

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: DO PLANEJAMENTO À REVISÃO**

Eloísa Helena Rodrigues Guimarães

Belo Horizonte

2009

Eloísa Helena Rodrigues Guimarães

**O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: DO PLANEJAMENTO À REVISÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Área de Concentração: Linguística
Linha de pesquisa: A – Linguística dos Gêneros e Tipos Textuais
Orientadora: Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola

Belo Horizonte
Faculdade de Letras da UFMG
2009

Tese apresentada por ELOÍSA HELENA RODRIGUES GUIMARÃES em 03 de julho de 2009
e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Profas. Dras. relacionados a seguir:

Regina Lúcia Péret Dell'Isola – UFMG
Orientadora

Ângela Paiva Dionísio – UFPE

Ilza Maria Tavares Gualberto – FPL

Maria da Graça Ferreira Costa Val – UFMG

Janice Helena S. de Rezende Costa Marinho – UFMG

*Durante essa caminhada, perdi Dirce,
minha mãe, princípio de mim, e
ganhei Gustavo, meu neto,
continuação de mim. À memória dela
e ao futuro dele, dedico este trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Sobretudo a Deus, de quem dependo, sempre;

Imensamente ao Alvimar, pela companhia, paciência, apoio e incentivo;

A minha orientadora, Regina, pela severidade e apoio;

A Ângela Paiva e Graça Costa Val, pelas críticas e orientações no exame de qualificação;

Aos meus filhos, Bruno e Cássia; Leticia e Humberto, por estarem sempre por perto;

Ao Gustavo, por semear alegria nessa caminhada tão árida;

Ao meu pai, Joel, por me ajudar a preparar o caminho;

Aos meus irmãos, Elisa e Éder, por dividirmos tantas coisas;

A minha sogra, Maria Letícia, pelo apoio e constantes orações;

Aos irmãos da Igreja Presbiteriana em Pedro Leopoldo, especialmente os da minha célula, por me sustentarem com suas orações.

A Eunice, Gil e Ilza, por serem muito mais que colegas de trabalho.

*Desfolha-se a rosa.
Parece até que floresce
o chão cor-de-rosa.
infância
Um gosto de amora
comida com sol. A vida
chamava-se: "Agora".
velhice
Uma folha morta.
Um galho, no céu grisalho.
Fecho a minha porta.
noroeste
Dilaceramentos...
Pois tem espinhos também
a rosa-dos-ventos.
.....
Lava, escorre, agita
a areia. E, enfim, na bateia
fica uma pepita.*

Guilherme de Almeida

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O livro didático de Português no Brasil: perfil e trajetória	19
1.1. O livro didático de Português.....	22
1.2. O livro didático e o Estado.....	25
1.3. O PNLD 2008	29
1.4. As tendências metodológicas das coleções	32
1.5. O princípio organizador das coleções	36
CAPÍTULO 2 - a produção de livros didáticos de Português no Brasil: concepções teóricas.....	39
2.1. Os impactos das teorias dos gêneros textuais nas discussões sobre a produção escrita.....	43
2.2. O processo ensino-aprendizagem da produção de textos.....	48
2.3. O processo de produção de textos: uma visão dialógica e processual	51
2.4. As pesquisas sobre a produção de textos e sua repercussão nos Livros didáticos	56
CAPÍTULO 3 - definição do <i>corpus</i> e análise das coleções: o foco na produção escrita.....	70
3.1. Definindo o <i>corpus</i>	71
3.2. O <i>corpus</i> da pesquisa: parâmetros de avaliação e descrição das coleções	79
3.2.1. A ficha de avaliação do PNLD.....	79
3.3. As coleções: características gerais e trajetória no PNLD.....	84
3.4. - As propostas de produção de textos e as atividades de autoavaliação e revisão nas coleções.....	87
3.4.1 A coleção <i>Tudo é Linguagem</i> (TL)	88
3.4.2. A coleção Português, Leitura, Produção, Gramática (PG).....	100
3.4.3. A coleção <i>Projeto Araribá</i> (PA)	106
3.4.4. A coleção <i>Português: Linguagens</i> (PL).....	114
3.4.5. A coleção Português: Idéias e Linguagens (PI).....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	135

Lista de Quadros

QUADRO 1 – Opção metodológica no trabalho com a produção de textos.....	35
QUADRO 2 – Agrupamento das coleções segundo o seu princípio organizador.....	37
QUADRO 3 – Resumo das propostas de Pasquier e Dolz (1996)	62
QUADRO 4 - Coleções disponibilizadas pelo PNLD 2008.....	74
QUADRO 5 – Notas nos itens de produção textual.....	80
QUADRO 6 – Características gerais das coleções.....	86
QUADRO 7 – Organização metodológica em produção de textos.....	88

Lista de Tabelas

TABELA 1 - Coleções adotadas nas escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte.....	75
TABELA 2 – Distribuição das coleções para as escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte.....	76

Lista de Esquemas

ESQUEMA 1: Etapas do processo de produção de textos.....	55
--	----

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Capa de livro	58
--------------------------------	----

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1 – Coleções mais enviadas para as escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte.....	77
---	----

Resumo

Esta tese apresenta um conjunto de análises sobre as atividades de produção de textos que integram cinco coleções didáticas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, avaliadas e aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2008. A definição do *corpus* foi feita a partir de pesquisas que indicaram as coleções mais enviadas pelos órgãos responsáveis pelas políticas públicas de distribuição de livros didáticos para as escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte. O foco dessas análises concentra-se na verificação do potencial de eficiência dessas coleções no quesito *desenvolvimento da habilidade de escrita*. Especialmente buscou-se verificar se as atividades de autoavaliação e revisão de textos propostas nessas coleções oferecem aos alunos subsídios para que eles desenvolvam a habilidade de reflexão sobre a própria produção escrita. Esse interesse é motivado pelo entendimento de que a consideração desses procedimentos pode favorecer a aquisição de habilidades que conduzem os alunos a se tornarem eficientes produtores de textos, capazes de avaliar criticamente suas produções, promovendo alterações que julgarem necessárias, de acordo com os princípios norteadores da textualidade. A fundamentação teórica desta pesquisa concentra-se nas atuais discussões sobre as concepções de língua, texto, sujeito e gêneros textuais que têm influenciado a produção de livros didáticos de Português no Brasil desde a última década do século XX e nas reflexões acerca do caráter sociointeracionista da escrita. As análises feitas apontam que a percepção do que deve ser considerado na avaliação do próprio texto não é tarefa que possa ser facilmente internalizada pelo aluno-aprendiz, especialmente quando esse procedimento não é sistematicamente proposto como parte do processo de produção. Por esse motivo, para levar o aluno a avaliar produtivamente o próprio texto é necessário que os livros didáticos, além de estabelecer claramente os critérios a serem observados na versão final do texto, transformem essa tarefa em parte integrante do processo de produção.

Palavras-chave: livro didático, PNLD, produção de textos, escrita, gêneros textuais, autoavaliação, revisão.

Abstract

This thesis presents a set of analyses of text production activities that integrates five didactic collections from 5th to 8th grades of *Ensino Fundamental* evaluated and approved by the Programa Nacional do Livro Didático (National Program of Didactic Book) – PNLD 2008. The corpus was defined based on researches that indicated the most adopted collections sent by the organs responsible for the public politics of distribution of didactic books to the state schools in Belo Horizonte. The focus on these analyses concentrates on verifying the efficiency of the potential of those collections in the subject of development in the ability of writing. The research aimed at verifying if the activities of self-evaluation and text revisions proposed on those collections offer the students subsidies to develop the ability of reflection on their own writing production. This interest is motivated by the understanding that taking these procedures into consideration can favor the acquisition of abilities that lead students to become efficient text producers, capable of evaluating critically their own productions, promoting alterations where they judge necessary in accordance with the principles that rule textuality. The theoretical support of this research concentrates on the current discussions on conceptions of language, text, subject and textual genres that have influenced the production of didactic books on Portuguese in Brazil since the last decade of the 20th century, and on the reflections about the sociointeractionist character of writing. The analyses point out that the perception that what must be considered in text evaluation is not a task that can easily be internalized by the students, especially when this procedure is not systematically proposed as a part of the production process. For this reason, to get the students to evaluate their own production efficiently it is necessary that the didactic books, besides establishing clearly the criteria to be observed in the final version of the text, transform this task into an integrate part of the production process.

Key words: didactic book, PNLD, text production, writing, textual gender, self-evaluation, revision.

Resumen

Esta tesis presenta un conjunto de análisis sobre las actividades de producción de textos que integran cinco colecciones didácticas de 5° a 8° año de la enseñanza básica, evaluadas y aprobadas en el Programa Nacional del Libro Didáctico – PNLD 2008. La definición del *corpus* fue realizada a partir de investigaciones que indicaron las colecciones más enviadas por los órganos responsables por las políticas públicas de distribución de libros didácticos para las escuelas estaduais de la Región Metropolitana de Belo Horizonte. El foco de estos análisis se concentra en la verificación del potencial de eficiencia de estas colecciones en el tópico *desarrollo de la habilidad escrita*. Especialmente se buscó verificar si las actividades de autoevaluación y revisión de textos propuestas en estas colecciones ofrecen a los alumnos subsidios para que sean capaces de desarrollar la habilidad de reflexión sobre la propia producción escrita. Este interés es motivado por el entendimiento de que la consideración de estos procedimientos puede favorecer a la adquisición de habilidades que conducen a los alumnos a tornarse eficientes productores de textos, capaces de evaluar críticamente sus producciones, promoviendo las alteraciones que juzguen necesarias, de acuerdo con los principios norteadores de la textualidad. La fundamentación teórica de esta investigación se concentra en las actuales discusiones sobre las concepciones de lengua, texto, sujeto y géneros textuales que han influenciado la producción de libros didácticos de portugués en Brasil desde la última década del siglo XX y en las reflexiones sobre el carácter sociointeraccionista de la escritura. Los análisis realizados señalan que la percepción de lo que debe ser considerado en la evaluación del propio texto no es tarea que pueda ser fácilmente internalizada por el alumno-aprendiz, especialmente cuando este procedimiento no es sistemáticamente propuesto como parte del proceso de producción. Por este motivo, para llevar al alumno a evaluar productivamente el propio texto es necesario que los libros didácticos, además de establecer claramente los criterios que serán observados en la versión final del texto, transformen esta tarea en parte integrante del proceso de producción.

Palabras-clave: libro didáctico, PNLD, producción de textos, escrita, géneros textuales, autoevaluación, revisión.

APRESENTAÇÃO

Desde meados do século XX, a crescente industrialização do país tem aumentado a demanda por uma educação formal de qualidade, devido aos níveis de exigência de um mercado cada vez mais seletivo. Ao mesmo tempo, a escola, grande responsável por preparar as pessoas para esse mercado, se vê diante de um público heterogêneo em relação ao uso efetivo da leitura e da escrita, um público proveniente de camadas sociais até há pouco tempo excluídas dos bancos escolares.

Nesse contexto, evidencia-se um novo quadro que aponta para o fracasso da escola em garantir uma educação de qualidade, principalmente porque ela tem se mostrado incapaz de avaliar as carências dos alunos no que se relaciona com o desempenho deles frente aos desafios da sociedade moderna. Os setores públicos responsáveis pela educação no país tentam interferir nesse cenário criando políticas que regulamentem as ações em prol de melhorias na educação e da democratização do ensino em todos os níveis. Ações que buscam atender a essas demandas oscilam entre investimentos no aspecto quantitativo, especialmente na construção de novas escolas, e programas de cunho qualitativo, que priorizam a formação e a capacitação dos professores e a diversificação e qualidade dos materiais e recursos utilizados nas escolas.

Apesar desses esforços, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina a taxa de aprovação com notas em provas de conhecimento sobre Português e Matemática, não passou, em 2007, de 4,2 nas séries iniciais (até o 9º ano) e de 3,8 nas séries finais, em uma escala de 0 a 10¹. De um lado, esse resultado foi comemorado pelos órgãos responsáveis pela educação, que o consideram um avanço em relação à média de 2005, que foi de 3,8 nas séries iniciais e 3,5 nas séries finais, além de adiantar a meta proposta para 2010. Por outro lado, ele é bastante revelador quanto à eficácia das ações que têm sido tomadas, pois mostram que, em matéria de Educação, o Brasil caminha perigosamente devagar, o que pode comprometer o projeto de acelerar o desenvolvimento do país.

Mesmo com esses desempenhos pouco satisfatórios nas avaliações oficiais, não se pode negar que, no aspecto quantitativo, o país fez progressos, já que, nos últimos 60 anos, reduziu em cinco

¹ Dados disponíveis em <http://ideb.imp.gov.br/site/>. Acesso em: 1º jul.2008.

vezes a taxa de analfabetismo, que caiu de 56,8% para 12,1%, e aumentou a taxa de escolarização entre crianças de 7 a 14 anos de 30,6% para 94,5%². No entanto, essa melhoria quantitativa não significa necessariamente um aumento na qualidade da educação oferecida, especialmente no que diz respeito ao desempenho dos alunos na leitura e na produção de textos, mantendo-se ainda pertinente a afirmação de Soares (1986, p.6):

Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las. Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem.

Esse diagnóstico, feito há mais de 20 anos, infelizmente, apesar do expressivo aumento do número de alunos matriculados nas escolas do país, ainda tem sido uma triste realidade, já que os problemas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa continuam a ser apontados como os grandes responsáveis, direta ou indiretamente, pelo fracasso dos alunos nas avaliações oficiais. A série histórica dos resultados do SAEB, por exemplo, divulgada em 2007, revela que, na oitava série, a nota em Português caiu de 256,1 em 1995 para 231,9, em 2005³. Os resultados da prova de Português em 2007 são ainda mais desanimadores: 226,45⁴.

Esse quadro não deixa de despertar interesse e promover inúmeras discussões entre educadores, no sentido de tentar vislumbrar as causas da crescente inabilidade, principalmente do Estado e, conseqüentemente, da escola em garantir a qualidade do ensino nessa nova realidade: um ensino comprometido com a formação eficaz do aluno, que lhe possibilite competir, em igualdade de condições, por melhores oportunidades na sociedade. De maneira especial, questiona-se um ensino que deixa a desejar quanto ao desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos, lacuna atestada pelo fraco desempenho da maioria deles nas avaliações oficiais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja média da prova de redação, em 2007, foi em torno de 56 pontos, em uma escala de 0 a 100⁵.

Instigada também por esses resultados, proponho-me, nesta tese, a analisar os procedimentos correntes no ensino da produção de textos encaminhados por algumas coleções didáticas. No

² Dados disponíveis em www.ibge.gov.br. Acesso em: 29 mai.2008.

³ Dados disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31 mai.2009

⁴ Dados disponíveis em www.se.df.gov.br. Acesso em: 31 mai.2009.

⁵ Dados disponíveis em www.inep.gov.br. Acesso em: 3 fev. 2009.

entanto, não foram apenas esses números que me motivaram a analisar atividades de produção de textos nos livros didáticos: o meu interesse relaciona-se com a minha prática, inicialmente como professora do Ensino Fundamental, e, posteriormente, em cursos de formação de professores e de outros profissionais, como administradores, contabilistas e advogados. O meu contato com esses alunos e com suas produções, além de gerar uma enorme frustração, levou-me a questionar se não haveria mais nada a fazer, a não ser apontar laconicamente os problemas dos textos, que eles não conseguem perceber por mais que tentem. Portanto, esse é um trabalho motivado por questões com as quais me deparo em meu cotidiano no trabalho com alunos egressos do Ensino Fundamental: o que oferecer a eles, além das reiteradas afirmações de que o sucesso deles depende, em parte, de sua habilidade de falar e, especialmente, de escrever de acordo com os parâmetros da norma considerada culta? Como orientá-los por um caminho desconhecido - por mim e por eles - na busca pela solução dos seus problemas da escrita? Como os manuais didáticos têm tratado essa questão?

