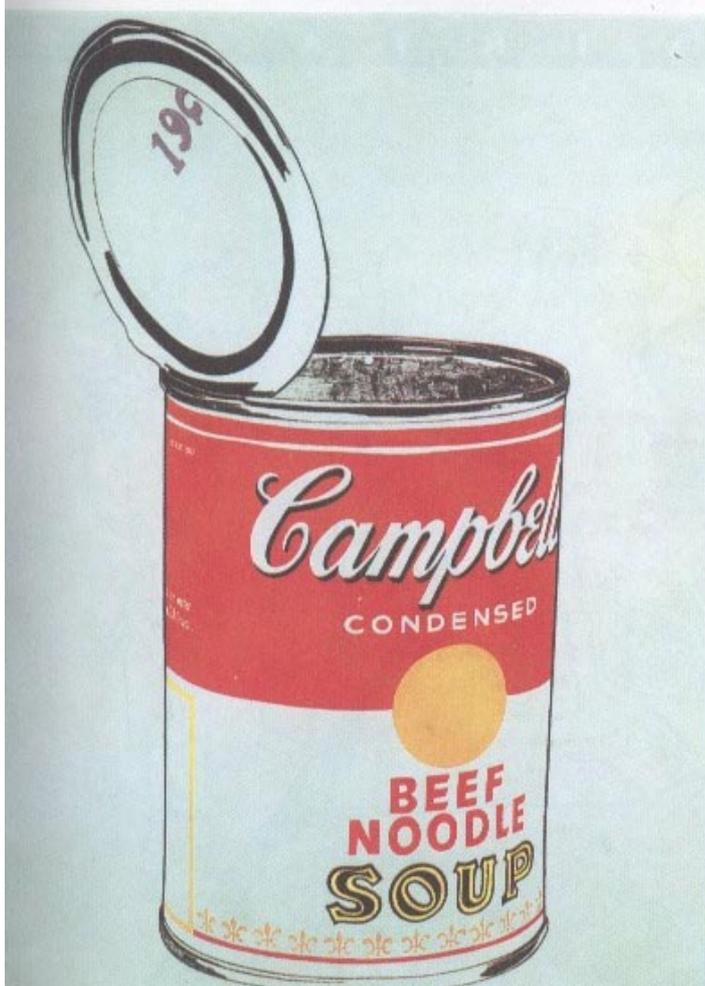
O **Dentão** já marcou três gols!

Alguns apelidos resultam de metonímia.

Quem tiver apelido, analise-o e conclua se é ou não uma metonímia (nem todo apelido

é metonímia). Se quiser, conte para a classe a origem do apelido.

2 Que metonímia você criaria para identificar duas pessoas famosas da televisão hoje? Depois que todos responderem, o/a professor/a vai analisar alguns casos com a classe.



Nas artes plásticas também é freqüente o uso da metonímia, como nesta obra de Andy Warhol, que utiliza a lata de sopa Campbell's, um dos artigos mais vendidos da época, como síntese da sociedade de consumo norte-americana.

Outros exemplos desconexos e fora de um encadeamento de idéias vêm mostrar uma teoria concebida a partir de critérios fundados em uma ação superficial de ensino-aprendizagem. As marcas dos produtos Bom-bril e Danone ganham ibope e servem de modelo ao se referirem, e caracterizarem, à categoria da metonímia. Apresenta também o Champanhe ou Champanha para completar exemplos de ensino. Através da explicação expõe uma questão, referindo-se ao texto inicial. É válido enfatizar que as respostas vêm prontas para o professor, no seu exemplar do LD.

Os estudantes não têm idéias bem precisas sobre a figura de linguagem em questão, pois trata-se de uma aprendizagem que não implica novas formas de processar a linguagem. O LD apresenta delineadas questões que não trazem a necessidade de aprofundamento, patenteando lacunas e justificando, talvez, a motivação através de exemplos do texto. Explicações como essas, reduzidas e simplificadas, não abarcam toda a perspectiva de ensino; são, na realidade, procedimentos ensinados, mas não internalizados no jogo das relações interpessoais.

Nesse processo de descontextualização, pode-se dizer que, em princípio, subordinam a ação do estudante como também a do professor à lógica da dominação. Os conteúdos trazem implícitas as ideologias que operam nas atitudes do indivíduo, podendo reduzi-las ou potencializá-las. O conhecimento teórico não está vinculado à reflexão, mas a um conjunto de variáveis isoladas, exploráveis com aplicação e relevância imediata. O conhecimento aparece enquanto elemento capaz de conceituar abstratamente as regras já definidas sobre o funcionamento de uma figura de linguagem.

Duas atividades abordam o reconhecimento da metonímia. A primeira diz respeito aos apelidos, criando expectativas a propósito da questão relacionada com a frase. O exercício encontra-se mal formulado, pois faz entender que somente o aluno que tem apelido responde à pergunta efetuada. Na segunda questão, pede-se para criar uma metonímia, a fim de identificar duas pessoas famosas da televisão.

Uma imagem referente a uma lata de sopa Campbell's, obra de Andy Warhol, termina a exposição de um referencial explicativo. Essa marca, agora divulgada, pressupõe uma atitude neutra e supostamente universal, adquirindo a

pretensa crença de neutralidade. Acredita-se que o aluno tem como tarefa entender a generalidade de um dado particular, o qual rege de acordo com a compreensão histórico-social, ao produzir comportamentos adaptativos, no caso a lata de sopa que não faz parte de sua realidade. É bom para o estudante saber e entender a marca de um produto importado, ainda que não faça parte de seu dia-a-dia, como o Danone e o Bom-Bril já citados, porém a problemática é que deixa de examinar as mensagens e normas de uma sociedade vigente, legitimando uma educação não crítica, que omite e encobre as contradições do real. A ilustração a seguir é da página 52, em que se apresenta a Produção de Texto e Leitura de Redação.

Produção de texto

A personagem central do texto que você vai escrever deve ter um destes apelidos: Tesoura, Apito, Limpa-Tudo. Esses apelidos são metonímias. Você vai contar o fato que deu origem ao apelido de sua personagem.

Leitura de redação

O/A professor/a vai organizar grupos que empregaram o mesmo apelido para a personagem. Os componentes do grupo trocam as histórias entre si, lêem a do colega e comentam. Elegem os três melhores textos. Um representante de cada grupo lê o texto para a classe, que comenta e faz sugestões.



A prematura proposta de produção vem determinar a escrita a ser realizada no sentido estrito de significado, referindo-se às condições prévias cujo material específico confirma o fracasso e dá continuidade na construção da escrita. O conteúdo ideológico das práticas sedimentadas historicamente busca identificar o significado parcial das experiências individuais, no caso o apelido, excluindo as relações do contexto social maior. O ensino da escrita não estabelece um plano das

interações e as perspectivas teóricas são incapazes de considerar a organização das estruturas de pensamento do estudante.

A **Leitura de redação** propõe trabalhos em grupos e esse tipo de tarefa conserva a típica estrutura descrita como aspecto característico nas situações de leitura de redação; é uma atividade interessante que envolve exercícios de reflexão, bem como uma preparação para a compreensão, no sentido de comparar e verificar as idéias criadas de cada estudante, estabelecendo, assim, meios de comunicação. A atividade provoca a participação e estimula a precisão em torno da escrita do aluno, possibilitando uma atividade, que valoriza e anima a relação de informação entre os alunos e pode ser estendida para âmbitos que vão além da sala de aula. Essa etapa compreende uma dinâmica que exige a constante interação entre os alunos, promovendo um trabalho altamente participativo.

3.4.2. Professor

O educador trabalha a escrita, destacando a figura de linguagem mencionada no material pedagógico. Não é desenvolvida uma habilidade apropriada para a construção do texto. O exercício da escrita aparece como uma possibilidade por onde chega o domínio do conteúdo em questão. O docente, a partir da sua estratégia de ensino, não se dá conta de que só através da reflexão, bem como a comunicação com outras pessoas, é que o estudante conseguirá desenvolver seu texto. A escrita não está inserida num contexto de prática social, nem mesmo foi considerada como um processo de interação. Como nas séries anteriores, os exercícios presentes no LD não foram executados.

Como a aprendizagem está desarticulada da oralidade, acarretam-se, assim, dificuldades na construção de textos. O diálogo, embora possua tamanha relevância, não se justifica na ação de sala de aula e nem está relacionado intrinsecamente com a leitura e a escrita. Ressalta-se que essa artificialidade modelar mostra uma realidade de ensino efetuada na instituição escolhida para a investigação que não é muito distante e diferente do restante das escolas brasileiras, ao menos na região noroeste do Paraná.

O resultado da prática empreendida realizou-se no dia 25/04/03. A escrita é modelada às formas sistemáticas do LD, abrangendo o ensino da metonímia, conforme a vertente de concepção formalista inserida no material didático.

Não são consideradas e melhoradas as capacidades anteriores dos estudantes em novas etapas do processo de socialização. O professor apropria-se do ensino formalizado sem reconstruir situações de atividades concretas de comunicação heterogêneas e mais complexas, assim a seqüência didática instaura as propostas de situações de um ensino não interativo. A ferramenta ajustada para este professor é somente o LD e os significados e conceitos são compartilhados com este e não com o aluno. Nessa perspectiva, o docente teria que superar a postura de um ensino como transmissão de informação, pois a natureza do livro contempla um significado global de ensino, e essa ação pedagógica constitui a resistência de estabelecer uma relação direta de comunicação com o público (alunos) que provoque experiências básicas, maturidade social e fluência nos acontecimentos espontâneos melhorados e aprimorados pelo estudante.

O docente seguiu a mesma proposta do LD, dessa vez sem alteração e as atividades foram desconsideradas. O professor em ter como fonte única o material pedagógico não harmoniza teoria e prática, ou as utiliza em faces diferentes de uma mesma realidade que, para se constituir como tal, necessita de uma constante relação de transformação, tendo em vista as contradições que apresenta. O trabalho do educador revela que não possui autonomia, pois não estabelece sua própria posição crítica em relação ao conteúdo.

A postura do professor permaneceu a mesma em relação às outras turmas (5^a,6^a,7^a séries), ou seja, faz a explanação do conteúdo a ser trabalhado, conforme está no LD, e, por conseguinte, determina a escrita, às vezes alterando a proposta e seguindo consideravelmente sua intuição.

O aluno retém a informação e, sem condição prévia necessária para escrever, desenvolve uma escrita com valor gramatical somente, não adquirindo por completo a compreensão e a interpretação novas de aprendizagem. A participação ativa do educando é negada em prol ao condicionamento rudimentar de ensino. Ao

reconhecer uma figura de linguagem através dos exemplos ancorados no LD, os alunos assemelham-se a robôs, concluindo, então, mais uma atividade. O estudante, por realizar uma determinada tarefa, não significa que possui um conhecimento mais amplo e suficiente para atribuir sentidos à sua escrita.

Para adquirir o instrumento da compreensão e agir sobre o conteúdo apresentado, o educando precisa participar de um confronto experimental com problemas práticos que lhe permita juntar o que aprendeu com a vida cotidiana. Dessa forma, a sala de aula é espaço para uma metodologia centrada exclusivamente no aspecto técnico, utilizando quaisquer tipos de frases para fixar a figura de linguagem estudada. A mensagem, então, ocorre oralmente sob a influência de conhecimentos práticos aproveitados no LD.

3.4.3 Alunos

O texto do aluno é uma resposta reforçada de um método que rejeita as manifestações articuladas numa aprendizagem significativa com o conteúdo potencialmente definido. Os alunos parecem estar habituados a memorizar as proposições e fórmulas. A situação da escrita é imposta e dissociada de um contexto que engendre a falta de posicionamento e de atitude do estudante de acordo com a sua visão de mundo.

O educando escreve sem saber como encaixar os apelidos à pessoa, baseando-se apenas nos conceitos irrelevantes de metonímia. A retenção de um item gramatical implica um mecanismo de esquecimento subjacente ao efeito abstrato e dissociável de interação. O conceito não é desenvolvido e diferenciado em sucessivas interações. Frente à dificuldade, o aluno pode descartar a nova proposição e não ligá-la a conhecimentos anteriores, estudando um aspecto isolado, sem buscar uma integração. Não é atribuída a importância especial à imaginação e à criatividade.

A fim de certificar a informação atribuída na observação, uma mostra de texto produzido expressa o categórico trabalho no contexto de sala de aula.

A Tesoura em pessoa

“Esse texto fala de uma menina, que ganhou o apelido de tesoura, a história começa assim”

Paula é uma menina, que se acha melhor que as outras, rica e “a pedrada”.

Ela morava em uma cidade, bem conhecida e era a mais rica do colégio onde estudava, sua mãe empresária bem sucedida e seu pai dono de empresas. Ocorreu fatos, que seu pai perdeu tudo que tinha, ficou falido, e tiveram que morar em um bairro simples, sem aqueles merlondias.

Foi matriculada em uma escola pública, e em seu primeiro dia de aula, foi começou a humilhar as outras alunas, parecia que só existia ela, as pessoas vinham puxar assunto, e ela dava as costas, não respondia, chegava com roupas limpas, maquiada, e não conversava com ninguém, e olhava com ar de superior.

As pessoas cansaram de tentar falar com ela, e passaram a chama-la de “tesoura”, e ignorá-la, e ela ficava cada vez mais sozinha e distante dos outros, e mesmo assim não mudou seu jeito de ser, e acabou dando o braço a torcer. Depois de muito tempo!

Ela começou a se enturmar nos grupos, porque viu que aquilo não levava a nada, mas mesmo assim continuou com o apelido “tesoura”.

Pelo texto produzido, observa-se que a aprendizagem da gramática é reforçada na escrita do aluno, determinando o seu estilo de produção e assegurando o inconformismo e a impotência. Assim, elimina também a consciência crítica que nutre o questionamento e a vontade de transformar o ensino. A metonímia que

aparece apenas na seção de redação é mais um item gramatical que funda todo um processo de ensino. Decorrente da sua identificação, o aluno, marcado pela condição de um expectador sem liberdade e sem vontade própria, tenta assimilar uma figura de linguagem dada de maneira mecanicista, sendo um modelo a ser seguido e escriturado por meio de estruturas repetitivas e de expressões semelhantes à escrita.

Ademais, o estudante aprende a operar conceitos dentro do contexto apenas institucional, e sala de aula, que deveria ser um lugar de aquisição de conhecimentos, não estabelece condições dentro das possibilidades de sentidos articulados e validados. Percebe-se, então, a valorização da apropriação de uma figura de linguagem, apenas.

3.5 Discussões Gerais

3.5.1 Livro Didático

O tempo que costuma ser dedicado às aulas de produção de texto é excessivamente limitado, ficando impossível ensinar a construir um texto apenas em uma aula. Além disso, apesar desta incoerência, o educando ainda no período de 50 minutos sofre uma agonia introspectiva aparentemente interminável, pois se desdobra em entender/aprender a estrutura do texto, bem como em ter idéias para elaborar a escrita, seguindo os critérios impostos de fazer uso do rascunho (exigência do professor) e passar a escrita para versão definitiva. Evidentemente, o período de ensinar faz com que o aluno não acompanhasse a velocidade com que a aprendizagem foi realizada. Portanto, há uma forte necessidade de modificar o tempo dedicado para a produção de texto, uma vez que não responde à atual situação no processo de aquisição do conhecimento, pois a precipitação e a pressa acarretam um resultado ineficaz.

A carga horária do educador (32 horas em sala) permite perceber que os limitados recursos de tempo são ocupados em salas de aulas, dificultando, assim, um melhor planejamento e uma organização adequada para um bom desempenho

profissional. O acúmulo de trabalho do docente e a urgência do seu dia-a-dia fazem com que o compromisso, no que diz respeito à comunicação, converta-se em uma nostalgia do tradicional, apresentando, com isso, lacunas e inaptidões no ensino da escrita. Ademais, o tempo para ler, reler e preparar material próprio, melhorar e aprofundar questões, sobretudo construir práticas para séries diferentes, é mínimo, pois exige um trabalho que despende muito ânimo, pois o educador se vê sobrecarregado para abarcar tal procedimento.