Considerando, portanto, o papel dos livros didáticos na organização dos procedimentos de ensino, neste trabalho analiso propostas de atividades de produção de textos escritos em algumas coleções didáticas de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a série⁶. Especialmente, busco verificar *se* e *como* os alunos são orientados nesses materiais para realizar a autoavaliação e a revisão de seus textos.

Inúmeras discussões importantes têm sido feitas a respeito de diversos aspectos do livro didático e nelas me baseei para realizar muito da análise que desenvolvi. Cito como exemplos obras que discutem aspectos relativos à natureza e à história do processo avaliativo do livro didático, como Batista (2003), Rojo e Batista (2003) e outras que abordam temas relativos ao tratamento pedagógico que os manuais didáticos dão aos componentes curriculares do ensino de Língua Portuguesa, como Chiappini (2001), Dionísio e Bezerra (2003), Batista e Costa Val (2004), Bunzen (2004 e 2005), Costa Val e Marcuschi (2005 e 2008) entre outros.

No campo da história sobre a produção de textos no livro didático, guiei-me pela pesquisa de Fernandes (2006), que lança luz no território ainda obscuro do trabalho com a produção de textos

⁶ Os estados e municípios têm prazo até 2010 para implementar o ensino fundamental de 9 anos, regulamentado pela Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Os livros analisados pelo PNLD 2008 ainda mantêm a proposta atual, que é a de seriação ou ciclos. Neste trabalho, optamos pela referência à seriação.

nas escolas e nos livros didáticos nos anos finais do Brasil Império e nas primeiras décadas do século XX. Esse interesse justifica-se, pois pretendo, no capítulo 1, apresentar um breve panorama sobre o ensino da escrita e a utilização do livro didático nesse período.

De grande auxílio para o desenvolvimento da parte histórica deste trabalho também foram os textos de Soares (1986, 2001 e 2002) em que se discutem as relações entre língua e sociedade e as transformações que alteraram o cenário da educação no Brasil ao longo do século XX. Nesses textos, a autora também discute os impactos dessas transformações na produção e na organização das produções didáticas brasileiras.

Muitos estudos se entrelaçam neste trabalho, porque não é possível discutir o texto sob qualquer aspecto sem considerar Bakthin, Beaugrande, Bronckart, Geraldí, Marcuschi e Koch, dentre outros; não é possível discutir o processo de aprendizagem sem citar Vigotski.

No âmbito da autoavaliação e revisão de textos, Garcez (1998) guiou o meu trabalho investigativo pelo labirinto das pesquisas sobre revisão filiadas a três vertentes teórico-metodológicas: experimental/positivista, cognitivista e sociointeracionista. Além disso, os estudos de Bartlett (1982) e os de outros pesquisadores, publicados no livro *What writers Know, the language, process, and structure of written discourse*, ofereceram subsídios para as discussões sobre as etapas do processo de produção de textos.

Tomando, portanto, essas discussões como ponto de partida, analiso especialmente as orientações para autoavaliação e revisão dos textos em cinco coleções⁷ avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2008 (doravante PNLDD) para verificar o potencial de eficiência desses livros didáticos no quesito *desenvolvimento da habilidade de escrita*.

A pergunta que norteia este trabalho é: as atividades de autoavaliação e revisão de textos propostas nas coleções que formam o *corpus* desta pesquisa oferecem aos alunos de 5ª a 8ª séries subsídios para desenvolver a habilidade de reflexão sobre a escrita? Esse interesse é motivado pelo entendimento de que a consideração desses procedimentos pode favorecer a aquisição de habilidades que levem os alunos a se tornarem eficientes produtores de textos, capazes, inclusive,

⁷ No capítulo três, serão descritos os procedimentos de seleção dessas coleções.

de avaliar criticamente suas produções, promovendo alterações que julgarem necessárias, de acordo com os princípios norteadores da textualidade.

O interesse pela análise das etapas de autoavaliação e revisão justifica-se por ser a aquisição dessas habilidades apresentada como um dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa nos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (EF). O Edital de convocação para inscrição no PNLD/2008⁸ (2006, p.52) explicita que, ao término da Educação Básica, seria desejável que o aluno fosse capaz de “analisar e revisar o próprio texto, buscando torná-lo mais adequado e eficaz, em função de seus propósitos, de seu leitor e da situação de produção em que se encontra”. Considera-se, nesta tese, que o livro didático de Língua Portuguesa (doravante LDP) só poderá contribuir para o alcance desse objetivo se for capaz de conduzir os alunos a desempenharem atividades que os levem a avaliar e revisar seus próprios textos. Esse parece não ser o caso da proposta de revisão a seguir, presente em um dos volumes de uma coleção aprovada pelo PNLD. Nessa proposta, solicita-se a produção de um texto instrucional que oriente a realização de uma brincadeira ou de um jogo, sugerindo-se que o aluno redija o seu texto tomando como modelo um conjunto de instruções sobre como organizar um jogo de boliche com peças artesanais.

(1) Produção escrita

Em grupos, escolha com seus colegas um jogo ou brincadeira de que vocês gostem e coloquem as instruções para jogar/brincar em um texto com a forma semelhante ao “Jogo de boliche”.

Revisem-no atentamente e, depois, reúnam todos os textos da sala e façam um livreto de jogos/brincadeiras da turma.

(GUSSO e FINAU 2002, v. 6ª série, p. 38)

Essa proposta está inserida em uma unidade cujo tema é *Artesanato*. Nessa unidade foram apresentados para a leitura alguns textos publicitários e fragmentos de reportagens. O texto *Jogo de boliche*, ao qual a proposta se refere, é um texto instrucional que sugere o uso de material artesanal para a prática de boliche. A esse texto segue um conjunto de questões que leva o aluno a observar a estrutura típica desse gênero. É interessante observar que não há uma articulação na unidade em que essa proposta está inserida que contribua para a construção temática. Além disso, as contribuições para a organização da forma composicional do gênero solicitado são muito superficiais.

⁸ Disponível em http://www.fnnde.gov.br/home/livro_didatico/edital_pnld2008.pdf. Acesso em: 14 abr. 2008.

Quanto à revisão, apesar de concordar que a leitura em conjunto pode alertar para questões que precisam ser reconsideradas no texto produzido, não é possível acreditar na eficácia de sugestões de revisão como a da proposta apresentada nesse exemplo, já que ela não oferece elementos balizadores para o aluno. Além disso, não será sempre possível, em situações reais de uso da língua, contar com um leitor disponível para realizar a revisão de nossos textos. Devido a essas considerações é que acredito na necessidade de que a escola e os materiais didáticos nela utilizados criem oportunidades de levar o aluno a ler criticamente os textos que produz, instrumentalizando-o com critérios que lhe possibilitem tornar-se editor do seu próprio texto.

A análise de coleções avaliadas pelo PNLD 2008, por sua vez, justifica-se por se tratar de um *corpus* composto por obras disponibilizadas para a escolha pelos professores e que, supõe-se, estarão em muitas salas de aula das escolas públicas do país a partir de 2008. Esse fato pode dar a medida do potencial alcance e da importância dos conteúdos e metodologias propostas nessas coleções. Ademais, ainda que muitas pesquisas questionem a presença e o uso do livro didático em sala de aula, parece razoável supor que esse material didático, completo ou fragmentado, tem sido manuseado por muitos professores que buscam, em suas páginas, mesmo fora das salas de aula, orientações e sugestões de atividades. A esse respeito, Batista (2000, p.531) reconhece que

- ainda que lamentavelmente – os livros didáticos são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros e que essa utilização intensiva ocorre quanto mais as populações escolares (docente e discentes) têm menor acesso a bens econômicos e culturais.

O critério de seleção dessas coleções baseou-se em informações do Ministério de Educação e Cultura (MEC), relativas ao envio dos livros para escolas situadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte. A opção por delimitar essa região deve-se basicamente a dois fatores. O primeiro deles é que, de acordo com dados oficiais, Minas Gerais tem a segunda maior rede de educação básica do país⁹, com 5.336.986 estudantes (9,5% do total brasileiro), dos quais 63,9% estão matriculados no Ensino Fundamental. Além disso, na Região Metropolitana concentra-se o maior número de escolas do estado, com cerca de um milhão de alunos matriculados. Segundo, porque essa é a região em que resido e é nela que atuo como professora em cursos de licenciatura e de Pós-Graduação na área de ensino de Língua Portuguesa e também em cursos de formação

⁹ Números relativos a 2005. Dados disponíveis em http://www.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_seemg. Acesso em: 27 ago.2008.

continuada de professores. Os procedimentos metodológicos utilizados para selecionar essas coleções serão descritos detalhadamente no capítulo 3.

Resumindo, o que se pretende verificar na pesquisa proposta pode ser expresso pelos seguintes questionamentos:

- As coleções do *corpus* apresentam, nas atividades de produção de textos escritos, propostas de autoavaliação e revisão dos textos?
- Quando existentes, as propostas de autoavaliação e revisão contemplam as condições de produção delineadas para a escrita dos textos?
 - Qual ou quais seriam os aspectos mais contemplados pelos livros que apresentam propostas de revisão: discursivos, textuais ou os relativos às convenções da escrita? Em que medida essas propostas contribuem efetivamente para aprofundar e consolidar estratégias adequadas de avaliação do próprio texto pelo aluno?

Concluindo, esta apresentação teve como objetivo delinear o pano de fundo e as justificativas para o presente trabalho. A seguir, no capítulo 1, será apresentado um breve histórico da trajetória do livro didático no Brasil e discutidos os aspectos pedagógicos e políticos que envolvem o PNLD. Também nesse capítulo discute-se o perfil do conjunto das coleções avaliadas pelo PNLD 2008, buscando apreender suas características e tendências teórico-metodológicas. Em seguida, no capítulo 2, será definido o quadro teórico em que se insere esta análise no que se refere às concepções de língua, texto e sujeito e discutidas as implicações dessas concepções na prática de ensino de Língua Portuguesa, especialmente no componente produção de textos escritos. No capítulo 3, serão apresentadas e justificadas as opções metodológicas do presente trabalho; nesse capítulo também serão apresentadas, descritas e analisadas as coleções que compõem o *corpus* da pesquisa, buscando atender aos objetivos propostos para este trabalho. A seguir, finalmente, serão delineadas algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1 - O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO BRASIL: PERFIL E TRAJETÓRIA

Até o início do século XIX, o ensino de leitura e o ensino de escrita aconteciam de forma desvinculada. Essa característica, muito diferente do que hoje se pratica, pode ser explicada pelas condições históricas da época, quando o ensino da leitura estava fortemente atrelado a questões religiosas, basicamente à catequese. A escrita, por outro lado, não era considerada uma habilidade necessária aos fins religiosos, e eram poucos os que a ela se dedicavam, pois poucos alcançavam níveis superiores de ensino. Além disso, outras questões inviabilizavam essa prática na escola, como o alto custo do papel e as dificuldades de, no caso do Brasil, importá-lo, o que dificultava a confecção de cadernos. Segundo Fernandes (2006), é apenas na década de 1890 que os cadernos passam a ser utilizados regularmente nas salas de aula do Brasil, substituindo gradativamente os materiais mais comuns disponíveis para a escrita, inicialmente areia e a ardósia, lápis de pedra e pena. Segundo a autora, a partir do momento em que penas metálicas e folhas de papel organizadas em cadernos se tornam materiais mais comuns nas salas de aula, a escrita ganha novos significados, deixando de ser apenas um treino caligráfico.

No Brasil, três editoras, Guarnier, Laemmert e Alves & Cia, todas sediadas no Rio de Janeiro, concentravam a produção dos livros escolares utilizados nas décadas iniciais do século XX. Segundo Bittencourt (2004), essas editoras publicavam preferencialmente obras organizadas por autores filiados ao Colégio Pedro II, à Escola Militar, à Escola da Marinha ou a pessoas com bom trânsito nos órgãos governamentais, o que facilitaria a aprovação dos livros pelo governo e a sua utilização nas escolas públicas.

Além desses livros, publicados especialmente para o uso nas instâncias escolares, nessa época, assim como hoje, circulava na escola uma variada gama de material, com o propósito de orientar o processo de ensino/aprendizagem das várias disciplinas. Batista (2000) cita como exemplo textos manuscritos, como documentos de cartório ou cartas pessoais, os livros de catecismo, o Código Criminal e a Bíblia, que serviam como material de leitura no século XIX. No que se refere à escrita, no início do século XX, circulavam nas escolas, além dos manuais regularmente adotados, alguns que se ocupavam exclusivamente do desenvolvimento da habilidade de redigir textos, particularmente os literários.

Essa presença de materiais tão variados e, mais recentemente, a adaptação de obras literárias para uso no contexto escolar, a presença de apostilas, livros de exercícios e *softwares* educativos, entre tantos outros materiais, acarretam dificuldades em se conceituar o termo *livro didático*, visto que essa denominação pode referir-se a um variado conjunto de material que circulou/circula no contexto escolar. Batista (2000) apresenta uma primeira definição do termo: “*livro ou impresso empregado pela escola, para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação.*” (p. 534), alertando, no entanto, para os problemas que essa definição pode acarretar.

O primeiro deles refere-se, segundo o autor, à heterogeneidade dos suportes e à conseqüente impossibilidade de identificar o “livro” didático ao objeto “livro” (BATISTA 2000, p.535), visto que várias coleções didáticas, tanto no passado como hoje, são acompanhadas por outros suportes de textos como cartazes, fichas, livros de exercícios, e, nos casos de algumas disciplinas, fitas cassete e de vídeo.

O segundo problema apontado pelo autor com relação à definição apresentada é relativo à variação dos meios de reprodução dos textos que circulam na escola, constatada pelo uso de recursos como o mimeógrafo, o xerox e o computador, que possibilitaria o surgimento de uma “imprensa” escolar. Mesmo antes do surgimento desses recursos, conforme citado anteriormente, alguns textos manuscritos, como documentos de cartório ou cartas pessoais, foram utilizados para o ensino da leitura; ainda hoje, em algumas regiões do país, o material didático básico é o quadro negro e o texto manuscrito. Esse conjunto de fatores torna problemático e excludente o uso do termo *impresso*, presente na definição.

A utilização do verbo *empregar* na definição proposta é outro problema discutido. O autor constata a dupla possibilidade de compreensão desse verbo, visto que “Os manuais didáticos podem ser tanto aqueles textos ou impressos *utilizados* pela escola quanto aqueles a ela propositadamente *destinados.*” (BATISTA 2000, p.540). Na primeira possibilidade, segundo Batista, poderiam ser incluídos livros de catecismo, a Bíblia e o Código Criminal, recomendados como livros de leitura pela Constituição do Império e pela lei de 1827; na segunda, livros que são produzidos e impressos especificamente para atender ao mercado escolar, acepção mais em consonância com a concepção de livro didático corrente hoje.

Por fim, Batista (2000) analisa que a própria utilização e os modos de leitura propostos pelos materiais didáticos são elementos que dificultam sua conceituação e caracterização. Estudos sobre a produção didática francesa do século XVIII até o final do século XX, realizados por Alain Chopin (1992, *apud* BATISTA 2000), distinguem quatro categorias de impressos didáticos destinados especificamente à escola:

- I - Os manuais e seus satélites – especificamente concebidos para o uso coletivo/cotidiano, sob a supervisão do professor em sala de aula, ou individual (em casa);
- II - as edições clássicas – edições de obras clássicas comentadas para o uso em sala de aula, sujeitas às escolhas dos professores em função de seus objetivos;
- III - as obras de referência – dicionários, atlas, antologias, cuja destinação nem sempre é o contexto escolar;
- IV - as obras paraescolares – destinadas a resumir ou aprofundar um determinado tema discutido pela escola.