O retrocesso proclama o caráter paradigmático de ensino, visto que o professor, por outro lado, se justifica por ter como meta cumprir os programas vinculados no LD, e, mesmo assim, dificilmente chega a terminá-lo por completo. Pode-se entender, então, que o professor construiu sua metodologia dentro de suas reais condições de trabalho. Esse fato implica uma atitude aligeirada de aprendizagem, sem sedimentação apropriada, pois releva o fato de terem sido relegadas algumas atividades, mesmo que elas viessem a determinar as regras que controlariam a estrutura de um texto. Possivelmente, ele teve esse comportamento por ter o compromisso de ser conveniente ao sistema educacional, no qual está inserido, para não cansar e não ter problemas. Ademais, o docente pode ser cobrado e pressionado por não cumprir todo o conteúdo, e o aspecto importante, provavelmente para a instituição, seria a quantidade de teorias enraizadas e até automatizadas e não a qualidade de uma prática transformadora e dinâmica, que acredita na capacidade de o aluno aprender em meio à variedade de riqueza de materiais que o mundo inesgotavelmente oferece.

Pode-se compreender a situação do docente em voltar-se apenas à estrutura e à superfície do texto, acreditando ser este o caminho que abarca triunfos na arte e no pensamento de seu aluno, seguindo seguramente a abstração e a idealização contidas no LD. No tocante a esta atitude, a sala de aula fica identificada como um lugar que deixa de produzir e assimilar ensinamentos, não atendendo aos desejos, necessidades e às aspirações do estudante.

O conteúdo de ensino está todo no LD. Este é o canal de comunicação e de acúmulo de informações, o qual não estabelece espaço a uma aprendizagem que

assegure uma compreensão extensa sobre os conteúdos convencionalmente pontuados como tal, nem, tampouco, métodos que desenvolvam um trabalho no contexto real de sala de aula, buscando integrar um conteúdo baseado em interpretações e rediscussões do conhecimento. É preciso que o estudante chegue a um nível maior de reflexão em torno das teorias, das normas e dos procedimentos que submetem às práticas cotidianas e, com a utilização do LD, o entendimento é substituído pelo automatismo, porque, na realidade, saber usar o material didático é saber reter na memória o conservadorismo e a homogeneidade, no tocante àquilo que se refere ao significado.

O conceito de identificação presente nas atividades e leituras do LD caracteriza e determina um ensino precário, com paradigmas tradicionais, exercendo a função do reconhecimento da estrutura do texto, não refletindo aspectos significativos de interpretação e de procedimentos relacionados na construção da linguagem. A definição adotada ao ensino da escrita se explica pela constante fixação da estrutura, não que esta seja menos importante na aprendizagem, pois se sabe que o seu uso dá suporte para a organização das idéias; porém, se não fosse tão direta e uniforme como base a definir um termo de outro. Diante desse fato, professor e alunos negam a sua realidade em função daquela veiculada no LD, não enfatizando a variedade de pontos de vista, bem como a diversidade e maneiras de ler e escrever, impedindo a interação no ensino.

De fundamental importância são os entretenimentos, os debates, as discussões compartilhadas de atitudes, sentimentos e crenças resgatados na socialização e na dinâmica interativa que caracteriza a função construtiva da aquisição do conhecimento, especialmente no que concerne ao diálogo existente entre os componentes da interação professor-aluno. Acredita-se que os autores do LD parecem não ter a consciência e nem tampouco as experiências obtidas em fatos dessa dimensão, caso contrário, sendo os principais orientadores do processo de ensino-aprendizagem, assumiriam a valorização social em suas ações didáticas. Para realizar uma comunicação diária normal, o ensino do LD tem que partir da diferença e interdependência existentes nas mais variadas formas de conhecimento para

conseguir um pensamento que esteja de acordo com os novos desafios e problemas do mundo fora da instituição. Há esperança de que os futuros LD sejam propícios ao uso transformador das tecnologias comunicacionais de ensino, que a mudança maior ocorra em sua essência e não apenas na aparência, como diz Coracini (1999), pois o aluno parece ter se acostumado e se condicionado a compreender que sua palavra não tem muito valor, submetendo-se sempre à palavra do professor e, muitas vezes, este à do LD.

3.5.2 Professor

A partir das constatações expostas, é possível observar que o educador poderia fazer a revisão de seu comportamento e atitudes e estar disposto a alterar suas perspectivas, seus métodos de ensino, seus critérios de seleção de conteúdos escolares e também a prática com seus alunos, inferindo além de princípios de classificação num processo de linearidade do pensamento e da construção de conhecimentos presentes na organização do LD, pois, em cada um dos casos observados, a escrita desenvolveu um ensinamento demasiadamente vago, desprovido de um conteúdo que finda a sua essência.

No entanto, toda mudança de conduta implica desinstalar modos agregados tradicionalmente em relação à metodologia de ensino, visto que, embora possa manifestar insegurança, reaviva o interesse no enalço de uma aprendizagem muito mais profunda e interessante, porém provavelmente menos conhecida e de repercussão demorada. Ao aderir a essa transformação, a atuação do docente promoveria um espaço para existência do ouvinte, permitindo que ele apresente sua voz, desenvolvendo seu trabalho, apropriando-se de estratégias que pouco têm a ver com preceitos convencionais e normativos de ensino.

O diálogo insuficientemente estabelecido pelo professor não desencadeia a criação de conflitos, porém se ajusta no modo proeminente de orientar a padronização de teorias e desenvolvimento conceituais na produção de texto. Tal procedimento parece ser inconsciente e habitual, uma vez que, em todas as séries

observadas, nota-se que o educador teve a preocupação somente de aplicar o conteúdo aprendido e não leituras, debates e confrontos.

A prática do educador consiste em apresentar as propostas prontas de produção de texto, às vezes modificadas do LD, aplicando-as, sem contudo, adentrar numa possibilidade de assimilação de conhecimentos e informações específicas fornecidas pelo material pedagógico ou, ainda, através de exercícios diversificados, propondo situações diferenciadas de ensino.

Considera-se bastante legítimo da parte do professor a estabilidade na transposição didática de conceitos teóricos indispensavelmente fixados no LD, isso implica uma rotina diária, transmitindo, assim, um ensino sem precedentes. Tal desempenho, porém, está estritamente relacionado com as condições oferecidas pelo sistema educacional, pois as salas são pequenas em espaço e aglomeradas de estudantes, dificultando, então, uma dinâmica com trabalhos em grupos. O espaço da sala de aula, como também o da instituição, apresenta-se bem limitado para desenvolver atividades que permitam ações diferenciadas. Portanto, o professor diante desses aspectos segue atado a programas de aprendizagem que o coibi e parece não trazer nenhuma contribuição. O espaço físico disponível também orienta de modo permanente o desempenho do docente.

A realidade exposta demonstra que o docente ainda está dominado pelo método de transferência de conhecimento oficial, administrando e interpretando, em aulas expositivas, as fragmentações e limitações questionáveis do LD. Através desse comportamento, perdem-se de vista as alternativas que garantam e exercitem a capacidade comunicacional dentro da sala de aula, as quais fazem da aprendizagem um processo transformador capaz de reavivar o ânimo dos estudantes em torno do assunto a ser estudado.

O docente observado apresentou-se muito habilitado em dominar os conteúdos; tem um bom relacionamento com os estudantes, bem como o domínio da atenção de todos para uma explanação; foi cuidadosamente atencioso e prestativo, atendendo-os contínua e individualmente nas carteiras. Acredita-se que a competência desse educador vai muito além daquela do LD, porém infelizmente

parece esconder-se atrás dele, utilizando uma metodologia viciosa, valorizando e preservando somente o ensino comprometido, evidenciado, avaliado e comprovado pelo PNLD.

O professor, como o aluno, tem sua experiência pessoal resultada de situações que permeiam a vida cotidiana. Assim como as interferências subjetivas a que já se expôs em sua formação pessoal e acadêmica, e das preferências, virtudes, opiniões, propósitos e influências que assumem enquanto indivíduo, seria necessário que tivesse sua própria postura crítica em relação ao material de trabalho. Pode-se dizer que o educador representa um produto no meio o qual foi formado. É mais um dentre muitos que estão à procura de solução para um desempenho satisfatório. Falta-lhe uma combinação engenhosa de teoria e prática, a inquietação do docente investigado é percebida através de cursos já realizados. Portanto, não cabe apenas a ele a responsabilidade de um ensino eficaz e sim a todo um processo que pode ser mais bem organizado no curso de graduação como também de pós-graduação.

A partir das considerações de Matêncio (1994), pode-se dizer que a formação dos professores não traz um embasamento profundo nos estudos sobre a aprendizagem da escrita. É preciso repensar no procedimento de ensino, buscando o cerne do conteúdo a ser dominado pelo aprendiz, colocando em evidência as concepções pedagógicas adequadas que implicam a ação calcada em adotar o sentido básico de que não só a teoria, como também a experiência, é a fonte do conhecimento.