Mesmo concordando que as produções didáticas brasileiras poderiam ser incluídas nessas categorias, Batista (2000) levanta alguns problemas dessa classificação, relativos, sobretudo ao caráter ambíguo, às transformações nas formas de utilização e à generalidade de certas obras, o que confere um caráter bastante heterogêneo ao conjunto de obras utilizado no espaço escolar.

As discussões de Batista (2000) levam à consideração de que a conceituação do termo *livro didático* não é fácil nem consensual e envolve algumas opções teóricas. Além disso, as condições político-sociais pelas quais passou e passa o país muito interferem na organização dos espaços escolares, alterando suas demandas e, conseqüentemente, os materiais de ensino que neles circulam. Aliada a essas questões, a implementação e divulgação de pesquisas sobre o que ensinar, como se ensina e como se aprende em uma determinada área são também elementos balizadores das produções didáticas, interferindo substancialmente em sua organização.

Neste trabalho, no entanto, a expressão *livro didático* está sendo tomada na acepção definida pelo Edital do PNLD 2008, ou seja, obras

elaboradas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo em vista um uso tanto coletivo (em sala de aula, sob a direção do professor), quanto individual (em casa). Esses materiais devem organizar-se em relação a um programa curricular, de acordo com uma progressão de conteúdos definida em termo de série, ano ou ciclo. (Edital PNLD 2008, p. 2)

Dessa forma, infere-se que o conjunto de coleções analisado nesta tese atendeu minimamente ao que foi estabelecido pelo Edital, tanto nos seus aspectos físicos quanto na organização dos conteúdos, e constitui, portanto, um *corpus* representativo da natureza do material didático potencialmente capaz de circular na maioria das escolas do país.

Feitas essas considerações de caráter mais geral sobre a trajetória e conceituação de *livro didático*, pretendo, na próxima seção, discutir a organização do LDP, especialmente no que se refere às propostas de produção de textos, interesse maior deste trabalho.

1.1. O livro didático de Português

Nas primeiras décadas do século XIX, a organização do ensino não mais se vinculava só a questões religiosas, mas também às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa. Nesse cenário, a Retórica era a disciplina responsável pelo ensino da língua escrita, que consistia basicamente em copiar o modelo clássico da literatura greco-romana. No entresséculos XIX e XX, paralelamente às antologias – um conjunto de textos de autores representativos da literatura portuguesa e brasileira – das quais os professores faziam o uso que seus objetivos de ensino impusessem, já circulavam livros especificamente concebidos para o ensino sistematizado de redação.

O livro do escritor francês António Albalat, *A arte de escrever ensinada em 20 lições*, publicado em 1899, na França, é um exemplo desse tipo de material e bem representativo das dificuldades de se caracterizar as produções didáticas da época, pois nela não se encontram indicações do nível de ensino a que buscava atender. Essa obra era endereçada “Aos novos, aos principiantes, à gente de sociedade, a todos os que amam as letras e possuem o gosto do estilo...” (ALBALAT, 1913, p.5). A primeira edição portuguesa, de 1913, foi traduzida por Cândido de Figueiredo da 16ª edição francesa, sendo reeditada em 1921, 1944 e 1958¹⁰, o que atesta a aceitação dessa obra como orientadora da escrita de textos, especialmente os literários. O objetivo do livro, segundo o autor, era

¹⁰ Esta obra foi reeditada no Brasil por Ponto da Cultura Editora Ltda., sob a seguinte justificativa: “nós achamos que este livro merece ser conservado na memória e que ainda hoje é uma excelente opção para as pessoas que querem escrever bem e comunicar-se com o mundo, melhorando o estilo de escrita, e ainda, transmitindo suas emoções e sentimentos”. (<http://www.pequenatiragem.com.br/guia.htm>. Acesso em: 5 dez.2008.

mostrar no que consiste a **arte de escrever; decompor** os processos de estilo; expor **tecnicamente a arte da composição**; ministrar os meios de aumentar e ampliar as aptidões do estudioso, isto é, duplicar-lhe e triplicar-lhe o talento; numa palavra, **ensinar a escrever** quem quer que o não saiba, mas que tenha o que é preciso para saber. (ALBALAT [1899] 1913, p. 5 – grifos do autor).

Quanto aos livros escolares, podem ser citados, dentre tantos outros, *Exercícios de Estylo*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho, de 1885, e *Livro de composição*, de Manoel Bonfim e Olavo Bilac, de 1899, ambos destinados ao ensino primário. Contrariando o senso comum, que aponta a produção de textos literários como quase exclusiva nos livros de redação desse período, a pesquisa de Fernandes (2006) constata que, apesar do pouco espaço destinado à produção de textos nesses livros, as propostas giravam em torno de situações cotidianas como a escrita de cartas a familiares e amigos e de correspondências solicitando emprego.

A partir dos anos 1950, a produção didática no Brasil, especialmente a destinada ao ensino de Português, passa por transformações em virtude, sobretudo, de algumas alterações no perfil da clientela escolar e do professor de Português, assim descritas por Soares (2002, p.166-167):

É partir dos anos 50 que começa a ocorrer uma real modificação nas condições de ensino e de aprendizagem da disciplina Português. E isso se dá porque uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição [...]. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como conseqüência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os “filhos-família”, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores — nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, e como conseqüência da multiplicação de alunos, ocorreu um recrutamento mais amplo e, portanto, menos seletivo de professores, embora estes fossem já, em grande parte, oriundos das recém-criadas Faculdades de Filosofia, formados não só em conteúdos de língua e de literatura, mas também de pedagogia e didática. As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes.

Segundo Soares (2002), para acompanhar essas mudanças, o ensino de Português, que até então privilegiava a retórica, a poética e a gramática, assume uma feição um pouco diferente, substituindo paulatinamente os preceitos sobre o *falar bem*, exigido pela organização social vigente até então, pelos preceitos de *escrever bem*. Para subsidiar essas alterações no tratamento dos conteúdos curriculares, os manuais didáticos, nos anos 1950 e 1960, “passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação e de gramática.” (SOARES, 2002, p.167), evidenciando as concepções sobre a (in)competência do professor em “assumir

autonomamente a ação docente” (SOARES, 2001, p. 33). Nesse cenário da educação no Brasil, o livro didático teria por principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula, e passa a apresentar, em um único volume, coletâneas de textos e exercícios: “Assim, já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa, que os próprios professores passam a esperar dele” (SOARES, 2001, p.153).

De acordo com Batista (2003, p.13), a partir dessa época esses livros

tendem a apresentar não uma síntese dos conteúdos curriculares, mas um desenvolvimento desses conteúdos; a se caracterizar não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra.

Para além de todos os problemas conhecidos quanto ao nível e heterogeneidade da clientela escolar, das condições de trabalho dos professores e da própria organização dos livros didáticos, as características desse material podem ser avaliadas sob ópticas distintas. Por um lado, podem limitar a ação docente e levar à adoção de um tratamento pedagógico uniforme e impessoal, que não considera as diferenças de cada conjunto de alunos; por outro, também podem auxiliar o professor, na medida em que ele assuma o papel de condutor do processo ensino-aprendizagem, considerando o livro como um complemento de sua ação didática. Nessa segunda possibilidade, o livro pode, minimamente, dentre outras ações, possibilitar a ampliação do universo de leitura dos alunos por meio de uma seleção relativamente variada de tipos e gêneros textuais, oferecer ao professor sugestões e orientações para conduzir as atividades de produção de textos escritos e orais e propiciar um olhar mais sistematizado sobre as questões gramaticais, de acordo com os critérios estabelecidos pela avaliação oficial.

O fato de estar balizada por uma orientação oficial confere à produção de livros didáticos um caráter diferenciado em relação às publicações de outras obras. Na próxima seção, procurarei discutir as relações do livro didático com o Estado para tentar entender a natureza e o alcance da influência oficial nessas produções e do seu uso na articulação ensino-aprendizagem na escola.

1.2. O livro didático e o Estado

As relações do Estado com o livro didático remontam às primeiras décadas do século XX. Dados do MEC¹¹ apontam que, já em 1929, “O Estado cria um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL)”. Em 1938, foi instituída, pelo Decreto-Lei no 1.006/38, a Comissão Nacional do Livro Didático, que tinha como função estabelecer condições para produção, importação e utilização do livro didático. Em 1966, foi assegurada a distribuição gratuita de 51 milhões de livros, o que inaugurou a possibilidade de acesso da maioria dos estudantes e professores brasileiros em escolas públicas a esse material de apoio pedagógico. A partir de então, algumas mudanças foram implantadas por diversos decretos que, dentre outras ações, garantiram – pelo menos teoricamente - a escolha dos livros pelos próprios professores, instituíram o exame dos livros a serem adquiridos e universalizaram o acesso ao livro didático por meio da inclusão de todas as séries do ensino fundamental no programa de distribuição gratuita de livros.

Tanto interesse em torno do livro didático justifica-se, é claro, pelo que a aquisição desse material representa em termos de investimentos do governo - algo em torno de R\$ 660 milhões¹² apenas para livros do Ensino Fundamental, só no PNLD 2008. Essas características e demandas em torno do livro didático fizeram dele alvo de discussões e pesquisas, principalmente a partir de 1993, quando a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) constituiu uma comissão para avaliar os livros a serem adquiridos. Em 1996, o MEC “[...] passou a subordinar a compra dos LD inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a uma aprovação prévia efetuada por uma *avaliação oficial sistemática*[...]” (RANGEL, 2003 p.13, grifos do autor).

O PNLD surgiu, portanto, da necessidade de definir as relações do Estado com o livro didático (BATISTA, 2003). Essa relação, marcada até o início da década de 1980 apenas por questões operacionais como compra e distribuição dos livros, começa a ser alterada por uma sucessão de decretos que definem alguns elementos balizadores relativos, também, ao conteúdo dos livros adquiridos. Essas medidas devem-se à constatação de que muitos dos livros didáticos comprados

¹¹ Disponíveis em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#historico. Acesso em: 29 ago.2008.

¹² Dados disponíveis em www.fnde.gov.br. Acesso em: 23 fev.2008.

com o dinheiro público, sem uma avaliação prévia até então, eram veículos, dentre outras questões, de disseminação de preconceitos de várias naturezas e de erros conceituais inadmissíveis diante do desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento. Batista (2003, p.2) aponta que

estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas.

No caso dos livros de Língua Portuguesa, podem ser destacadas questões como a presença de pseudo-textos nas cartilhas destinadas à alfabetização, a desatualização dos procedimentos metodológicos sugeridos, a concepção de língua redutora e homogeneizante, subjacente nas definições e atividades apresentadas. Esses problemas, somados na maioria das vezes à falta de condições adequadas de trabalho do professor, acabavam por propiciar a criação de um ambiente desfavorável em sala de aula para um ensino de língua mais produtivo.

São fortes as evidências de que as ações com relação ao livro didático que se tomam a partir da década de 1990, especialmente o PNLD, impactaram significativamente a produção didática no Brasil. Embora os aspectos operacionais (escolha dos livros pelos professores, ações que visam garantir essa escolha, definições de estratégias mais eficientes de distribuição, definição das características física dos livros, dentre outros) já estivessem – ainda que insuficientemente, sendo contemplados por políticas anteriores, é somente a partir de 1996 que os aspectos pedagógicos passam a ser considerados com mais cuidado, com a instituição de uma avaliação sistemática, com critérios definidos.

Mesmo assim, desde a sua implantação, o PNLD tem recebido inúmeras críticas de professores, pesquisadores e da imprensa. Uma dessas críticas refere-se ao caráter academicista das análises e à distância entre as expectativas dos pareceristas e as dos professores. A esse respeito, Munakata¹³ avalia que, desde a implantação do Programa, o livro didático não se destina mais ao professor e ao aluno, mas busca atender às expectativas dos avaliadores. Para sustentar suas observações, o autor cita dados do próprio MEC sobre a escolha dos livros didáticos pelos professores que apontam o descompasso - que Munakata chama de “inversão” - entre as escolhas

¹³Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf. Acesso em: 22 fev. 2008.

feitas pelos professores e a avaliação dos pareceristas. No documento do MEC citado por Munakata, aponta-se que há uma tendência, entre os professores, de se escolherem livros *recomendados com ressalvas* pelo Programa, o que seria um indício dessa “inversão”. Para Munakata, que critica o silêncio oficial que envolve a seleção dos avaliadores do PNLD,

na melhor das hipóteses os avaliadores continuam examinando os livros com base apenas na sua experiência e intuição – o que geralmente é denominado “achômetro”. É também possível que alguns avaliadores simplesmente não levem em conta o caráter escolar e didático desses livros, lendo-os como se fossem obras científicas, que devem conter os resultados das mais recentes pesquisas de ponta na respectiva área. (MUNAKATA, [s.d.], p.93)

Algumas pesquisas sobre o PNLD também evidenciam sérias críticas de professores de diversas regiões do país ao Programa. Durante o ano de 2001, diferentes equipes de universidades envolvidas no processo de avaliação de livros realizaram pesquisas para atender às solicitações da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), órgão do MEC responsável pelo PNLD. Os resultados e as análises dessas pesquisas foram apresentados em Batista e Costa Val (2004), em que constam também alguns depoimentos de professores sobre o PNLD. Ainda que de caráter exploratório, consistindo, portanto, segundo os próprios pesquisadores, em um *conjunto de hipóteses* a respeito do processo de escolha e de suas condições, o texto final aponta algumas questões que precisariam ser consideradas pelos órgãos oficiais.

Nessa pesquisa, foram entrevistados 293 professores que atuavam em 44 escolas brasileiras de meio urbano, situadas nas cinco regiões do país. Apesar do número relativamente pequeno de professores entrevistados e de alguns problemas de ordem metodológica reconhecidos pelos próprios pesquisadores, como a utilização de um questionário muito longo e as condições de sua aplicação, essa pesquisa aponta questões interessantes sobre as relações dos professores entrevistados com o Programa.

Segundo os dados, dos 293 entrevistados apenas 7,19% afirmam conhecer bem PNLD; os outros 88,70% apresentam desconhecimento total ou parcial do programa. Quanto à utilização do *Guia*, apenas 32,88% declararam tê-lo utilizado como instrumento de escolha dos livros. Dentre as justificativas apresentadas para a sua não utilização, destacam-se as que denunciam que ele não chegou ou chegou atrasado às escolas, ou a preferência por analisar diretamente os livros disponibilizados pelas editoras. De qualquer forma, esses dados apontam para a ineficácia do Programa em atingir seu principal alvo: os professores.

Apesar dessas críticas, dados apresentados por Batista (2003) apontam que o PNLD alterou o perfil dos livros oferecidos para análise em diversos aspectos, tais como o aumento do percentual de livros recomendados e da participação de novos autores, novas editoras e novos títulos no processo de avaliação. Os impactos mais importantes, e os que nos interessam neste trabalho, no entanto, são os relativos à implementação de mudanças conceituais e metodológicas no ensino de língua, sobretudo no que se refere à habilidade de escrita, por meio das atividades propostas em livros didáticos de produção mais recente.

Esse último conjunto de alterações demandou reflexões sobre os conceitos de língua, de texto e de sujeito e sobre a concepção de como se ensina Língua Portuguesa, exigindo, também, uma reflexão mais cuidadosa sobre os diversos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Dentre esses elementos, destaca-se o livro didático, no qual também se verificaram os impactos da *virada pragmática* e do qual mais se exige uma mudança. Nesse sentido, Rangel (2003, p.19) discute que

Trata-se, portanto, de saber se o livro:

oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;

prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;

ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;

mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;

desenvolve os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Tantas e tão complexas exigências conferiram diversos matizes ao conjunto de obras apresentadas para a aquisição pelo governo ano a ano. Nesse conjunto, podem ser observadas desde mudanças radicais em relação ao que era comum nos livros didáticos até meados do século passado, até uma tentativa de acomodação de algumas teorias e métodos aos padrões das produções mais recentes, maquiadas com textos de diversos gêneros e propostas para uso de novas tecnologias, mas que, no fundo, não atendem às demandas de alunos e professores em nossas salas de aula.