Evidentemente, o educador não consegue encontrar o “mal necessário” no LD, como havia ratificado Silva (1998). A prática do docente pode ser caracterizada como um fator automático de ensino. Não apresenta um suplemento que reforce a reflexão em torno do já existente, pois tem o LD como meio de defesa, o qual orienta professor-aluno a um ensino-aprendizagem sem grande objetivo.

O professor faz suas inserções, ajudando os estudantes a desenvolver a tarefa da escrita e, conseqüentemente, acredita-se que ele tenha a consciência de que os alunos sentem uma imensa ansiedade em elaborar seu texto, tal fato faz considerar que a falta de informação afeta convencionalmente o compromisso de uma

habilidade que se adquire através da prática continuada e reflexiva. Na medida em que a produção de texto estiver basicamente seguindo uma intervenção didática com qualidade independente ou não LD - pois pode ser aproveitado o material inserido no LD, porém é preciso ajustá-lo de acordo com a realidade dos educandos - promovem-se rupturas com os paradigmas tradicionais de ensino, acarretando numa aprendizagem consistente e eficaz. Portanto, ancorando-se nos dizeres de Bezerra (2001, p.33), o professor realmente assume o papel de “[...] porta-voz presente, quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor”, modificando-o, às vezes, a partir do proposto material.

Como num espelho, o trabalho do educador ecoa a imagem e a identidade do material pedagógico, causando a diluição e a distorção da compreensão. O docente necessita, então, compreender o que acontece com seus alunos e refletir sobre a relação entre as suas propostas didáticas e o que os educandos conseguiram assimilar durante o tempo que foi aplicada a aprendizagem da escrita. Evidentemente, a metodologia desamparada e estabelecida nas salas de aula cria barreira entre professor e alunos, os quais estão entrelaçados na ausência e na incerteza desconcertante de um ensino que nutre a submissão e o pensamento inútil, desconsiderando as relações pessoais e experiências mútuas. Tal conduta uniforme faz da escola um lugar onde se forma cidadão sem reação, ser passivo, disposto a obedecer, e nunca a questionar.

3.5.3 A escrita

A aquisição da escrita não é tão simples como sucedeu nas observações. Exige-se o acesso a novos conhecimentos socialmente vinculados, e o estudo de produção de texto não possibilitou um pensar além daquele exposto no LD. O que dificultou e desvalorizou a aprendizagem da língua escrita foi o distanciamento dos alunos aos processos da informação, pois a corroboração e participação em atos sociais fazem com que o ensino tenha sentido.

As relações de ensino na escola reduzem-se a um claro princípio prático, o qual determina o sistema de reprodução do LD. Assim, compreende-se facilmente as palavras de Landsmann (1995) e Meserani (1995), ao referirem-se à educação de escribas escolares, no que diz respeito ao aluno não ter sua própria identidade, já que imita a escrita presa à ideologia fixada na instituição. A escrita realizada na sala de aula pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem dos alunos, assim sendo, é estática, porque se baseia na repetição, na reprodução e na manutenção de identificação de estruturas, configurando-se numa errada interpretação de liberdade e independência.

A escrita aprendida na escola não tem serventia para a vida do estudante e, sim, para a instituição, uma vez que não sai do contexto restrito de sala de aula, os alunos, então, não conseguem fazer uma escrita original, altera-se algo, mas apresenta unicamente a mesma idéia de toda a classe. A raiz do ensino está determinada pelo ajuste entre a realidade sobre a qual atuam o professor e as idéias e aspirações dos educandos, os quais acreditam ter adquirido o entendimento. Ademais, o processo de aprendizagem desenvolvido pelo professor permite compreender que o registro dos fatos não passa de um trabalho precário, carente de exclusividades para uma prática construtiva.

Já que o ensino está sob as orientações do LD, precisa-se, então, escolher uma metodologia que utilize os aspectos positivos do material pedagógico, evitando os negativos, pois a transmissão de saber, na forma em que está programada, leva a uma aprendizagem demarcada e confinada para fins tradicionais, sem a importância e o valor que merece. Pode-se compreender que o escrever não é feito apenas por uma única pessoa; é resultado da organização eficaz de várias linguagens significativas, apreendidas em incontáveis situações de leitura - esta favorece a feitura do texto e vice-versa - e produção de escrita.

Em linhas gerais, o resultado da análise mostra um efeito geral nas quatro turmas:

- 1) a falta de confrontação entre pontos de vistas divergentes;
- 2) a mesma situação de tarefa;

- 3) a falta de leitura e contato com outros materiais a não ser o tão somente LD;
- 4) o grande controle em utilizar as estruturas clássicas de redação: descrição, narração e dissertação concomitantemente atribuídas nas seqüências das séries.

Fica evidente que as quatro séries constituem um mesmo modelo de metodologia de escrita, sendo que o processo de análise da interatividade é inexistente, o planejamento da tarefa limita-se a uma proposta sem diretrizes precisas sobre o que realizar. Existe um grande valor e riqueza educativa extraída da convivência diária, porém as situações de ensino extinguem todas as formas de relações plenas de influências mútuas em detrimento de um trabalho recalcado nos moldes tradicionais, opondo-se às novas reformas de educação. A motivação para escrever em sala de aula é reduzida pelo sentimento de responsabilidade que o aluno tem sobre as tarefas escolares.

È imprescindível que a leitura ampare o processo ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino, como uma prática que precisa ser desenvolvida diariamente no contexto escolar. Assim, facilita o aluno ativar seu conhecimento prévio, permitindo fazer inferência, associando o que já sabe com a apresentação de uma nova informação (KLEIMAN,1997).

3.5.4 Alunos

As idéias dos alunos precisam ser analisadas e revistas. Para tanto, há a necessidade de propor situações contraditórias, fazendo com que elaborem novos conhecimentos e, finalmente, participe de maneira socialmente ajustada à imensa variedade de dizeres específicos dentro de uma sala de aula. Assim sendo, o estudante exerceria a capacidade de discordância, não aceitando passivamente o que lhe foi imposto, tendo a capacidade de constituir-se interlocutor, de ser autor numa dinâmica da interação.

O procedimento de ensino precisa partir do conhecimento inerente dos alunos para promover as mudanças conceituais do LD. Argumentando, comentando, discutindo ou discordando, os educandos terão um conhecimento mais amplo e suficiente para a feitura de um texto, provavelmente sem nenhum sofrimento.

A escola poderia ter como objetivo a aprendizagem voltada ao trabalho com leituras, resgatando a relação social, bem como as experiências que o aluno já possui, mesmo antes de frequentar a instituição, através da sua história de vida. Assim, adequadamente, o aprendizado se construiria conforme a integração e coordenação de informações já existentes. A condição real do educando na sala de aula é de assimilar o conteúdo paradigmático de ensino sem associá-lo com a sua vida pessoal. Tal conduta torna-o incapaz de construir e assumir uma identidade, a qual está muito longe da sua, visto que é internalizada uma aprendizagem mecânica em que a ação e a curiosidade do estudante não são desenvolvidas.

A interação, além de poder criar uma situação de conflito, é, sem exagero, um elemento responsável pela elaboração do conhecimento. O principal desafio do educador é trabalhar uma temática de maneira construtiva, fazendo com que seus alunos participem realmente da aula, sem se reprimirem com as pressões insuportáveis sob as quais têm vivido. A prática de interação social permite deliberadamente um nível bem profundo de apropriação de conteúdo, as alternativas interpretativas abertas e compartilhadas obviamente proporcionam uma socialização a postular a existência de nuances que diferenciam um dizer de outro. Portanto, pode-se perceber que o direito de ter uma pequena discussão na sala de aula gera um privilégio que possibilita a evolução da escrita, ao menos no aspecto do conteúdo.

O educando, através de sua experiência escolar, pode não acreditar que o ensino da escrita promova alguma importância para a sua vida. E, mesmo que se considere bem sucedido na instituição, fica sem preparo suficiente para desempenhar de maneira construtiva e satisfatória o significado em seu texto. O aluno aprende sem demora que, por mais razoável a sua idéia e hipótese na resolução de uma atividade relacionada com a escrita, o professor, bem como o LD, só recompensam e valorizam as respostas tidas como corretas, de acordo com eles, destruindo, assim, a capacidade

do estudante na confiabilidade de seus julgamentos ao pensar e reagir de maneira diferenciada do material didático. Dessa forma, os alunos têm a plena consciência de que a aprendizagem da escrita está presa às convenções do LD, como também na obediência ao professor.