Para além dessa diversidade, e apesar dos problemas apontados com relação à avaliação oficial, pode-se notar que o livro didático mudou e vem assumindo, paulatinamente, concepções teóricas mais em consonância com a visão de língua como atividade sociointerativa. Um exemplo dessa transformação pode ser constatado pela análise do trabalho com a leitura que tem sido proposto pelos manuais didáticos. Na esteira de diferentes concepções sobre a leitura, os autores de livros didáticos têm apresentado, entre outras contribuições, uma seleção textual mais variada quanto a temas, tipos e gêneros, embora a exploração mais sistemática das diferentes habilidades de leitura ainda deixe a desejar, conforme discute Bezerra (2003).

Essas tendências mais recentes do livro didático, no entanto, pouco têm alterado os resultados das avaliações oficiais do desempenho dos nossos alunos na leitura e na escrita. Por outro lado, pesquisas que têm como objeto o livro didático concorrem para a compreensão de alguns aspectos do ensino de Língua Portuguesa, visto que redundam em várias publicações que abordam as diversas faces desse material didático e suas relações com o trabalho em sala de aula.

Feitas essas considerações de caráter mais geral, na próxima seção pretendo descrever o processo de avaliação de livros didáticos inscritos no PNLD 2008 e apresentar as características do conjunto das coleções aprovadas por essa edição do Programa. Também serão discutidas as tendências metodológicas e o princípio organizador dessas coleções no que se refere à produção de textos escritos.

1.3. O PNLD 2008

O processo de seleção para o PNLD 2008 iniciou-se com a publicação, pelo FNDE, de Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental do PNLD/2008. Nesse documento, foram definidos, especialmente no Anexo IX, os princípios e critérios gerais e os específicos de cada área para a avaliação das coleções.

No que se refere aos livros da área de Língua Portuguesa, o Edital do PNLD 2008 aponta que três devem ser as preocupações centrais do ensino de língua materna, em todos os ciclos do EF:

- a) o processo de apropriação da linguagem escrita pelo aluno [...];

b) o desenvolvimento da proficiência na norma culta, especialmente em sua modalidade escrita [...];

c) a prática de análise e reflexão sobre a língua [...]. (EDITAL 2006, p. 51)

Ao mesmo tempo, o Edital explicita que os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, especificamente no que se refere à produção de textos escritos, seriam levar o aluno a

- redigir diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira adequada aos propósitos e à situação na qual se encontra ao produzi-los;

- utilizar com adequação e desenvoltura os padrões da escrita, em função das exigências do gênero ou do tipo que está redigindo e da situação na qual se encontra ao produzi-los;

- analisar e revisar o próprio texto, buscando torná-lo mais adequado e eficaz, em função de seus propósitos, de seu leitor e da situação de produção em que se encontra;

- dispor de instrumentos, procedimentos e conceitos necessários para a análise e reflexão sobre a linguagem e a língua; (EDITAL 2006, p.51-52)

A partir dessas diretrizes, o Edital estabelece parâmetros de avaliação das coleções relativos a diversos componentes. No que se refere ao trabalho específico com a produção de textos escritos, o Edital (2006, p.56) [grifos do original] alerta:

As propostas de produção de texto devem visar ao desenvolvimento da *proficiência em escrita*. Nesse sentido, não podem deixar de:

. considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o *processo e as condições de produção do texto*, evitando o exercício descontextualizado ou exclusivamente escolar da escrita;

. explorar a *produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto*, contemplando suas especificidades;

. apresentar e discutir as *características discursivas e textuais dos gêneros abordados*, não se restringindo à exploração temática;

. desenvolver as *capacidades de produção* inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

Essas diretrizes e critérios explicitados no Edital visam a garantir que as obras a serem analisadas - e posteriormente oferecidas para a escolha do professor - pautem-se em certas teorias sobre língua, texto e ensino que, supõe-se, poderiam contribuir para que o livro didático seja um instrumento de formação não só do aluno, mas também do professor que o utiliza. Ao mesmo

tempo, nota-se que o Edital, e conseqüentemente todo o processo de avaliação, tende a condicionar as produções didáticas a um único modelo, o que inibe o surgimento de novos formatos. Um dos desafios do PNLD, portanto, seria o de encontrar meios de garantir a qualidade dos livros didáticos sem, no entanto, inibir sua organização em formatos inovadores e igualmente eficazes. Tentativas ainda tímidas nesse sentido, como a descrição das obras segundo o seu critério de organização e a sua opção metodológica, têm sido feitas, especialmente nas duas últimas edições do Programa – 2007 e 2008. Essas mudanças têm como objetivo tornar mais flexíveis as avaliações, considerando principalmente as diferentes propostas apresentadas, que incluem coleções que procuram oferecer alternativas metodológicas para os professores. Duas são, portanto, as novidades incorporadas pelo PNLD 2008. A primeira é a tentativa de agrupar as coleções analisadas considerando o tipo de tratamento dado aos conteúdos curriculares básicos da disciplina, e a segunda, a explicitação da maneira como cada coleção organiza o que vai ser trabalhado. Além disso, as coleções foram agrupadas segundo o seu princípio organizador – por *temas*, por *temas e gêneros*, por *tópicos linguísticos*, por *temas e projetos* ou por *projetos ligados a gêneros*.

Para o PNLD 2008, foram inscritas 35 coleções. Desse conjunto, duas coleções foram retidas em uma avaliação preliminar baseada em critérios definidos no Edital. No caso do PNLD 2008, as duas coleções retidas poderiam ser identificadas pelos pareceristas, o que contraria o exposto no anexo I do Edital (2006, p.18). Após o processo de avaliação pelos pareceristas, das 33 coleções analisadas nove (27,27%) foram excluídas e 24 (72,72%) foram aprovadas. Nesta tese, ocupar-me-ei da análise de algumas coleções do último grupo, baseando-me na apresentação das características gerais dessas coleções nas resenhas constantes do Guia de Livros Didáticos – PNLD 2008 (2007). Também serão consideradas as informações constantes da Base de Dados do PNLD 2008, elaborada a partir das fichas consolidadas de avaliação das coleções inscritas no Programa. As fichas consolidadas de cada coleção são produzidas pelas duplas de pareceristas, a partir de suas fichas de análise individual. Esse material foi disponibilizado para esta pesquisa pela coordenação da área de Língua Portuguesa do PNLD. Nas próximas seções, será apresentado um panorama dessas características do conjunto de coleções analisadas pelo PNLD 2008.

1.4. As tendências metodológicas das coleções

As coleções aprovadas no PNLD 2008 apresentam, segundo as análises feitas, quatro tendências metodológicas recorrentes: *vivência*, *transmissão*, *uso situado* e *construção/reflexão*. Nas coleções que optaram pela metodologia baseada na *vivência*, investe-se no “aprender fazendo”, sem preocupações com a transmissão de conhecimentos ou de reflexões para a construção de conceitos. A idéia básica é a de que o aluno aprende um conteúdo curricular vivenciando-o. Assim, os objetivos das atividades não são claramente definidos, o que dificulta a percepção de professores e alunos sobre o que precisa ser feito.

As coleções que adotam a metodologia da *transmissão*, ao contrário, têm como principal objetivo transmitir conhecimentos por intermédio de definições e explicações, que serão posteriormente aplicados ou repetidos em exercícios pelos alunos. Acredita-se que a aprendizagem se dá por meio de assimilação de conteúdos organizados e transmitidos pelo professor e pelo material didático.

Já a metodologia do *uso situado* busca contextualizar as atividades em uma situação de uso específica, que pressupõe que “os ‘usos’ selecionados como referência sejam socialmente autênticos e adequadamente “situados”.” (GUIA 2008, p.20), afastando-se um pouco das práticas escolares sedimentadas; os projetos temáticos seriam exemplos dessa metodologia.

Finalmente, as coleções que optaram pela *construção/reflexão* buscam favorecer a construção do conhecimento a partir da reflexão sobre o objeto, por meio de atividades de análise e comparação, para somente mais adiante sistematizar regras ou concluir sobre um uso da linguagem; nesse sentido, a participação do professor e as instruções do material didático são muito importantes para orientar essas reflexões e garantir a eficácia das sistematizações feitas. As tendências mais atuais do trabalho com a gramática e com a produção de textos tendem a privilegiar essa metodologia.

É bom frisar que essa classificação não implica uma avaliação positiva ou negativa da opção metodológica dos autores das coleções; ao contrário, procura-se apenas compreender essa opção e a lógica da organização de cada coleção. Entende-se, especialmente, que todas as metodologias são adequadas em algumas situações e que, se bem orientadas pelo livro e pelo professor, podem

levar a resultados interessantes e satisfatórios. Outro ponto importante é que o PNLD reconhece que, na organização de uma coleção, geralmente não se opta apenas por um único método, mas sim por uma combinação de dois ou mais que, em conjunto, compõem uma metodologia que focaliza cada componente (leitura, produção de textos, conhecimento lingüístico), dependendo dos objetivos de cada série do EF. Assim, em alguns momentos, a produção de textos, por exemplo, pode ser mais bem orientada por uma metodologia que privilegie o uso situado; em outros, a construção/reflexão. Já no trabalho com os conhecimentos lingüísticos a transmissão pode ser a preferida pelos autores em alguns casos; já em outros, pode-se optar pelo uso situado.

As coleções do PNLD 2008, em sua maioria, reservam um espaço considerável para o trabalho tanto com a produção de textos escritos quanto para a leitura, obviamente porque o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino de língua materna. Isso se deve ao fato de que desenvolver a competência comunicativa do aluno (TRAVAGLIA, 1997) inclui, além do trabalho com a leitura, levar o aluno a refletir sobre o processo de produção de textos escritos e a tomar decisões adequadas frente a demandas específicas de produção, o que envolve considerar os momentos de planejamento, execução e revisão, monitorando constantemente a execução da tarefa. A análise das resenhas constantes no Guia do PNLD 2008 mostra que em 11 coleções (45,83%) a produção de textos escritos é considerada o ponto forte, às vezes isoladamente, às vezes combinada com o trabalho com outros componentes, como gramática e/ou leitura, da coleção; em seis coleções (25%), o trabalho com produção escrita é considerado como ponto fraco, especialmente pela desconsideração do caráter processual da escrita.

No entanto, mesmo nas coleções em que se considera que o trabalho com a produção de textos escritos é digno de nota e é um ponto forte da coleção podem ser encontradas observações que apontam falhas em algum momento do processo. É o caso dos comentários que se seguem, constantes das resenhas elaboradas pelos pareceristas relativas, respectivamente, a Simões & Santos (2006) e a Terra e Cavalleti (2006).

São insuficientes as propostas de revisão e reescrita do texto pelo aluno. As orientações se resumem a mandar o aluno reler seu texto, observando se as palavras foram grafadas corretamente, se a letra está legível e de bom tamanho, se o texto é compreensível às pessoas que não participaram de sua elaboração e se ele segue a estrutura do gênero escolhido. Além disso, a coleção não explora o uso de mecanismos de coesão implicados nos gêneros e tipos propostos, nem discute aspectos relativos à variedade lingüística pertinente. (GUIA 2008, p. 51, grifo nosso)

Quanto à produção de textos escritos, o aluno é orientado a refletir sobre aspectos do tema abordado no capítulo e a considerar o tipo de texto a ser produzido. As propostas são bem orientadas quanto à elaboração do tema e quanto à revisão e à reescrita do texto, a partir da autoavaliação ou da avaliação de um colega. Ao final de cada unidade, há uma proposta mais ampla de produção de textos: um projeto envolvendo os temas abordados nos capítulos. Embora insuficientes, há orientações referentes à necessidade de adequação da linguagem à situação de interlocução e ao estilo apropriado ao gênero. (GUIA 2008, p.83, grifo nosso)

O Guia 2008 aponta que uma coleção pode trabalhar a leitura utilizando as metodologias *uso situado e construção reflexão*; outra pode optar por mesclar os quatro tipos de metodologias ao longo da coleção. Nesta pesquisa, interessa-nos especialmente a(s) metodologia(s) utilizada(s) pelos autores de cada coleção no trabalho com a produção de textos, visto que, como já apontado, pretende-se verificar a relação entre a opção metodológica e o desenvolvimento (ou não) de trabalho sistemático que leve o aluno a uma maior consciência de suas falhas e possibilidades ao redigir. No Guia 2008, está sistematizada, por meio de uma quadro, a organização metodológica de cada coleção. Para dar uma idéia geral da organização metodológica das coleções no quesito *produção de textos*, reproduziu-se a coluna relativa a esse item no QUADRO 1, a seguir. O quadro integral, constante no Guia 2008, pode ser conferido no ANEXO A.

QUADRO 1 – Opção metodológica no trabalho com a produção de textos

Cód. PNLD	Produção de textos escritos
001	VIVÊNCIA + USO SITUADO
006	USO SITUADO
015	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
016	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
017	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO + TRANSMISSÃO
018	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
019	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
036	USO SITUADO + VIVÊNCIA + TRANSMISSÃO
046	USO SITUADO
048	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
063	VIVÊNCIA + TRANSMISSÃO
064	TRANSMISSÃO + USO SITUADO
065	CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
081	TRANSMISSÃO + USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
092	VIVÊNCIA + TRANSMISSÃO + USO SITUADO
093	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
094	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO + TRANSMISSÃO
108	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
109	CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
110	VIVÊNCIA + USO SITUADO
137	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
138	CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO + USO SITUADO
141	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
143	USO SITUADO + CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO

VIVÊNCIA	TRANSMISSÃO	USO SITUADO	CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
----------	-------------	-------------	---------------------

Fonte: Guia PNLD, 2008, p. 24, Fragmento

A análise do conjunto das coleções do PNLD 2008 aponta que a maioria delas (75%) optou, no trabalho com a produção de textos, pela metodologia do *uso situado*, seja exclusivamente - coleções 006 e 046 - seja combinando-a com outras propostas: vivência - coleções 001 e 110; construção/reflexão - coleções 015, 016, 018, 019, 048, 093, 108, 137, 138, 141, 143; transmissão- coleção 064; construção/reflexão + transmissão- coleções 017, 081 e 094; vivência + transmissão - coleções 036 e 092. O alto número de combinações *uso situado* -

construção/reflexão (11 coleções) pode indicar uma compreensão dos autores dos LDs de que atividades de produção de textos demandam reflexões ligadas a um contexto de produção específico, constituindo-se, portanto, em um trabalho que requer do material didático orientações que levem o aluno a avaliar suas opções discursivas, textuais e linguísticas frente à situação apresentada.

As coleções avaliadas pelo PNLD 2008, em sua maioria, apresentam, portanto, propostas em que o aluno deverá analisar uma situação do seu dia-a-dia e escrever sobre ela para relatar, opinar ou interferir nessa situação. Por isso, a solicitação mais comum dos manuais desse grupo de coleções é de produção de gêneros como relatos, cartas, cartazes e exposição de resultado de pesquisas sobre temas que interessem aos alunos e folhetos, entre tantos outros.

1.5. O princípio organizador das coleções

Além de uma visão geral das propostas metodológicas das coleções para o trabalho com a língua, o Guia 2008 apresenta uma classificação dessas coleções considerando o princípio organizador de cada uma delas, isto é, o critério que se utiliza para selecionar e organizar a matéria a ser ensinada. De acordo com o Guia 2008 (p.22-24), no conjunto analisado pelo PNLD 2008, há cinco padrões distintos de organização: por temas, por temas associados a gêneros, por tópicos linguísticos, por projetos temáticos e por projetos relacionados a gêneros.

Nas coleções que estão organizadas por temas, geralmente opta-se por um assunto que, presume-se, seja de interesse da faixa etária a que o livro é direcionado. Essa opção condiciona a seleção textual e as atividades de produção de textos, além de servir de mote para a discussão de tópicos gramaticais. Essa forma de organização é a prioritária no conjunto: das 24 coleções, 12 optaram exclusivamente pela organização por temas; duas conjugaram esse padrão com gêneros e quatro, com projetos.

As coleções que se organizam por tópicos linguísticos – apenas duas – enfatizam discussões sobre questões relacionadas à natureza do sentido de certas construções gramaticais, à variação linguística e aos mecanismos linguísticos de coesão e coerência, dentre outros. Já as coleções cujo princípio organizador são os projetos ligados a gêneros, direcionam todo o trabalho para a

realização de uma atividade mais elaborada no final do capítulo/unidade, privilegiando, geralmente, algum gênero específico. No QUADRO 2, a seguir, elaborado a partir de informações constantes no Guia 2008, as coleções estão agrupadas de acordo com seu princípio organizador, buscando dar uma visão mais sistemática desse conjunto.

QUADRO 2 – Agrupamento das coleções segundo o seu princípio organizador

Princípio Organizador	Cód. PNLD	Títulos das coleções
Temas	001	Língua Portuguesa Rumo ao Letramento
	006	Texto & Linguagens
	017	Praticando Nossa Língua
	036	Leitura do Mundo
	048	Novo Diálogo
	063	Português - Leitura, Produção, Gramática
	065	Português - Uma Proposta para o Letramento
	081	Português: Dialogando com Textos
	092	Português em Outras Palavras
	093	Português para Todos
Temas e Gêneros	109	Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa
	138	Português na Ponta da Língua
	094	Construindo Consciências – Português
Tópicos Linguísticos	137	Trabalhando com a Linguagem
	046	Olhe a língua
Temas e projetos	108	Língua Portuguesa – Linguagens do século XXI
	015	Linguagem Nova
	016	Ler, entender, criar
	110	Coleção Mosaico do Conhecimento: Língua Portuguesa
Projetos ligados a gêneros	143	Português - Idéias & Linguagens
	018	Viva Português
	019	Tudo é linguagem
	064	Projeto Araribá - Português
	141	Português Linguagens

Fonte: Guia PNLD, 2008, p. 24

Essas informações são relevantes para os professores por oferecer-lhes opções que podem facilitar o trabalho de seleção das coleções, tornando a escolha mais consciente e, ao mesmo tempo, mais consistente. Para esta tese, essa visão geral contribuiu para direcionar o olhar sobre os dados, buscando verificar em que medida o princípio organizador orienta as metodologias do ensino da produção de textos, especialmente no que se refere à autoavaliação e à revisão dos textos produzidos.

Concluindo, as tendências metodológicas e a organização das coleções avaliadas pelo PNLD 2008 podem evidenciar adesões de seus autores a certas concepções de língua e de texto e também a maneiras de como se deve encaminhar o ensino-aprendizagem da língua. No próximo capítulo, serão apresentadas e discutidas algumas dessas questões teóricas que têm orientado tanto essas opções metodológicas quanto a organização de grande parte dos livros didáticos de Português no Brasil, a julgar pelas fundamentações teóricas que podem ser lidas na maioria dos manuais destinados aos professores, constantes das coleções.

CAPÍTULO 2 - A PRODUÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS NO BRASIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Para entender a organização dos livros didáticos de Língua Portuguesa hoje, é necessário, antes, percorrer o caminho das discussões teóricas que se travaram no âmbito dos estudos linguísticos e das ciências da aprendizagem ao longo do século passado.

Já em meados do século XX, alguns teóricos, dentre eles Bakhtin e Benveniste, apontavam para o caráter interacionista da linguagem, considerando-a como um sistema sujeito à ação dos falantes que dela fazem uso em parceria. Para o primeiro,

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui *justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN 1992, p.113 – grifos do autor)

Para o segundo, igualmente, o discurso pode ser entendido como “linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros” (BENVENISTE 1976, p.284). Essas concepções ganharam força a partir da década de 70 e muito influenciaram a maneira de compreender a natureza da linguagem, que passa a ser entendida como uma sistematização estruturada, histórica e social, que reúne forma e significado e que se realiza por meio de textos. Nesse sentido, saber uma língua é saber colocá-la em funcionamento nas diversas situações em que seu uso é requerido. Por sua vez, os textos, objetos centrais dessa atividade “... deixam de ser examinados como estruturas acabadas (produtos), mas passam a ser considerados no *processo* de sua constituição, verbalização e tratamento pelos parceiros da comunicação.” (KOCH 2004, p.18).

O desenvolvimento das discussões sobre a natureza sócio-comunicativa da linguagem, que levou à revisão dos conceitos de língua e de texto, impactou também as teorias sobre a leitura e a escrita vigentes até então. Se a língua, nesse novo quadro, reveste-se de um caráter social, o texto, antes considerado como produto, passa a ser visto e analisado como o resultado de um processo, no qual os interactantes, influenciados pelas atividades sociais, têm ação decisiva. Nas palavras de

Koch (2002, p.31) “o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer em termos de recepção, repousa visceralmente na *interação produtor/ouvinte/leitor*”.

Uma noção de texto compatível com essas concepções foi desenvolvida por Beaugrande (1997, p.10) e postula que o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas¹⁴. Muitos aspectos devem ser considerados para dar conta dessa definição. Em resumo, ela envolve grande parte do que necessitamos para analisar a produção textual na perspectiva sociointeracionista, que é o foco deste trabalho. O que me parece ser o ponto central dessa noção, no entanto, refere-se à concepção de que o texto acha-se construído na perspectiva da enunciação, cujos processos não são simples nem obedecem a regras fixas. Nessa visão, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva, o que vai exigir que falantes e escritores se preocupem em articular seus textos tendo em mente seus interlocutores.

Essa visão de língua como atividade, de texto como processo, aliada ao conhecimento de como o sujeito aprende, construído pelas ciências da aprendizagem, resultou em um conjunto de concepções que alterou significativamente todo o modo de perceber e, conseqüentemente, de ensinar língua. Esse conjunto de alterações, que configuram uma mudança de paradigma, foi denominado *virada pragmática*, definida por Rangel (2003, p.14) como

expressão utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como “pragmática” porque fez do *uso* da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da *representação* ou do signo, no sentido clássico desses termos.

Assumindo também essa concepção, a perspectiva teórica que orienta esta tese encontra respaldo especialmente nos estudos de Bakhtin (1992/2003), Beaugrande (1997) e Bronckart (1999) no que se refere às concepções de língua e de texto, e nos estudos de Vigotski (2000) sobre o percurso do desenvolvimento intelectual do sujeito. Assim, considera-se a linguagem como uma construção social (BRONCKART 1999, p.34) e a língua como sujeita à ação dos falantes, colocada a serviço de suas intenções pragmáticas; ao mesmo tempo, enfatiza-se a importância das relações interpessoais nos processos de aprendizagem. Disso decorre não ser possível pensar qualquer atividade comunicativa isolada do seu contexto: objetivos, participantes, intenções,

¹⁴ Original em inglês - tradução nossa.

gênero requerido pela situação e suporte de circulação. Essa visão de língua implica considerar os participantes de qualquer atividade interativa não como meros canais que reproduzem um código hermético e impermeável, mas como sujeitos ativos, que analisam e consideram os contextos imediatos e mediatos em suas interações.

Seguindo essas concepções, Bronckart (1999, p.69) avalia que toda língua natural baseia-se “em um código ou sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis”, mas só pode ser efetivamente realizada em produções verbais diversas, que atendem a demandas sociais específicas. Para esse autor, portanto, há duas maneiras de se estudar uma língua. A primeira, a que ele denomina de *interna*, consiste na descrição e análise das propriedades do sistema, excluindo tanto os efeitos que as diferentes situações de comunicação exercem sobre as produções, como os efeitos que o texto produzido provoca sobre o contexto. Já a segunda, qualificada como *externa*, consiste na análise da organização e do funcionamento dos textos em condições efetivas de seu uso. As considerações feitas por Bronckart (1999) quanto à noção de língua e de texto são influenciadas pela maneira externa. Assim, para ele,

cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna.

Nesse primeiro sentido, portanto, a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.(BRONCKART 1999, p. 71, grifos do autor).

Paralelamente a essa forma de entender língua e texto, Bronckart (1999) postula que o estudo ideal de uma língua não deveria basear-se em descrições das categorias e regras gramaticais, mas sim em atividades de leitura e produção de textos. O autor reconhece, no entanto, as dificuldades de transposição de concepções teóricas ao campo prático.

Buscando resolver esses impasses, estudos desenvolvidos pelas ciências da aprendizagem suscitaram muitos questionamentos sobre a prática de ensino de língua, levando a linguística a tentar articular teoria e prática, ou seja, aplicar as teorias do estudo científico às práticas pedagógicas. Essa tentativa nem sempre alcançou resultados satisfatórios, pois, de acordo com Clemente e Kirst (1992, p.6) “A Línguística em sua trajetória científica do começo do século XIX

até os nossos dias foi considerada ora como a salvação do ensino de línguas, ora como a sua desgraça...”, talvez exatamente por causa da impossibilidade, como apontado por Bronckart (1999), de transferir concepções teóricas ao campo prático, enquanto os agentes do sistema (pais, professores, alunos) estiverem apegados à concepção representacionista da linguagem e enquanto a pesquisa linguística não oferecer “um conjunto de noções válidas tanto para o nível de estruturação frasal quanto para o nível de estruturação textual.” (BRONCKART, 1999, p.88).

No entanto, apesar dos percalços e da distância que ainda separa teoria e prática, não podem ser negadas as contribuições dos estudos linguísticos para a compreensão da natureza social da linguagem e para o entendimento dos processos cognitivos envolvidos nas atividades de leitura e de escrita, especialmente a partir da década de 1990. Merecem destaque nesse aspecto os estudos sobre a concepção de gêneros do discurso, inicialmente formulada por Bakhtin, desenvolvidos por teóricos como Swales, Adam e pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente Schneuwly, Pasquier, Dolz e Bronckart, que discutiram as possibilidades de aplicação pedagógica dessas concepções. No Brasil, a divulgação das discussões sobre gêneros e sua aplicação pedagógica ganhou corpo por meio das publicações de autores como Marcuschi; Meurer, Bonini e Motta-Roth; Dionísio, Machado e Bezerra; Rojo, entre outros.

De acordo com Cordeiro e Rojo (2004), a influência das reflexões sobre gêneros textuais nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros se faz sentir a partir da segunda metade da década de 1990, com a incorporação dessas reflexões nos PCNs de Língua Portuguesa. Fruto de questionamentos sobre a eficácia de um ensino de língua voltado preferencialmente para questões normativas e gramaticais e sobre a abordagem do texto apoiada quase que exclusivamente nas noções de tipos textuais, a maioria dos parâmetros oficiais sugere, a partir de então, um ensino de língua voltado para o texto em funcionamento e calcado na aprendizagem das propriedades dos gêneros.

Sob a influência dos programas oficiais e talvez buscando atender às demandas dos processos de avaliação de suas obras, os autores dos livros didáticos passaram paulatinamente a incorporar esse novo enfoque proposto para o texto e para a sua abordagem em sala de aula. Assim, a declaração de adesão a um trabalho norteado pela teoria dos gêneros e a consequente escolha do

texto como unidade fundamental para o ensino de língua está presente nas fundamentações teóricas de muitos manuais didáticos:

Os gêneros textuais constituem o eixo norteador da organização didática dos conteúdos de cada uma das unidades. São os elementos desencadeadores de estudo e de reflexão sobre diversas práticas de linguagem: leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, reflexão a análise linguística. (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI 2007, Manual do professor, p.2)

Nesta obra, as atividades foram organizadas considerando o texto como unidade básica. (SARMENTO 2007, Manual do professor, p. 6)

Uma decorrência da opção por uma concepção de linguagem como lugar de interação e da organização do ensino, a partir das práticas fundamentais apresentadas, é a escolha do *texto como unidade fundamental para o ensino de Língua Portuguesa [...]*. (KANASHIRO 2006, Manual do professor, p.5, grifos dos autores)

Considerando, portanto, a influência das discussões sobre *gêneros textuais* nos programas oficiais e nas atuais produções didáticas brasileiras, na próxima seção busco apresentar alguns pontos relativos a esse tema que considero relevantes para as discussões que fundamentam esta tese. Especialmente, procurarei discutir as implicações dessas reflexões no encaminhamento das atividades de produção de textos escritos nos livros didáticos, buscando avaliar, por fim, os impactos dessa teoria no processo de autoavaliação/revisão dos textos.

2.1. Os impactos das teorias dos gêneros textuais nas discussões sobre a produção escrita

Considerando a característica dialógica e enunciativa da linguagem, Bakhtin (2003) propõe que as atividades de uso da língua sejam vistas como cumprindo uma função determinada pelas esferas de comunicação em que se inserem. Nesse sentido, ele define *gêneros do discurso* como “tipos relativamente estáveis de enunciados” em que se articulam o conteúdo temático, o estilo - “seleção de recursos lexicais e fraseológicos e gramaticais da língua” - e a construção composicional – uma certa estrutura definida por sua função - para atender às especificidades de cada esfera de comunicação. Segundo ele, cada uma dessas esferas comporta um número muito grande de gêneros do discurso “que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN 2003, p.261-262)

De fato, se atentarmos para a diversidade de textos escritos e falados que nos rodeiam, poderemos constatar que muitos deles possuem uma forma ou esquemas globais relativamente fixos. Assim,

as conversas telefônicas, as saudações orais, os sermões, as listas, as cartas comerciais e tantos outros textos organizam-se de acordo com certas convenções que aprendemos a conhecer e reconhecer na medida em que, interagindo com o mundo que nos cerca, recebemos e produzimos textos em co-parceria com nossos interlocutores. Portanto, definir a estrutura composicional, o conteúdo temático e o estilo (cf. BAKHTIN 2003) são tarefas em que nos envolvemos ao produzirmos nossos textos, utilizando nosso conhecimento pragmático sobre as especificidades e demandas de cada uma dessas esferas da atividade humana.

À primeira vista, pode parecer que os gêneros são conjuntos fechados e estanques de textos e que a apreensão da estrutura de um determinado gênero garantiria, por si só, a produção de uma série de textos com as mesmas características; no entanto, os gêneros definem-se também por aspectos sociocomunicativos e funcionais de sua produção. Bhatia (1997) discute essa idéia, apontando que a teoria dos gêneros desenvolvida por diversos autores apresenta uma considerável base comum, cujos traços mais importantes seriam o *conhecimento convencional*, a *versatilidade* da descrição dos gêneros e a *tendência para a inovação*.

O conhecimento convencional, segundo o autor, relaciona-se com as expectativas dos grupos sociais sobre a recorrência de situações retóricas, os propósitos comunicativos compartilhados e as regularidades de organização estrutural que compõem um conjunto de gêneros de uma determinada esfera de utilização da língua. Esses conhecimentos conferem relativa integridade a cada gênero, pois de certa forma impõem algumas restrições de ordem estrutural e no uso de recursos léxico-gramaticais. Swales (1990) sustenta, inclusive, que o propósito comunicativo é o critério de maior importância para a identificação do gênero.

Essa discussão sobre as convenções que cercam determinada situação retórica é particularmente útil para entender a idéia de esfera/campo desenvolvida em Bakhtin (2003) e a de domínios discursivos elaborada por Marcuschi (1999 e 2008) e para entender, também, a natureza das restrições e das possibilidades que se nos apresentam quando lançamos mão de um gênero em determinada situação.