Nas concepções de ensino-aprendizagem existentes entre professor e LD, deveria constar que a aquisição do conhecimento não ocorre de uma só vez. O conhecimento é edificado gradativamente ao longo do processo que envolve diferentes situações sociais. Um traço importante para se levar em conta é que a sala de aula necessita de um ambiente previamente preparado e organizado, a fim de estimular o aluno na apropriação do conhecimento. A sala é constituída de um grupo heterogêneo formada por estudantes com diferentes vivências e culturas, onde cada um traz, na espontaneidade explícita, algo a cooperar para informação de todos. A originalidade pode evoluir dialeticamente, quando reúne o auto-conhecimento e a coragem, ao se sentirem mais seguros e confiantes para opinar e participar em sala de aula.

Os temas trabalhados em sala de aula estavam relacionados aos demais textos da unidade. Foram intercambiadas informações de um mesmo assunto do início até o final da unidade, característica positiva tanto do LD como do professor, já que as informações estiveram articuladas sucessiva e progressivamente. Porém, pôde-se perceber que os assuntos abordados poderiam ser mais significativos para o estudante, já que são objetos despendidos de reflexões e pesquisas, resultando numa ferramenta útil e facilitadora de uma escrita, conferindo-se em sua visão a riqueza e a profundidade que lamentavelmente não interessaram ao professor. Os temas em sala não foram problematizados em suas articulações como discussões críticas e perspicazes. Assim, concomitantemente, dispersaram-se a relação professor-aluno e o objeto de conhecimento, o qual foi intermediado por um método estático e reprimido.

É de fundamental importância a interação no contexto escolar, pois retrata a relação do estudante com o mundo circundante, no qual vive, e determina sua condição enquanto cidadão que pensa e tem voz. A incerteza e a indeterminação estão presentes em grande parte dos acontecimentos que cercam a vida das pessoas.

Assim, ao tomar decisões, conta-se com uma qualidade muito limitada de informação, por isso, a necessidade de troca de opiniões, de influências, enfim, de conhecimentos. Com a prática da interação em sala de aula, o aluno percebe que na transferência simultânea da informação há um processo que conduz à construção de seu conhecimento através da observação de textos e da reflexão que disso resulta. As discussões estabelecidas nas classes possibilitam a diversificação, impedindo que todos os alunos fiquem expostos a uma mesma maneira de entender e de pensar o mundo a sua volta. É válido procurar conhecer convenientemente as idéias dos alunos sobre um assunto determinado, deixando-os expressar livremente e fazendo-os observar, em função das diferentes posturas que surgirem, que existem formas diversas de julgar um mesmo tema. Assim sendo, o estudo, então, não estaria associado à memorização e sim à compreensão de uma nova informação. Porém, o que se identificou, durante as observações, foi exatamente a idéia preconizada de uma “cena didática” retratada por Gurgel (2002), em que o professor apresenta a teoria, logo lança algumas questões e os alunos, por sua vez, respondem ao que lhes foi solicitado.

A cultura não é algo homogêneo e, apesar de numerosas pressões padronizadas, as crenças pertencentes à maioria dos alunos criam concepções individuais, pois as pessoas constroem e restabelecem a cultura, as quais estão fincadas.

Os alunos investigados não exercitam atividades de práticas sociais, as quais favorecem o auto-conhecimento e o conhecimento de outros alunos da sala, mediante as transferências dos pensamentos que ocorrem durante o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A inserção do educando na apropriação de informações e conhecimentos proporciona experiências para aprender a articular subjetividades diferentes.

Para o ensino da escrita instaurar-se em bases sólidas, é preciso proporcionar ao estudante a oportunidade de exercitar sua fala e adquirir informações, visto que foi identificado que os alunos não escrevem para registrar uma idéia ou documentar um fato, nem tampouco por necessidade ou prazer de

comunicar algo; escrevem provavelmente para reiterar a idéia expressa no LD. A aprendizagem escolar é vivida como algo desinteressado, tendo como objetivo único o término de uma atividade, anulando o espaço de interação pela imposição de um só modo de falar e dizer os fatos.

As condições de produção de texto no LD colaboram para que o aluno tenha uma visão distorcida do aprender escrever. Assim sendo, não consegue transmitir a história através de sua palavra, pois as propostas apresentadas nas unidades servem para mostrar o conhecimento adquirido na sala de aula.

A partir da concepção de Geraldi (1997), percebe-se evidentemente que a aprendizagem da escrita, tanto do LD como do professor, traz o ensino de redação e não de produção de textos, uma vez que o educador atribui temas, a maioria deles extraído do livro didático, para, a partir de então, o aluno desenvolver seu texto, relacionando-o nas concepções e teorias impostas e desencadeadas de cada aula.

CONCLUSÃO

Através das atitudes em relação ao compromisso, à disponibilidade e à percepção dos problemas do dia-a-dia, torna-se necessário o delineamento de um ensino que procure, sobretudo, apreciar a palavra do estudante na sala de aula, como também a sua manifestação. Portanto, em princípio, é imprescindível alterar o paradigma tradicional, que insiste no costume relativamente invariável de uma atuação sem sentido próprio da rotina escolar. Práticas e conhecimentos desenvolvidos no trabalho docente proclamam processos de reflexão sobre uma ação metodológica peculiar e exclusiva àquela que é esperada pela instituição, correspondendo, assim, às expectativas da escola em que o professor leciona.

Ao identificar as ações metodológicas empregadas pelo professor, primeiro objetivo específico da pesquisa, a partir da utilização do LD nas aulas, constatou-se que, sendo ele peça fundamental da aprendizagem, aplicou a abordagem de ensino escolhida sem permitir que o aluno refletisse sobre o que está fazendo. Evidentemente, não houve, então, um pensar sobre os aspectos que direcionam uma dinâmica em sala de aula, sendo a aprendizagem da escrita um pretexto para a realização de uma atividade do LD, que em conjunto com a falta de conhecimento do educador dificulta significativamente uma produção de texto para o aluno. Desenvolvendo o trabalho desta forma, o professor não cria situações de aprendizagem adequadas ao contexto real de sala de aula, e essa atitude faz o ensino partir de estudantes imaginários e idealizados pelos autores do LD, mantendo-se a artificialidade nas produções de texto.

Diante dessa prática, o docente parece acreditar que sua tarefa seja puramente a transferência de conteúdo, apresentando o assunto veiculado pelo LD e se avigorando, mais claramente possível, para manifestar as expressões extremamente vulneráveis do inseparável material.

Acredita-se que o educador investigado tem requisito suficiente para realizar um trabalho inovador, porém apresenta um compromisso maior com o LD do

que com seu aluno, bem como atende a função imperativa de ensino traçada pela instituição, desfavorecendo a compreensão no aprendizado da escrita.

Ao analisar a influência do LD nas aulas de produção de texto, segundo objetivo específico da pesquisa, percebe-se que os manuais de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries, de maneira geral, orientam um trabalho com a escrita de forma linear, reduzindo a aprendizagem do aluno ao mero reconhecimento das estruturas de um texto, bem como empregá-los durante todo o processo de ensino. Em decorrência destes fatos, o estudante não chega a atingir um nível de entendimento necessário e suficiente para uma duradoura absorção da escrita, pois o impede de originalidade e atitude crítica em relação a um determinado assunto e à sua exposição.

No relato da rotina escolar, houve a ausência de interpretações, as quais interrompe o aluno na autoconfiança em começar a escrever. Tal conduta não contribui para formar leitores e tampouco criar hábitos de leituras, envolvendo discussões, impossibilitando ao aluno atingir um nível razoável de interpretação de idéias, já que o estudante parece ser pego em flagrante pelo tema e, com isso, esforça-se para convencer a si próprio da submissão em realizar a atividade proposta e imposta, prolongando sem cessar a ânsia de lançar mão da criatividade.

O LD ressoa também em não ter a preocupação de ajudar o professor a pactuar discussões em torno do tema, com o propósito de instigar os alunos a falar de suas opiniões, como também as atividades não oferecem oportunidades para um real aproveitamento da aprendizagem, permitindo ao estudante desenvolver sua expressão oral. O manual não leva o professor a nenhuma alteração de sua prática docente tradicional; ao contrário, através do encadeamento seqüencial dos estudos da estrutura do texto, confirma-se a predição de que o ensino é moldado pelo sistema.

Padronizado de teorias e aplicações conceituais, o aprendizado da escrita ocorre sem os alunos terem contato com diferentes tipos e gêneros de textos, sem conhecerem pontos de vista divergentes daqueles apresentados no LD, representado pelo professor. Nessa perspectiva, o ensino da língua materna vincula-se a uma metodologia conservadora, da qual dependem as condições sócio-econômicas impostas pela instituição. Entretanto, se a aprendizagem estivesse associada às

relações básicas de comunicações da interação na troca de informações e conhecimentos, os alunos se sentiriam mais seguros para escrever e, conseqüentemente, o professor mais seguro para exercer sua docência.

O estudante retém saberes diversos ligados à sua experiência que ocorre num processo de informações parciais e, sem negligenciar esses aspectos que o determinam, o seu conhecimento prévio necessita ser divulgado em sala de aula em relação ao tema proposto. Assim o seu texto, conseqüentemente, passa a ter um sentido mais adequado.

A escrita é uma atividade de construção de significados, mas essa concepção parece não fazer parte do contexto escolar e o professor possivelmente acredita que a essência do ensino está no LD, portanto, não precisa acrescentar nada mais. O processo de reprodução é bem marcado nas séries observadas, orientando o trabalho do docente em simplificar os textos dos alunos em um exercício de fixação de estrutura.

A construção do conhecimento exige formas de ação e interação práticas, as quais o aluno não dispõe em seu cotidiano escolar. No lugar da interação entre professor, LD e alunos, terceiro objetivo específico da pesquisa, tem-se o educador, cuja conduta é repassar um conteúdo calcado num discurso fiel da doutrina tradicional.

A fim de tentar contribuir para o estudo crítico sobre o LD de língua materna, e o professor durante aulas de produção de texto, a análise levantada fez crer que o docente necessita questionar e refletir mais sobre seu material de trabalho, caminhando para uma integração entre a eficiência e o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Partindo, então, da premissa de que a escola é o lugar para a aquisição do conhecimento regularmente organizado, debate-se, aqui, um problema entre a abordagem a ser desenvolvida e a elaboração de textos escritos.

As observações feitas nesta pesquisa esclarecem que o ensino não é simplesmente um sistema de regras, mas, sim, uma atividade interativa. No entanto, não é valorizada a ação de cada estudante para sustentar o objeto de transformação educativa.

Na mensagem final deste trabalho, confia-se que algo tenha sido acrescentado à reflexão pedagógica, no que diz respeito ao ensino de produção de texto no e pelo LD. De especial importância no processo de ensino em que se precisa de informação adicional, espera-se que o professor procure uma outra fonte de informação além do LD, para que as contradições externas se imponham sobre o material uma situação arrebatadora de conflitos, interpondo-se à vida cotidiana.

Assim, para cumprir um dos quesitos da Lingüística Aplicada, base teórica da investigação, os resultados alcançados pela pesquisa serão divulgados a partir de apresentações em eventos científicos, entrega de um volume da dissertação ao professor e à escola mencionados, bem como em palestras ao corpo docente da instituição investigada.

BIBLIOGRAFIA

BAKHTIN, Mikhal. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.25-67.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries*. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília: SEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p.117-126

CARMAGNANI, Anna Maria G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Campinas: Pontes, 1999, p.127-133.

CAYSER, Elisane Regina. *Livro didático: os (des) caminhos da interpretação textual*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CHIAPPINI, Lúcia (Coord.). *Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. *Pistas e travessias II: bases para o estudo da Gramática, da cognição e da interação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos: no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001.

- COLL, César et al.. *O construtivismo na sala de aula* .6. ed. São Paulo:Ática,1999.
- CONCEIÇÃO, Ruth Izabel Simões. O ensino de produção textual e a (re) construção da competência discursiva do aluno.*Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, p. 45-61, jul./dez.2002.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Orgs.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.).*O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al.. *Professor- leitor/ aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE-Formato,1998.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem Nova: Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 2002.
- FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escreve*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FISCHER, Adriana. A caminho da produção do texto dissertativo no ensino fundamental. In: SEMINÁRIOS DO GEL- Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Marília: FFCH/USP, 2001.
- FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis...: a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas:Mercado de Letras – ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17- 24.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 5 ed. Campinas: Pontes, 1997.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. *Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas*. São Paulo: Ática, 1995.

LEFFA, Vilsom J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Flagra, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARINHO, Janice Helena Chaves. A produção de textos escritos. In: DELL’ISOLA, R.L.P., MENDES, E.A.M. *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997.

MARTINS, Maria Helena (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras – Editora Autores Associados, 1994.

MAURI, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MENDONÇA, Márcia R. de S. Produção de texto no livro didático. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ABRALIN. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César et al.. *O construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

RAUEN, Rosângela Janea. O papel do “outro” no processo de aquisição de escrita. In: SEMINÁRIO CELLIP XIII. Campo Mourão: UEM, 1999.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. A orientação para produção de texto. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROCHA, Décio; GURGEL Maria Cristina Lírio. A arquitetura das interações verbais: Produções de sentido nos discursos em sala de aula. In: CHIAVEGATTO, Valeria Coelho (Org.). *Pistas e travessias II: bases para o estudo da Gramática, da cognição e da interação*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

SANTOS, Márcia Maria Cappelano dos. *Texto didático: propriedades textuais e pressupostos epistemológicos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1992.

SILVA, Ana Cláudia et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). *Aprender e Ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Luciana Brandão. A escrita em questão: Concepções teóricas e sala de aula. In: SEMINÁRIOS DO GEL XXVI. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1997.

SOUZA, Deusa Maria de. Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p.57-64.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus, 1995.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 1994.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1995.

ANEXOS

O quadro 2 apresenta as propostas de atividades de escrita abordadas nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries:

QUADRO 2

Unidade	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1	1) Os medos do adulto; 2) A narrativa de uma situação que tenha provocado medo. P. 31	A escrita de um texto, cuja estrutura seja a mesma da narração de Luís Fernando Veríssimo, mudando apenas o objeto descrito. P.24	1) A descrição psicológica de alguma pessoa da família; 2) Descrição das sensações de um “incêndio” interior. P.25	A criação de uma história em que um ou dois animais sejam personagens principais. É preciso justificar a escolha do animal. P.23
2	A descrição de um personagem por meio de palavras. P.53	1) A escrita de um texto narrativo, imaginando e tocando em algo como se estivesse com os olhos fechados e descalços; 2) Ler o escuro do quarto. P. 38	A descrição subjetiva de um objeto, o qual chama muita atenção ou pelo qual se tem muito apego. P. 44	1) A escrita de um poema sobre a amizade; 2) A escrita de dois parágrafos com opiniões e reflexões no que diz respeito à amizade. P. 36
3	1)A descrição minuciosa de um personagem conhecido; 2) A descrição detalhada através da criação de uma personagem coisa ou personagem bicho. P. 72	A escrita de um texto dissertativo: “O preconceito com relação ao negro no Brasil: ontem e hoje”. P.52	1) A descrição das ruas por onde passa, quando vai ao cinema; 2) Descrição das ruas, as quais podem estar o dinheiro que levava ao encontro do pai; 3) A narração de um texto colocando o personagem da unidade anterior o menino do <i>O boi de guia</i> , no espaço representado no quadro <i>Paisagem com touro</i> que se encontra no início desta unidade. P. 62	A criação de um personagem, cujos apelidos devam ser: Tesoura, Apito, Limpa-tudo. P.52

Unidade	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
4	<p>1) A descrição de um personagem a partir de um fragmento de texto;</p> <p>2) A narrativa com começo, meio e fim através da personagem criada na unidade anterior. P. 89</p>	<p>A escrita para um jornal da classe sobre os fatos pitorescos do carnaval do bairro ou da cidade. P.67</p>	<p>A escrita de um texto informativo através do assunto que escolher. P.74</p>	<p>A temática está associada ao exercício anterior, onde o aluno escreve um parágrafo através de duas afirmativas, uma sobre o herói e a outra diz respeito a situação social do Brasil, segue-se também três textos de apoio para a realização do parágrafo. A partir desse parágrafo é que o aluno vai construir seu texto. P.66</p>
5	<p>1) A criação de um diálogo entre a mãe (personagem da unidade anterior) e uma das mães índias desta unidade;</p> <p>2) A transcrição de diálogos de uma cena de novela. P.109</p>	<p>A escrita de um texto publicitário juntamente com imagens ou fotos. P.80</p>	<p>A escrita resumida de um filme, através de duas maneiras diferentes de narrativa. P. 89</p>	<p>A temática iniciou no exercício anterior refere-se ao amor ou a um outro que escolher. P.79</p>