Outro traço comum entre as várias teorias sobre gênero discutido por Bhatia (1997) é o reconhecimento da versatilidade desses enunciados “relativamente estáveis” (cf. BAKHTIN 2003), em virtude da combinação de propósitos comunicativos com a individualidade de quem

fala ou escreve. Para exemplificar, o autor cita o discurso da propaganda que, mesmo buscando atender ao mesmo propósito – promover um produto ou serviço -, pode apresentar-se de formas diversas e evidenciar opções estratégicas diferenciadas, seja para realçar uma ou outra característica do produto, seja para focar o público a quem o anúncio se dirige. No caso do anúncio, ainda é possível definir as características de cada subconjunto – anúncios impressos, comerciais de televisão, anúncios em rádio etc. – que demandam organizações específicas, o que não impede que esses discursos sejam reconhecidos como intimamente relacionados quanto ao seu propósito comunicativo.

Apesar desse quadro de relativa estabilidade e identidade, Bhatia (1997) analisa que a teoria genérica desenvolvida por vários autores é unânime em atribuir aos gêneros uma tendência natural à inovação e à mudança. Essa tendência pode ser observada nas constantes transformações por que passam os gêneros para atender às exigências das diferentes formas de organização da sociedade. Segundo o autor, essa característica inovadora permite que os membros de determinada comunidade discursiva manipulem as convenções genéricas para atender a intenções e propósitos particulares, mas lembra que a inovação nunca é completamente livre, pois o abandono às convenções genéricas implicaria no não reconhecimento do gênero pela comunidade discursiva.

Aplicando as suas discussões ao ensino de línguas, Bhatia (1997) alerta que apenas o conhecimento da estrutura de um gênero não é suficiente para a sua subsequente manipulação pelo aprendiz. Por isso, com relação ao ensino, recomenda discussões que se concentrem nos propósitos comunicativos, nas relações entre os participantes da situação de produção do discurso e, especialmente, nas possibilidades do uso de estratégias de construção dos gêneros.

Esse também parece ser o ponto de vista defendido por Schneuwly (1994), que se propõe a abordar a questão dos gêneros pelo ângulo da problemática da aquisição dos discursos. O autor discute as relações entre o sujeito e o objeto sobre o qual ele age – ou a situação na qual ele age – afirmando que essas relações seriam mediadas por instrumentos que orientariam a aquisição de conhecimento, novas maneiras de perceber o mundo e novas maneiras de agir sobre o mundo. Nesse sentido, Schneuwly (1994, p. 23) afirma que “o gênero é um instrumento” na medida em que é a partir dele que o sujeito age em uma determinada situação.

O autor reconhece que Bakhtin (2003) enfatizou o problema da adaptação do gênero à situação concreta, mas afirma que ele nada disse sobre os *mecanismos* por meio dos quais são feitas essas adaptações. Schneuwly (1994) chama a atenção, portanto, para a necessidade das discussões sobre os *esquemas de utilização* dos gêneros, que seriam esses mecanismos de adaptação.

Para ele, o primeiro esquema de utilização seria aquele que “articula o gênero à base de orientação da ação discursiva” (SCHNEUWLY 1994, p.27) e funcionaria em dois sentidos: primeiro, acionando um determinado gênero, tendo em vista a preexistência de uma situação que é condição necessária de certas ações discursivas e, segundo, adaptando esse gênero a um destinatário, a um conteúdo e a uma finalidade precisa em uma determinada situação. Já os outros esquemas de utilização são concebidos como

os diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo, tratamento lingüístico. (SCHNEUWLY, 1994, p.28)

Essa maneira de pensar a aquisição dos gêneros articula a questão do seu funcionamento nas ações de linguagem à noção de orientação da ação discursiva, que definiria, em cada situação interativa, a configuração linguística mais adequada. Visto sob esse prisma, o gênero é definido por Schneuwly (1994) como um *megainstrumento* na medida em que pode ser considerado “...como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos...” (lingüísticos e paralingüísticos) que nos permite agir em várias situações de comunicação (SCHNEUWLY 1994, p.28).

A utilização cada vez mais eficiente desse megainstrumento pela criança em seu processo de desenvolvimento é discutida pelo autor a partir da retomada do conceito de gêneros primários e secundários, proposto por Bakhtin (2003), o que ajuda a perceber modos de apropriação e desenvolvimento pelas crianças da utilização dos gêneros. Mais especificamente, Schneuwly (1994) discute o processo da aquisição dos gêneros secundários, enfatizando que eles não estão ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação como os gêneros primários e que por isso essa aquisição, embora se apóie totalmente sobre o sistema dos gêneros primários, se processa a partir da ruptura ou, nas palavras do autor, de uma verdadeira revolução desse sistema. Essa revolução consistiria em

autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;

possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades linguísticas diversas, de planos de texto;

possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos.(SCHNEUWLY 1994, p. 36).

Quanto aos tipos de texto, Schnewly (1994) considera-os como resultados de operações psicológicas e linguísticas que se constroem no curso do desenvolvimento e que sua aquisição pode ser considerada a fase inicial do processo de apropriação da linguagem que garantiria, além da geração heterogênea de gêneros, um domínio mais consciente de suas variadas estruturas. Essa posição pode ser tomada como uma nova possibilidade de entender o processo de aquisição dos gêneros secundários, sobre os quais incide a maior parte do trabalho escolar. Penso que refletir sobre essa perspectiva pode orientar um novo olhar sobre o processo de aquisição da escrita pelos aprendizes e auxiliar o professor na organização do ensino baseado nos gêneros.

Muito dessas discussões sobre gêneros já chegou aos livros didáticos e às escolas. Marcuschi e Cavalcante (2005 p.243) avaliam que as orientações para a produção com base em gêneros textuais presentes no espaço escolar propiciam, sim, a escrita de textos que “retomam algumas características dos gêneros textuais estudados, mas sofrem restrições em sua função sócio-comunicativa, que deixa de ser a presumida para os gêneros textuais que circulam socialmente e passa a ser a pedagógica.” Baseadas nessa constatação, as autoras categorizam esse tipo de texto produzido na escola como redações *miméticas*, que imitam gêneros de circulação social, aproximando o aluno das funções discursivas do texto escrito. No entanto, segundo elas, mesmo com as vantagens dessa aproximação ainda há lacunas que reduzem significativamente a experiência do aluno com a escrita, como, por exemplo, a falta de explicitação em muitas atividades das condições de recepção do texto, o que impede sua inserção em um circuito comunicativo específico.

As pesquisas sobre o caráter social da produção de textos têm suscitado discussões relevantes e contribuído para a consolidação de uma visão processual da escrita. Essas discussões ocorrem paralelamente ao surgimento de estudos que buscam viabilizar o desenvolvimento dessa habilidade, procurando entender como se aprende e como se pode ensinar. Na próxima seção, serão discutidos alguns desses estudos.

2.2. O processo ensino-aprendizagem da produção de textos

Nesta tese, ao mesmo tempo em que se consideram as mudanças nas concepções sobre a língua e o texto, consideraram-se também as mudanças nas concepções sobre a maneira como as pessoas aprendem. Ao longo do século XX, muitos aspectos sobre as teorias da aprendizagem foram tratados por algumas correntes da psicologia, como a associacionista, seguida por representantes de outras abordagens, como o construtivismo de Piaget e perspectiva sócio-histórica de Vigotski. Com relação especificamente à linguagem escrita, duas questões são fundamentais: Como se aprende? Como se deve ensinar? De acordo com Gomes (2002), três pontos de vista podem ser considerados em relação às concepções de aprendizagem e desenvolvimento.

O ponto de vista da perspectiva associacionista vincula-se a uma concepção de língua como um sistema fechado e cuja aprendizagem é um fenômeno individual e resultante do estímulo oferecido por situações externas. Assim, a aprendizagem de uma língua consistiria em memorizar seus elementos constituintes, iniciando pelas unidades menores, as letras, passando pelas sílabas e palavras até chegar ao texto. Para essa perspectiva, portanto, o todo é resultante da soma das partes e só se pode chegar a níveis mais complexos passando por processos mais simples e por meio da memorização e da repetição de conceitos e palavras. Se ao professor cabe a tarefa de transmitir os conhecimentos por meio de metodologias que enfatizem a repetição e a memorização, ao aluno cabe decorar o conteúdo, estocá-lo na memória e devolvê-lo ao professor quando solicitado. São comuns, nas metodologias influenciadas pela perspectiva associacionista, atividades como cópias mecânicas e exaustivas de textos e os treinos ortográficos. Conseqüentemente, o que é avaliado no trabalho com a produção de textos é o produto, desconsiderando-se o erro como parte do processo; a aprendizagem seria, pois, apenas um reflexo do ensino. Quanto às experiências sociais da criança, elas não são consideradas no processo de aprendizagem e a leitura e a escrita não têm nenhum caráter funcional.

O ponto de vista do construtivismo piagetiano, por sua vez, avança em relação às considerações sobre o processo de construção do conhecimento, ressaltando a importância das experiências da criança e de suas relações com o professor e com os colegas para a construção de conceitos sobre a escrita. Se a perspectiva anterior considerava *aquilo que a criança não tem*, nessa perspectiva considera-se *aquilo que a criança tem* (VIGOTSKI 2000, p.21). Além disso, considera-se que a

ação do sujeito ativo e suas sucessivas elaborações de hipóteses sobre o funcionamento da escrita são fundamentais para a construção dos conhecimentos. Nessa visão, os erros são avaliados como hipóteses constitutivas do processo de ensino-aprendizagem e seriam uma espécie de elemento balizador para o trabalho do professor, pois “dizem o que os alunos já sabem sobre os conteúdos escolares e indicam pistas para o professor sobre o que ainda deve ser ensinado.”(GOMES 2002, p.42). No entanto, a perspectiva construtivista enfoca preferencialmente os processos individuais do sujeito e, embora considere que o processo de aprendizagem inicia-se antes mesmo da entrada da criança para a escola, avalia que a apropriação da escrita é um processo subjetivo.

Segundo Garcez (1998), uma das contribuições das pesquisas de cunho cognitivista para entender o processo de produção de textos foi apontar para o caráter recursivo das fases da escrita. Apesar de serem, até certo ponto, incompatíveis com a concepção sociointeracionista sobre a produção de textos, já que a audiência não é considerada fator relevante nesse processo, essas pesquisas observaram exaustivamente cada uma dessas fases, nas mais diversas situações, utilizando diversos procedimentos de análise. Essas análises levaram à compreensão, por exemplo, da articulação entre a leitura do próprio texto e a geração de idéias, assinalando que “A releitura seria um subprocesso da revisão e também uma estratégia de planejamento, já que, depois de iniciado, o texto exerce forte influência sobre o que vem em seguida.” (GARCEZ 1998, p.28).

A perspectiva sócio-histórica de Vigotski, finalmente, critica a dissociação entre aprendizagem, desenvolvimento e processos culturais das abordagens anteriores. Para Vigotski (1989), antes de entrar para a escola as crianças já estavam envolvidas em atividades cotidianas que lhe possibilitaram aprendizagens diversas - com desenvolvimento de habilidades relacionadas com as funções psicológicas superiores - por meio da observação e da imitação; assim, o processo de aprendizagem parte do social para o individual. Isso significa que não é possível pensar as ações humanas, mesmo as de natureza individual, como dissociadas do contexto social em que ocorrem, pois, segundo Vigotski (1989), o *outro*, presente em nossas experiências socioculturais, exerce um papel mediador no processo de aprendizagem. Sob o prisma da perspectiva sócio-histórica, a compreensão dos conceitos *desenvolvimento e aprendizagem* é que deve orientar a ação educativa.

O desenvolvimento, segundo essa perspectiva, é um processo mediado pela sociedade e pela cultura e tem duas dinâmicas. A dinâmica interna é pessoal, individual e influenciada por fatores biológicos e pelas experiências do sujeito com o meio-ambiente. A dinâmica externa, por sua vez, é influenciada pelas interações com outras pessoas. Já a aprendizagem é um processo mediado, individual ou coletivo que faz despertar processos internos de desenvolvimento; esse processo envolve elementos como memória, consciência, emoção, linguagem e cultura. Para Vigotski (1989), portanto, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida de uma criança, mas ele considera que o aprendizado escolar introduz elementos especificamente novos na vida de um indivíduo.

A partir da análise do processo de aprendizagem das crianças, Vigotski (1989) observou que, quando auxiliada por um adulto, a criança pode resolver questões mais complexas do que as que resolveria sozinha. Estabeleceu, assim, a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) como a margem de atuação em que a criança, sozinha, executa com sucesso uma tarefa. Para Vigotski (1989), o nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Por outro lado, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) seria o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou na interação com companheiros mais capazes. A ZDP define funções que estão em processo de maturação e, nesse sentido, funcionaria como uma visão prospectiva, revelando o curso interno do desenvolvimento da criança.

As concepções de Vigotski (1989, 1998 e 2000) sobre aprendizagem e desenvolvimento são de grande importância para os que se dedicam ao estudo desses processos, pois enfatizam a sua natureza social, apontando que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que se manifestam quando a criança interage com outros. Quando esses processos são internalizados, tornam-se aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Essas considerações são fundamentais para o trabalho de pesquisa aqui proposto, especialmente no que se refere à observação de que o adulto pode orientar a criança a resolver questões mais complexas do que as que ela resolveria sozinha. É nesse sentido que considero que orientações explícitas e mais detalhadas fornecidas por um par *expert* (no caso deste trabalho o professor e/ou o livro didático), sobre como se proceder à revisão dos textos produzidos, podem desencadear

ações mais produtivas no processo de aprendizagem da produção de textos, especialmente se essa atividade for tomada como um processo dialógico, como se pretende discutir a seguir.

2.3. O processo de produção de textos: uma visão dialógica e processual

Ao se considerar o texto como evento, (BEAUGRANDE, 1997 e MARCUSCHI, 1999) pode-se afirmar que as sentenças dispostas intencionalmente sobre o papel por um escritor são resultado de um **trabalho lingüístico** empreendido por esse sujeito. Essa noção insere-se na perspectiva sociointeracionista da linguagem que vê o processo de elaboração de textos, falados ou escritos, como uma atividade que, embora realizada por um indivíduo, revela “um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual” (GERALDI 1996, p.137). Nessa atividade, entra em funcionamento um complicado processo de detecção e resolução de problemas, para que a tarefa seja realizada com sucesso. Tomando como verdade que todo falante nativo de uma língua domina a gramática dessa língua, a tarefa de produzir textos escritos aparenta ser relativamente fácil. No entanto, paradoxalmente, escrever também significa acionar habilidades extremamente complexas, pois múltiplas operações se realizam simultaneamente, todas elas motivadas pelas condições de produção do discurso. Marcuschi (1994, p.17) aponta alguns fatores que ele considera relevantes na produção de textos, tais como participantes, objetivos, público, tema, conhecimento (lingüístico e enciclopédico, do autor e do leitor), estilo, situação comunicativa e gênero do texto.

A relevância desses elementos consiste no fato de que são eles que determinam as escolhas que fazemos quando falamos ou escrevemos. É bom frisar que esses fatores não são apenas externos, mas sobretudo internos, e apresentam-se como representações mentais dos sujeitos; por isso não são estáticos; pelo contrário, são dinâmicos na medida em que vão mudando no decorrer do processo de interlocução. Sobre as influências do contexto histórico e social nas decisões do sujeito ao produzir um texto, Geraldi (1997) comenta:

as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 1997, p.6-7)

Assim, ao discutir o caráter social da escrita, o autor acentua o caráter interativo da produção textual, apontando a influência do interlocutor nas produções linguísticas. Ao mesmo tempo, aponta a escrita como *trabalho* de um sujeito social, em constante transformação:

os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas. (GERALDI 1997, p. 6)

A partir do desenvolvimento dessas concepções, a leitura e a escrita não podem mais ser consideradas apenas como ações de decodificar/codificar textos, mas como um trabalho (GERALDI, 1992) em que os sujeitos sociais engajam-se, orientados por seus objetivos e intenções. Essas concepções estão em consonância com as idéias de Bahktin (1992, p.41), para quem “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.”