Unidade	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
6	1) A criação de um poema a partir da lembrança de algumas brincadeiras de infância; 2) A escrita de um poema, o qual tenha a mesma forma do que inicia a unidade. P. 126	1) A escrita de um texto (em verso ou em prosa) inspirada num quadro, o qual se refere a um par de sapatos; 2) A escrita de um texto (em verso ou prosa) sobre o quadro <i>Operários</i> de Tarsila do Amaral. P. 96	A escrita de uma cena para uma peça de teatro. P.107	A influência da televisão na rotina noturna da família. P. 94
7	1) A escrita de um fato que tenha acontecido no trabalho, caso o aluno não trabalhe, fazer a narrativa de uma história em forma de notícia, através de entrevista com crianças que exerçam alguma atividade profissional; 2) A criação de uma história a partir da foto de três garotos, a qual inicia a unidade. P. 143	A escrita de um diálogo com o seguinte título: “O homem vai acabar provocando o fim do mundo.” P. 112	A escrita de uma matéria, a qual deverá ser publicada num jornal da escola ou fixada no mural da classe. P.122	1) Refere-se em apresentar outro final para a história “A moça tecelã” de Marina Colasanti; 2) A narrativa sobre o que gostaria de tecer hoje e o que gostaria de destecer, caso tivesse a habilidade da moça tecelã. P.108

Unidade	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
8	1) A descrição do quadro <i>A grande onda ao largo de Kanagawa</i> , o qual se encontra no início da unidade; 2) A descrição física e psicologicamente um colega da classe; 3) A descrição do que sente física e psicologicamente através da frase: “..um minuto parecer uma eternidade”. P.164	A escrita de um texto sobre: “Tempo é dinheiro”. P. 128	A escrita de um texto sobre a argumentação do guarda do texto inicial <i>A moça deitada na grama</i> . P. 136	A narrativa sobre o porquê as pessoas vão pouco ao cinema, se é por comodismo, por que o ingresso é caro ou por que preferem ver filmes na televisão? P. 122
9	1) A descrição de um professor com o maior número possíveis de detalhes; 2) A escrita de uma lenda, a partir da imaginação de como surgiram as estrelas; 3) A escrita de uma história através do quadro <i>Noite estrelada</i> , de Van Gogh. P. 181	A escrita de um diálogo, empregando expressões usadas com frequência em um desses locais: salão de barbeiro, salão de beleza, elevador, campo de futebol e banheiro da escola, com a utilização do discurso direto. P.145	O registro de um dia da vida que seja digno de nota. P. 149	1) Como é sua maneira de encarar a amizade; 2) A escrita de uma carta ao amigo que veio visitar. O redator deve-se colocar no lugar de Canhoto (personagem do texto que inicia a unidade) de Luiz Vilela. P. 139
10	1) A escrita, em versos, de uma história que tenha acontecido; 2) A escrita em forma de poema, dando continuidade ao seguinte verso: “Abro portas e portões e vejo:” P. 194	A escrita de uma história, com detalhes apontados e classificados pelo livro, sobre lobisomens e assombrações que aparecem em noite de lua cheia. P. 158	A escrita de um texto sobre a seguinte afirmativa: <i>A ambição é a alma do progresso de cada indivíduo</i> . P. 167	A dissertação sobre que língua é essa? P. 154

Unidade	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
11	A imaginação de um diálogo, o qual poderia ter ocorrido entre dois personagens de unidades diferentes. P.213	A continuação de uma narrativa, caracterizando a personagem por meio de suas ações, atitudes e comportamento. P. 170	1) A escrita, em prosa, do poema <i>A serra do Rola-Moça</i> ; 2) A escrita de um poema narrativo baseado no seguinte anúncio de jornal: “Vende-se um vestido de noiva, manequim 46, sem uso. Tratar com Marinildes, pelo telefone...”. P.180	Não tem proposta de redação
12	A criação de uma história baseada na seguinte frase: <i>as aparências enganam</i> . P.224	1) A escrita de uma carta para um amigo que não seja da classe; 2) A escrita de um bilhete para o colega que ocupa a mesma carteira em outro período.P. 184	Uma entrevista com a pessoa que escolher. O livro apresenta alguns passos. Fica a critério do estudante seguir ou não. P. 198	1) A escrita sobre o pensamento de Katherine Mansfield: “Talvez não importe muito que coisa amamos neste mundo. Mas devemos amar alguma coisa.”; 2) A escrita sobre: se é importante ter ou não um animal doméstico. P. 188
13	A escrita de uma biografia de alguma pessoa da família, cuja característica principal seja ou tenha sido a ambição. P. 244	A escrita de um texto, cuja história é sobre um cão e um gato que entram em conflito por um determinado motivo. Os personagens (cão e gato) devem conversar e pensar como gente. P.198	Um telegrama para um parente que mora em outra cidade, avisando-o de que outro parente faleceu, informando local, o dia e a hora do enterro. P. 210	Tendência mística atual. P.219

Unidade	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
14	A descrição minuciosa de um dia que foi muito marcante. P. 259	A transformação do texto principal em poema; A transformação do poema de Manuel Bandeira ou da letra de Chico César numa narrativa em prosa. P.210	Através de um convite feito (no exercício anterior) a um colega para inauguração de um clube. É proposto que o aluno transforme o bilhete num ofício dirigido ao diretor da escola, quem escreve é autoridade responsável pelo funcionamento da associação, ou seja, o presidente do grêmio da escola. P. 230	A escrita sobre a seguinte afirmativa: “Muito mais do que quatro dias de cerveja e samba, o Carnaval é o período do ano de maior risco para os namoros e noivados.” (Folha de São Paulo, 20/02/95). P. 235
15	A escrita de um texto publicitário juntamente com imagens ou fotos. P. 272	A escrita em balões da historinha que segue no livro didático. P.227	A transformação de um bilhete num requerimento, o qual pede-se a diretora do colégio uma nova oportunidade para realizar a prova. P. 241	A escrita de um editorial para ser publicado em algum jornal da cidade, cuja temática: “A Internet nos tornará uma sociedade mais integrada.” P. 257

Aulas observadas – 6ª a 8ª séries

6ª série C

Número de aula	Datas	Proposta de produção escrita	Abordagem	Postura dos alunos
01	20/03/2003	Leitura do “O escuro do quarto”. Página 38. Duas propostas foram apresentadas: 1) A escrita de um texto narrativo, imaginando e tocando em algo como se estivesse com os olhos fechados e descalços; 2) Ler o escuro do quarto.	O professor escolhe um aluno para ler a página 37, do livro, “Narração e Descrição”. Outros estudantes dão seguimento à leitura. Logo começa a explicar o conteúdo apresentado, fazendo perguntas sobre o que é narração e descrição. No livro, há duas propostas de produção, mas o educador pediu para que fosse feita a segunda opção. O docente passa entre as carteiras olhando a escrita e atendendo ao chamado dos alunos quando solicitado. Faz a leitura silenciosa de algumas produções; elogia e também apresenta a ressalva para que não esqueçam do título, o qual, de acordo com o professor, deve ser colocado depois de terminado o texto, para que fique mais criativo .	Nas discussões estabelecidas, são mais organizados para falar. A maioria é bem interessada e conclui a atividade determinada. Remetem simultaneamente as respostas esperadas pelo professor. Apresentam dificuldades de compreensão do enunciado para a realização da escrita. Um aluno específico leu seu texto em voz alta na sala, comandado pelo docente, parecendo um pouco nervoso.