Na fala, principalmente na interação face a face, esse engajamento pode ser mais observado, pois as condições de produção do discurso oral são relativamente instáveis. Isso acontece porque há muito mais possibilidades de que o falante faça modificações, mesmo em um discurso pré-planejado, à medida que monitora e gerencia o processo de interlocução, influenciado pela presença, intervenção e colaboração constantes do interlocutor que podem desfazer as possíveis formações imaginárias inadequadas. Na escrita, por outro lado, o escritor precisa tomar muitas decisões baseando-se apenas em suas impressões sobre os elementos da situação discursiva.

Castilho (1989) avalia que a construção de qualquer discurso, falado ou escrito, constitui-se de três atividades, não seqüenciais ou lineares: a *situação*, a *cognição* e a *verbalização*. Devido às especificidades da fala espontânea, a situação e a cognição são mais perceptíveis nessa modalidade da língua, o que não significa que estejam ausentes na formulação de textos escritos; pelo contrário, é a partir das considerações que se fazem nessas duas atividades que se tomam decisões sobre a organização linguística do texto. Dessa forma, a *situação*, longe de configurar-se como um cenário definido e estático, seria antes a análise que o produtor de textos realiza das condições de produção do seu discurso, que se constituem na interação dele com o seu interlocutor. Nessa análise podem entrar em funcionamento, além dos aspectos mais concretos

como intenções e objetivos, as formações imaginárias do falante/escritor sobre o interlocutor e a situação de produção do discurso; e é a partir da avaliação que faz dessas condições que o falante/escritor decide a maneira mais eficaz de organizar seu texto, definindo o ato de fala mais adequado; ou seja, é o momento da definição da *estrutura composicional* na concepção de Bakhtin, ou da *superestrutura*, como quer Van Dijk (1996).

A *cognição*, ainda segundo Castilho (1989), “é a fase em que o falante/escritor se relaciona com o mundo circundante” e faz suas escolhas quanto à organização temática do seu discurso, segundo Bakhtin, ou constrói a *macroestrutura semântica*, segundo Van Dijk (1996).

A definição do *estilo* (cf. Bakhtin) ocorre na atividade denominada *verbalização* por Castilho (1989, p. 250), que seria “a representação da cena por meio da linguagem articulada”. Para Van Dijk (1996), isso significa a construção da *microestrutura* ou “a execução da base textual de maneira estratégica, nos níveis local e linear” (VAN DIJK 1996, p.31). É o momento da explicitação, através das representações semântica, gramatical e fonológica (no caso da fala) das escolhas realizadas pelo falante/escritor em função das condições de produção do texto, já que “é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona **todos** (grifos do autor) os recursos linguísticos de que necessita” (BAKHTIN, 1992, p.326)

Em Costa Val (1998) também podem ser encontradas discussões sobre esse conjunto de atividades mentais que realizamos quando nos envolvemos na produção de um texto. Nesse artigo, a autora enfatiza que as formas linguísticas mobilizadas pelo locutor em sua produção só ganham sentido quando o funcionamento interlocutivo desse texto é considerado. Assim, quando produzimos um texto nos concentramos em uma série de atividades que “não são lineares nem estanques, mas recursivas e interdependentes.” (COSTA VAL 1998, p.36).

Uma dessas atividades consistiria, segundo Costa Val (1998), em uma análise, pelo escritor, das condições de produção do texto - seus objetivos, intenções e conhecimentos sobre o assunto. Também são feitas considerações sobre o interlocutor previsto - quem é, o que sabe sobre o assunto, em que acredita, quais seus objetivos ao ler o texto - e sobre as circunstâncias em que o texto está sendo produzido - o que é partilhado pelos interlocutores, que situação sócio-histórica orienta a produção, qual o suporte de circulação desse texto. É essa análise que leva à definição

do gênero, da variedade e do registro lingüístico a serem utilizados, tudo em função dos objetivos e da intenção do autor e, principalmente, do leitor a quem o texto se destina.

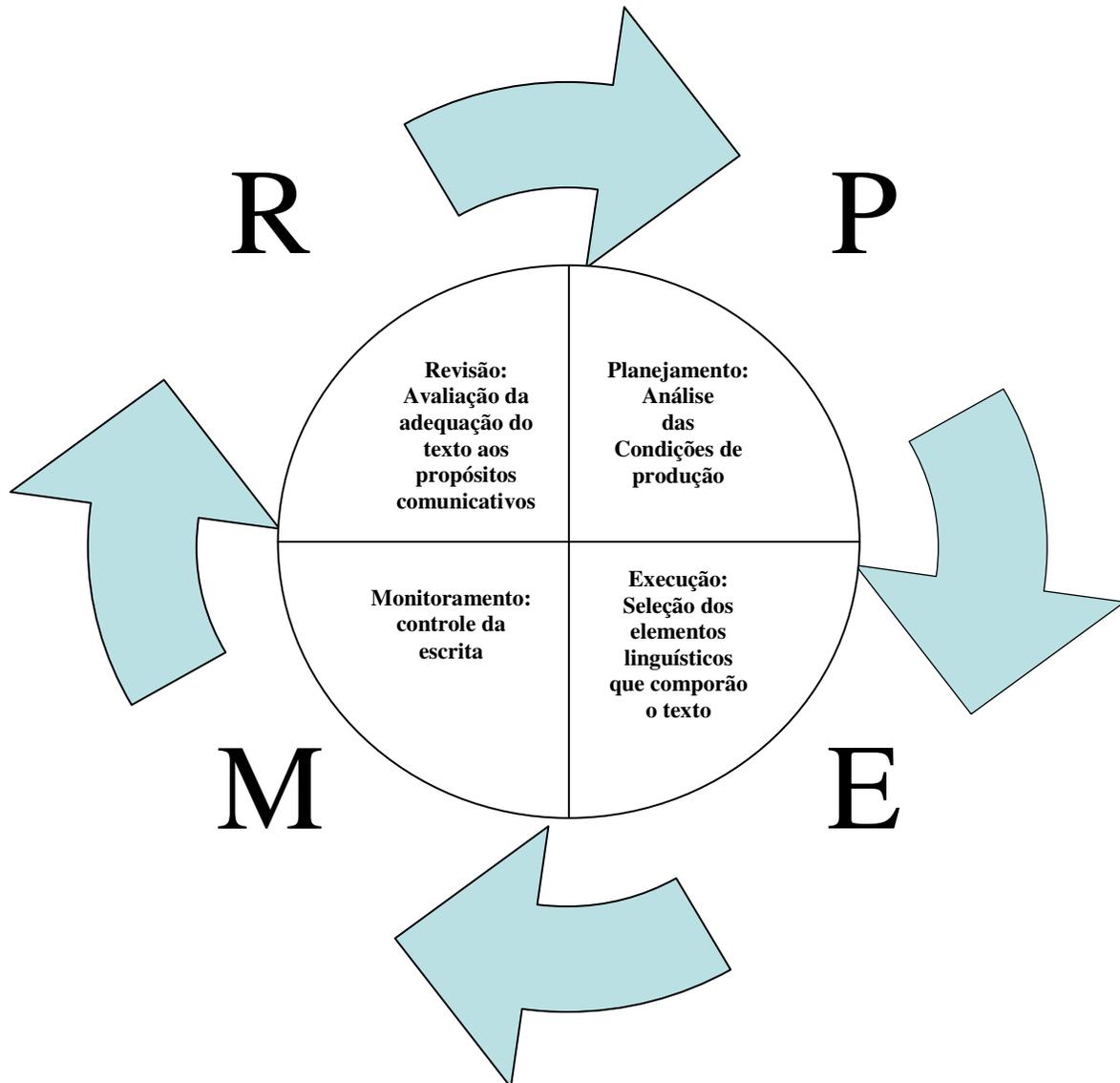
Ao mesmo tempo em que processa a análise das condições de produção do seu texto, o escritor mobiliza os recursos disponíveis e necessários para a produção. Essa mobilização pode ser entendida como uma busca (tanto em seus próprios “arquivos mentais” quanto em vários outros suportes externos) de informações sobre o tema; orientado por uma demanda específica de produção, o escritor seleciona as informações mais pertinentes à tarefa, descartando as demais ou colocando-as em segundo plano – em estado de espera – para utilizá-las caso haja necessidade.

Ao iniciar efetivamente o processo mecânico de escrita, o produtor do texto tentaria colocar o que foi planejado em execução. Isso não significa que o planejamento não será retomado, revisto, reavaliado. Não significa também que planejamentos anteriores à escrita sejam obrigatórios, pois é muito comum que essas duas atividades ocorram concomitantemente. O fato é que, para realizar a tarefa e construir a textualidade, o escritor provavelmente recorrerá inúmeras vezes ao que ele sabe sobre a natureza da tarefa e fará prospecções para avaliar seus efeitos, monitorando a própria escrita. Nesse processo, baseado em suas análises preliminares e nos objetivos pretendidos, o escritor faria opções relativas à organização das informações e ao emprego de elementos lingüísticos garantidores da coesão e da coerência, buscando, enfim, utilizar certos padrões da escrita – ortográficos e morfossintáticos – para garantir a eficácia e adequação do seu texto àquela situação específica de produção. Outra atividade que é feita durante todo o processo é a avaliação do texto ainda em processo de produção. Nessa avaliação, o produtor utiliza como critérios os elementos constantes do seu planejamento, o que pode levá-lo a reescrever, alterar, acrescentar ou suprimir partes do texto.

Cabe enfatizar, em relação à descrição desse processo, que os momentos descritos nos parágrafos anteriores – a que Costa Val (1998) denomina planejamento, mobilização, execução e revisão – não são procedimentos que guardam entre si uma relação linear, mas sim recursiva, ou seja, esses movimentos alternam-se e se repetem quantas vezes o escritor julgar necessário. Isso leva à compreensão de que a escrita é uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões e avaliações constantes durante toda a sua realização.

O esquema a seguir busca ilustrar o que foi discutido nos parágrafos anteriores. Note-se que as setas que unem uma etapa a outra procuram evidenciar o caráter recursivo das tarefas descritas.

ESQUEMA 1: O processo de produção de textos



Uma das contribuições dessa maneira de enxergar a escrita é a desconstrução do mito de que escrever é resultado de inspiração, um dom que poucas pessoas têm. A partir dessa visão, passou-se a buscar a compreensão desse processo, especialmente com a finalidade de orientar ações pedagógicas para o trabalho com a produção de textos na escola. Os resultados dessa busca já se fazem sentir nas mudanças, ainda tímidas, que podem ser observadas nas atividades de produção de textos propostas nas salas de aula pelos professores e pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. O que se pode notar é que propostas como “produza um texto sobre qualquer assunto”, freqüentes nos manuais didáticos até há pouco tempo, cederam seu lugar para outras mais comprometidas com a visão de escrita como processo e com o caráter interativo dessa tarefa, mudanças que só se tornaram possíveis graças à divulgação de várias pesquisas científicas sobre a escrita.

Considerando o impacto dessas pesquisas nas orientações oficiais sobre o ensino de língua e sua conseqüente influência nas produções didáticas, na próxima seção serão discutidos alguns pontos centrais desses estudos. Muito dessa discussão baseou-se em reflexões sobre os processamentos cognitivos envolvidos na tarefa de produzir textos, nas considerações de Bentes (2001) sobre o percurso de elaboração de uma teoria de texto e nas discussões de Garcez (1998) sobre a trajetória das pesquisas sobre a escrita nas últimas décadas.

2.4. As pesquisas sobre a produção de textos e sua repercussão nos Livros didáticos

Os manuais de redação e estilo que circulavam no Brasil na primeira metade do século XX veiculavam uma concepção de escrita compatível com as pesquisas desenvolvidas até então. Assim, era comum encontrar nesses manuais instruções balizadas por uma visão focada no produto e que consideravam a escrita como uma sequenciação de fases.

Um exemplo desse tipo de abordagem pode ser encontrado no livro de Marques Xavier, *A arte de escrever: theoria do estylo*, de 1913:

E excusado sel-o-ia se não devêssemos dar fá á palavra de alguns críticos, como o philosopho allemão que distinguia três classes de auctores: a dos que escrevem sem pensar, a dos que pensam á medida que escrevem, e – caso raro – disse elle, a dos que só escrevem depois de ter pensado.” (XAVIER 1913, p.27)

Da mesma forma, Albalat (1913), citado no capítulo 1 desta tese, insiste na idéia de que o desenvolvimento da arte de escrever, no caso específico da construção do estilo literário, que é o tema central da sua obra, é fruto mais de trabalho de que de inspiração e que a observação e imitação do estilo de algumas obras clássicas pode levar ao sucesso qualquer pessoa com um mínimo de aptidão:

há na arte de escrever uma *parte demonstrativa*, um lado profissão, de uma extrema importância, uma ciência técnica, uma espécie de trabalho minucioso e profundo que fornece quase tantos recursos como a inspiração.[...]

É por falta de trabalho que tanta gente escreve mal. O trabalho ajuda a inspiração. Foi êle que a fez frutificar e é por ele que se consegue progredir. (ALBALAT, 1913, p.18)

Esse trabalho minucioso a que se refere o autor toma forma nas discussões que ele faz na décima segunda lição de sua obra, sob o título *Processo das refundições*. Nessa parte do livro, Albalat recomenda:

É preciso pensar nos milhares de combinações que as palavras podem ministrar, pelos seus encontros, pelo embate, pela sua deslocação; partir as frases longas, soldar as frases curtas para as tornar longas, mudar os indicativos em participios enumerativos e viceversa; ver pela leitura os recursos, de que lançaram mão os brilhantes escritores. (ALBALAT, 1913, p.219)

Para ele, as refundições devem ocorrer por etapas: “O primeiro trabalho frutífero a fazer, sobre um primeiro jacto, é a limpeza: joeirar, comprimir, limpar o estilo, passar por água o filão, desembaraçá-lo das impurezas”. (p. 219). O texto que resultar dessa primeira “limpeza” deve ser, segundo o autor, deixado em descanso para ser retomado depois:

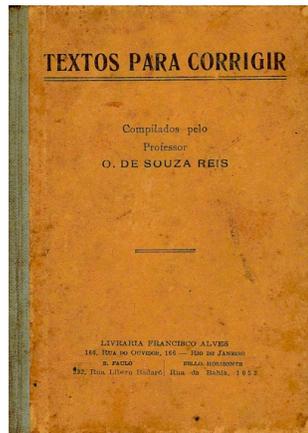
É necessário recuar, para se ver bem; e êsse recuo só se produz, quando a matéria arrefece.

Muda-se, sacode-se, refunde-se; aplica-se a êsse segundo jacto a mesma operação que se aplicou ao primeiro. (ALBALAT, 1913, p.225)

Ainda que, em sua obra, já postule a importância do trabalho de revisão, Albalat (1913) deixa transparecer uma visão de texto como produto, desconsiderando a articulação entre as atividades inerentes ao processo de produção. Essa postura parece estar ligada à natureza das discussões propostas pelo autor, centradas na produção de textos literários e nas avaliações subjetivas de seus autores.

Caso curioso, e que também ilustra essa visão fragmentada da escrita é o de um livro publicado na década de 1930 (FIG.1), cujo objetivo era fornecer ao professor, por meio de uma coletânea de frases para o aluno corrigir, um material para revisão e testes ao final do curso. No prefácio da segunda edição desse livro, o autor declara ter colhido as frases – quase 300 – em várias fontes como redações de alunos, anúncios e “principalmente em alguns jornais que porfiam em ter a palma da má redação, deseducando o gosto do público.”