Número de aula	Datas	Proposta de produção escrita	Abordagem	Postura dos alunos
02	05/05/2003	“O preconceito” Página 52. A escrita de um texto dissertativo: “O preconceito com relação ao negro no Brasil: ontem e hoje”.	O educador escreve no quadro de giz: “O preconceito racial no Brasil”. Nesse instante, ele comenta sobre o preconceito e juntamente com os alunos elenca os tipos existentes. Durante a discussão, apaga a proposta e escreve: “O preconceito”. A mudança deve-se ao fato de que o tema é abrangente e os alunos, então, fariam seus textos sobre o preconceito que elessem. O professor chama a atenção dos alunos que recusam a fazer o rascunho. A fim de convencê-los, argumenta que, ao se escrever um texto, idéias vão surgindo e com o rascunho fica mais fácil elaborar as palavras, pois é repensado aquilo que escreveu.	Participam das discussões, apresentando opiniões a respeito do tema exposto. Alguns alunos passam por um processo de tortura mesmo antes de escrever, parecem perdidos e fora do ar. A preocupação também é em relação ao tamanho do texto. Transcorrido o tempo, poucos estavam no texto original, a maioria não havia terminado o rascunho.
03	09/06/2003	“O carnaval”. Página 67. A escrita para um jornal da classe sobre os fatos pitorescos do carnaval do bairro ou da cidade.	O docente relembra o assunto trabalhado na aula anterior e comenta a respeito da narrativa de ficção, como também narrativa de texto real, fazendo perguntas sobre o que foi abordado. Escreve no quadro de giz duas propostas de produção: 1) Escreva um texto contando um fato real que ocorreu no carnaval; 2) Escreva um texto ficcional sobre o carnaval, cujo personagem principal seja Arlequim, Colombina ou Pierrô, ficando a critério do aluno dar sua preferência entre uma das alternativas. Ele faz uma amostra no quadro de como quer a redação com cabeçalho e título, lembrando os estudantes para não deixar de fazer o rascunho.	Respondem às questões abordadas pelo professor. Muitos alunos têm dificuldades em realizar a proposta número dois.

7ª série A

Números de aulas	Datas	Proposta de produção escrita	Abordagem	Postura dos alunos
01	19/03/2003	A descrição subjetiva de um objeto, o qual chama mais atenção ou pelo qual se tem muito apego. Página 44.	O professor escreve no quadro: “Descrição subjetiva e descrição objetiva”. A seguir comenta sobre as descrições destacadas; passa o conceito juntamente com alguns exemplos; a explicação é dada oralmente. Frases do livro são retiradas, as quais identificam e diferenciam as descrições. Perguntas sobre o conteúdo específico eram lançadas na sala.	A turma é disciplinada, porém os alunos são exageradamente calados, não se expõem, quando um ou outro se manifesta, os demais apenas ouvem. Participam da atividade, respondendo o que lhes foi interrogado. A sala aceita bem a tarefa estabelecida.
02	25/04/2003	A descrição de lugares e as sensações que proporcionam. Página 62. A descrição das ruas por onde passa, quando vai ao cinema; 2) Descrição das ruas, as quais podem estar o dinheiro que levava ao encontro do pai; 3) A narração de um texto, colocando o personagem da unidade anterior - o menino do <i>O boi de guia</i> , - no espaço representado no quadro <i>Paisagem com touro</i> , que se encontra no início da unidade.	O professor escreve no quadro de giz duas propostas de produção de texto: 1) Narre uma das caminhadas de casa para a escola. Descreva os lugares e sensações. 2) Você está indo ao cinema, pela primeira vez, com a garota ou o garoto em quem está interessado/a. Descreva as ruas por onde vocês passam. Ele explica que a produção agora é sobre o ambiente externo da casa. Dentre as propostas, os alunos irão escolher uma para redigir. Diz que não precisa ser necessariamente uma verdade o que eles iriam escrever, o texto poderia ser inventado, mas preso em detalhes. O educador atendia prioritariamente àqueles que necessitava de auxílio para a consecução da tarefa, orientando-os e respondendo as suas dúvidas.	Alguns estudantes encontravam-se dispersos e demonstravam grande dificuldade de entendimento. Pode-se perceber que a maioria das redações estava comprometida com a primeira proposta.

Números de aulas	Datas	Proposta de produção escrita	Abordagem	Postura dos alunos
03	18/06/2003	A narrativa de um filme. Página 89. A escrita resumida de um filme, através de duas maneiras diferentes de narrativa.	O educador inicia o diálogo do dia relatando sobre a narrativa e seus elementos, acrescenta que não precisa necessariamente ter uma seqüência lógica, uma mesma história pode ser contada de maneiras diferentes. Ele faz referência à crônica de Shakespeare, “A megera domada”. A proposta de produção de texto do professor não segue fielmente a do livro. O docente pede que os alunos façam uma narrativa de um filme que assistiram, o qual estava bem formulado em suas cabeças. A atividade é feita individualmente. Reforça a exigência do rascunho.	Os alunos não tiveram dificuldades na compreensão da estrutura do texto, o problema maior era lembrar os nomes dos personagens. Algumas alunas escrevem sobre novelas através do consentimento do professor. Não conseguiram terminar o texto e a atividade ficou para a próxima aula.

8ª série A

Números de aulas	Datas	Proposta de produção escrita	Abordagem	Postura dos alunos
01	28/02/2003	<p>Criar personagens (animais) que metaforicamente representam características do homem. Página 36.</p> <p>1) A escrita de um poema sobre a amizade; 2) A escrita de dois parágrafos com opiniões e reflexões no que diz respeito à amizade.</p>	<p>Procedeu-se uma retrospectiva dos textos trabalhados na aula anterior. Em seguida, o professor dá uma explicação breve do que é metáfora e exemplifica o conceito, utilizando a imagem dos animais: “Qual é o animal que representa a vaidade? Qual é aquele que representa a pureza?” Depois, escreve no quadro a proposta de produção diferenciada daquela do material didático: “Escreva um texto narrativo cujos personagens principais (dois) sejam animais que metaforicamente representam características do homem.” O educador lembra os estudantes para utilizar primeiro o rascunho, depois passar o texto na versão original. Explica que não façam cópias de fábulas, como: “A cigarra e a formiga”.</p>	<p>É unânime o interesse dessa sala pela aula de produção. Todos ficam atentos à explicação, tiram dúvidas e perguntam a todo momento. São extremamente curiosos. Esta turma se destaca das demais em relação também à disciplina, o que torna muito proveitoso o ensino. Respondem seqüencialmente as questões apontadas. As preocupações dos alunos estão voltadas para o tamanho que poderia ter o texto.</p>
02	25/04/2003	<p>A criação de personagens através dos apelidos em destaque. Página 52.</p> <p>A escrita de um texto, cujos apelidos dos personagens devam ser: Tesoura, Apito, Limpa-tudo.</p>	<p>O professor lê e identifica a figura de linguagem “metonímia”; apresenta outros exemplos além daqueles presentes no livro didático, para melhor compreensão dos alunos. Os comentários abordados por ele estavam relacionados aos apelidos. O educador parecia acreditar que, através dessa explicação, os alunos estavam bem aquecidos para a produção de texto.</p>	<p>Tiveram boa reação aos apelidos expostos em sala, vez que alguns foram apontados pelas características citadas. A dificuldade que tiveram foi relacionar os apelidos destacados ao contexto da proposta.</p>

Números de aulas	Data	Proposta de produção escrita	Abordagem	Postura dos alunos
03	30/05/2003	<p>1) A agressão à infância;</p> <p>2) A escola. Página 66. A temática está associada ao exercício anterior, onde o aluno escreve um parágrafo através de duas afirmativas, uma sobre o herói e a outra diz respeito à situação social do Brasil, seguem-se também três textos de apoio para a realização do parágrafo. A partir deste é que o aluno vai construir seu texto.</p>	<p>O professor relembra o conteúdo trabalhado num turno anterior. Prende a atenção na estrutura do texto dissertativo. Lê o texto: “Como criar uma fera em casa”, de Frei Beto. Este é um texto dissertativo e há também a presença de narração. O educador pede aos alunos que identifique onde está a narração. A proposta de produção é apresentada através de dois temas, cabendo ao aluno a escolha de um deles, organizando o texto em opinião, narração e conclusão. Poderia ser feito em dupla. O docente comentou que não conseguiu entender a proposta do livro didático, pois o enunciado estava confuso.</p>	<p>Não tiveram problemas na junção da dissertação com a narração. A tipologia ficou bem definida e delimitada para os alunos.</p>
04	27/06/2003	<p>A influência da televisão na rotina noturna de uma família. Página 94.</p>	<p>O professor orientou os alunos para ler a página selecionada e pediu que fizessem um texto sem que ela explicasse, como se eles estivessem fazendo um concurso, uma prova ou prestando o vestibular. Recomenda-lhes que se tivessem dúvidas olhassem a página anterior. A produção é desenvolvida sem a inserção do docente.</p>	<p>Não questionam sobre a proposta de produção, parecem ter entendido como se deve fazer. Escrevem independentemente de qualquer explicação.</p>