FIGURA 1 – Capa de livro



<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>. Acesso em: 18 mai.2009

Desde meados do século XX, segundo Garcez (1998, p.21) as pesquisas científicas sobre a escrita têm “evoluído de uma visão centrada no produto para o enfoque dos processos individuais do sujeito cognitivo que produz o texto e, mais recentemente, para o caráter interativo da produção de textos”. Essas mudanças estão relacionadas a um esforço teórico iniciado na década de 1960 de deslocar o foco da análise linguística da frase para o texto, ampliando posteriormente esse foco para a consideração do texto em seu contexto pragmático. No início da década de 1980, Beaugrande e Dressler (1981) introduziram nos estudos sobre o texto a noção de *textualidade*, propondo sete princípios gerais que confeririam a um conjunto de palavras e frases o *status* de texto: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade. A conceituação inicialmente proposta pelos autores passou por várias reformulações à medida que se desenvolviam os estudos sobre a leitura e a escrita e a textualidade pode, hoje, ser definida como

um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou

lêem um conjunto de fatores capazes de *textualizar* essas produções. Explicando melhor: não vamos entender a *textualidade* como algo que está nos textos, mas como um componente do saber lingüístico das pessoas. As pessoas sabem que, para um conjunto de palavras constituir um texto, é preciso que esse conjunto pareça aos interlocutores um todo articulado e com sentido, pertinente e adequado à situação de interação em que ocorre. (COSTA VAL 2004, p.113)

A consideração desse princípio leva à percepção de que o sentido de um texto é uma co-construção do autor e do leitor que, nessa tarefa, são influenciados por fatores cognitivos, socioculturais, lingüísticos e interacionais.

Influenciados por reflexões sobre os processos de textualização, os estudos sobre o ensino da produção escrita deslocaram o seu foco de análise do produto para o processo, passando a considerar a escrita como uma atividade interativa. Esse enfoque, por conseguinte, vem alterando aos poucos os métodos de trabalho com a produção de textos na escola e muitas discussões têm sido feitas com o objetivo de sugerir estratégias para se trabalhar de modo produtivo no desenvolvimento da habilidade de produzir textos.

Seguindo a tendência de considerar a produção de textos como um processo, os livros didáticos de Língua Portuguesa têm assumido paulatinamente uma orientação diferenciada para o ensino dessa habilidade, evidenciada em propostas mais elaboradas de produção no que se refere às etapas de produção. Castanheira e Costa Val (2005, p.174) apresentam dados que confirmam a existência dessas mudanças nas coleções de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries avaliadas pelo PNLD 2005. Um dos dados aponta que 79% das atividades de produção de textos escritos nesses livros apresentam propostas de planejamento, apesar de apenas 45% indicarem o objetivo e o destinatário dos textos.

Nos livros didáticos de 5ª a 8ª séries a situação é semelhante. Nas coleções avaliadas pelo PNLD 2008 considerou-se que 79,17%, ou seja, 19 das 24 coleções trabalham a escrita como processo. Nesse conjunto, considerou-se que os mesmos 79,17% apontaram objetivos plausíveis para as produções e que as propostas definiram adequadamente as condições de produção dos textos, embora apenas 41,67%, ou seja, 10 coleções preocupem-se com a organização lingüística dos textos a serem produzidos.

Esses dados evidenciam uma compreensão ainda parcial da escrita como processo, já que se privilegia o planejamento do texto em detrimento das outras atividades. Instruções pertinentes à

execução, como discussões sobre o uso das convenções da escrita, por exemplo, estão presentes em apenas 52% das propostas de produção em livros de 1ª a 4ª série, de acordo com Castanheira e Costa Val (2005, p.174). O mesmo ocorre com os livros analisados pelo PNLD 2008, em que o trabalho com os mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos propostos é feito em apenas 41,67% das coleções, ou seja, apenas em 10 das 24 coleções analisadas.

É certo que esses números, ao mesmo tempo em que evidenciam as lacunas do trabalho com a produção de textos nos livros didáticos, apontam para uma preocupação crescente com a elaboração de propostas mais consistentes e que privilegiem a concepção do caráter processual da escrita. O artigo de Costa Val (2003), que discute o resultado de análises das seções relativas à produção de textos de algumas coleções de 5ª a 8ª séries avaliadas no PNLD 2002, apresenta uma visão otimista do trabalho com a produção de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa:

tendo em vista a história recente do ensino da escrita no Brasil, a avaliação do panorama encontrado nas coleções didáticas examinadas só pode ser positiva. Se há duas ou três décadas a redação não constituía objeto de ensino, não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior que a imposição de um título à turma de alunos, hoje os livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão, apresentando propostas e formulando orientações para os estudantes. (COSTA VAL, 2003, p. 151)

Essas alterações podem ser creditadas, em parte, à incorporação das discussões teóricas sobre o ensino de produção de textos nas atividades efetivamente propostas em sala de aula. No Brasil, entre muitos outros, nomes como o de Magda Soares e o de João Wanderley Geraldi destacam-se nesse cenário. Esse último organizou, em 1984, uma coletânea de artigos de diversos autores envolvidos em discussões sobre o ensino de língua materna - *O texto na sala de aula* – que impactou positivamente o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Apesar desses esforços, não se pode negar que ainda há muito trabalho a fazer. Devido à persistência de algumas lacunas é que muitos pesquisadores têm se dedicado a estudos que viabilizem a articulação entre o desenvolvimento de discussões teóricas e as propostas para o trabalho em sala de aula.

Pasquier e Dolz, por exemplo, propõem essa articulação em um artigo denominado *Um Decálogo para Ensinar a Escrever* (PASQUIER E DOLZ, 1996). Nesse texto os autores concordam que ensinar a escrever não é uma tarefa fácil. Para eles, embora a escrita não seja um dom, mas uma

capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, produzir textos é uma atividade complexa, que exige múltiplas capacidades e cuja aprendizagem é lenta e prolongada. Para torná-la mais produtiva, esses autores propõem que os professores procurem conhecer as contribuições dos estudos recentes sobre o assunto.

Uma dessas contribuições seria reconhecer que o ensino da escrita deve dar-se a partir de uma variedade de textos, pois não se aprende a escrever textos de uma maneira geral, mas aprende-se a narrar, a descrever e a argumentar em gêneros como cartas, atas, relatórios etc.. Isso pode ser comprovado quando se observa que as dificuldades dos aprendizes geralmente são específicas de um tipo ou de um gênero textual. Outro aspecto a ser considerado é que o aluno deve aprender a escrever textos adequados a situações particulares de comunicação, avaliando a pertinência da mobilização de certos recursos para organizar seus textos de acordo com seus objetivos e leitores. Esse aprendizado, porque complexo e demorado, deve iniciar-se o mais precocemente possível, variando em graus de dificuldade, numa progressão “em espiral” que os autores consideram como “ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo).” (PASQUIER e DOLZ 1996, p.4). Ao mesmo tempo, segundo os autores, devem ser propostas aos aprendizes tarefas complexas, com discussões concentradas em curto espaço de tempo, induzindo-os a tomarem decisões adequadas para resolver problemas relativos à organização dos textos que tenham como modelo gêneros sociais em uso.

Todas as estratégias descritas até aqui integram um conjunto de procedimentos que Pasquier e Dolz (1996, p.9) denominam de seqüência didática, ou seja, “um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual que respondem a uma série de critérios.”. Esses procedimentos têm como objetivo esclarecer para o aluno os objetivos das atividades e possibilitar ao professor detectar dificuldades específicas no processo de produção de determinado gênero e propor um conjunto de atividades que visem a levar os alunos a tomar consciência de determinadas características linguísticas de um determinado gênero textual. Pasquier e Dolz (1996) resumem suas propostas em um quadro, contrapondo-as ao ensino de produção tradicional.

QUADRO 3 – Resumo das propostas de Pasquier e Dolz (1996)

OPÇÕES DIDÁTICAS	OPÕEM-SE A
1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais.	1. Indiferenciação textual: ensina-se a escrever a partir de procedimento generalizável a todo texto.
2. Abordar a produção de textos desde o início da escolaridade.	2. Começar a escrever textos na escolaridade mais avançada.
3. Progressão “em espiral”.	3. Progressão “linear”: de um texto a outro.
4. Do complexo para o simples para voltar ao complexo.	4. Aprendizagem aditiva: do simples para o complexo.
5. Ensino intensivo.	5. Ensino descontínuo.
6. Modelo: textos sociais em uso.	6. Modelo: textos escolares produzidos <i>ad hoc</i> .
7. Atividades de revisão e reescrita.	7. Correção normativa.
8. Método indutivo.	8. Método transmissor frontal.
9. Regulação externa e interna.	9. Regulação pelo professor.
10. Organização do ensino em seqüências didáticas.	10. Ausência de ensino sistemático centrado num texto.

(PASQUIER e DOLZ 1996, p.5-6)

Centrando nossas observações nas discussões de Pasquier e Dolz (1996) sobre a revisão, podemos notar que no modelo de ensino de produção proposto pelos autores a atividade de revisar textos reveste-se de um caráter de suma importância. Para eles, a revisão é parte integrante da escrita e é uma atividade que deve ser aprendida: “A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem” (PASQUIER e DOLZ 1996, p.7). Para tornar esse aprendizado mais produtivo, os autores recomendam que haja um espaço de tempo entre as atividades de produção e as de revisão, para garantir que o aluno realmente avalie a adequação do seu texto frente ao desafio de produção proposto, evitando que a revisão limite-se a um simples procedimento de “limpeza” do texto. As atividades de regulação passariam da externa – que consistiria numa espécie de lista de controle para avaliar as produções – para a interna – que seria a conscientização e conseqüente internalização das habilidades necessárias à produção de um gênero.

Mesmo que atividades relativas à revisão sejam sugeridas na maioria dos textos que discutem a produção escrita, o que se pode notar é que os procedimentos relativos a essas atividades ainda

carecem de um melhor tratamento por parte dos professores e dos autores de livros didáticos, a fim de que sejam sugeridas aos alunos estratégias que possibilitem a integração efetiva desses procedimentos no trabalho com a produção de textos nas escolas.

Um trabalho que procurou contribuir para compreensão dos estudos sobre a revisão foi organizado por Garcez (1998). Em suas discussões, com o objetivo de demonstrar a importância da participação do outro (professor e/ou colegas) na organização dos textos escritos dos alunos, a autora faz uma retrospectiva das pesquisas sobre a escrita, apontando lacunas e contribuições de três vertentes teórico-metodológicas que se ocuparam do tema: a experimental/positivista; a cognitiva e a sociointeracionista.

Segundo Garcez (1998), a principal contribuição dos pesquisadores da primeira vertente foi levantar questões importantes sobre o processo de escrita que estimularam as investigações nessa área. Em seu texto, a autora aponta algumas dessas questões:

Como os redatores planejam? Como escrevem? Como revisam? Como a escola pode enfatizar o processo? Como o professor pode diagnosticar dificuldades? Como saber quais aspectos precisam ser alterados? O que é preciso conhecer sobre o processo de escrita? De que forma conhecimentos, tais como estrutura dos argumentos, afetam a produção? Os alunos podem transferir habilidades adquiridas na escola para as exigências da escrita no trabalho? (GARCEZ 1998, p.24)

Esses questionamentos favoreceram o desenvolvimento dos estudos cognitivistas que, por sua vez, centraram-se nos mecanismos mentais dos sujeitos, buscando estabelecer padrões abstratos e universais para a produção de textos. São elaborações de teóricos representativos dessa vertente, especialmente Flower e Hayes (1979 e 1980), as concepções que fazem analogia entre as operações da mente humana e os programas de computador, que se reajustam automaticamente ao receberem dados e informações.

Mantendo ainda a concepção de fases da escrita, esses teóricos debruçaram-se sobre cada uma delas, buscando compreender os procedimentos do redator em cada uma. Essas pesquisas levaram a importantes observações e conclusões relativas às etapas do planejamento e da elaboração e, principalmente, sobre a de revisão dos textos, considerada, até então, como fase final do processo. Um dos procedimentos de pesquisa - levar o autor a escrever sem tinta em um papel carbono, impedindo-o de reler o seu texto durante a escrita -, citado por Nystrand (1982,

apud Garcez, 1998) levou à conclusão de que a releitura é um procedimento de revisão, mas também de planejamento do texto, pois autores impedidos de reler seu texto durante o processo de produção sentem dificuldades em articulá-lo.

Essa idéia da recursividade, proposta por esses teóricos, é especialmente importante para o desenvolvimento das pesquisas sobre a revisão, pois redireciona todo o procedimento de coleta e análise de dados ao considerar a revisão também como um processo.

Um exemplo de como essa parte do processo é considerada pelos teóricos cognitivistas pode ser observado no artigo de Elsa Bartlett (1982), publicado na coletânea *What Writers Know?*, organizada por M.Nystrand (1982). Nesse artigo, a autora discute o resultado de pesquisas baseadas em concepções correntes sobre o processo de revisão. O foco de suas análises recai sobre as dificuldades que os alunos têm para detectar e corrigir problemas, especialmente anomalias sintáticas e ambigüidade referencial, nos textos que produzem. Nesse estudo, a autora defende que a revisão distingue-se da etapa de geração porque comumente envolve um trabalho de comparação entre um segmento do texto e alguma representação ou intenção do escritor que requer mudanças no que já foi escrito. Essa autora concorda que “escrever é reescrever” (BARTLETT 1982, p.346), mas reconhece que os estudantes tendem a entregar a primeira versão dos textos e, quando a revisão é solicitada, eles não fazem mais do que uma correção mecânica dos erros, que consiste, na maioria das vezes, em mudanças superficiais, como troca de palavras ou frases, focando freqüentemente apenas problemas ortográficos, de concordância ou lexicais.

Segundo Bartlett (1982), esses procedimentos pouco produtivos de revisão podem ser fruto de um trabalho assistemático por parte da maioria dos professores que, apesar de detectar inadequações nos textos dos alunos, não sabe como identificá-las claramente, nem como orientar os aprendizes a trabalhar com essas inadequações, resumindo-as apenas em comentários como “soa mal” ou “fragmento confuso”. A autora afirma, no entanto, que o trabalho de revisão requer análises sistemáticas, desenvolvimento de habilidades e tomada de decisões. Assim, identifica três procedimentos de revisão, que podem variar de redator para redator e de acordo com os objetivos estabelecidos: o processo de detecção do problema, o de identificação e o de correção propriamente dita.

A tarefa de detecção do problema, segundo a pesquisadora, requer que o escritor avalie o texto produzido à luz de um conjunto de possibilidades balizado pela natureza da tarefa. Alguns problemas podem ser mais fáceis de serem detectados, outros demandam habilidades mais complexas, diferentes tipos de conhecimentos. Uma observação interessante com relação a essa tarefa é que os estudantes tendem a detectar com facilidade os problemas nos textos dos colegas, mas, quando revisam o próprio texto, tendem a não enxergar os problemas existentes, especialmente os relacionados a dificuldades de interpretação e ambigüidades. Segundo Bartlett (1982), isso acontece porque, quando lêem os próprios textos, os estudantes tendem a ativar certos conhecimentos “privilegiados”, de suas intenções, o que os impede de enxergar os problemas do ponto de vista do possível leitor do seu texto, em um contexto específico. A autora alerta, no entanto, que a revisão requer uma aproximação diferente do próprio texto: os alunos devem atentar para o que realmente está escrito na página e não para o que eles pensam que escreveram (MURRAY, 1978, p.95, *apud* BARTLETT, 1982, p.349).

A identificação de um problema no texto, segundo Bartlett (1982), pode ocorrer concomitantemente ao procedimento de detecção. Entretanto, muitas vezes os alunos percebem que há algo errado com seus textos, mas têm dificuldades em identificar os problemas. É claro que o fato de não saberem nomear o problema não impede que se revisem os textos; no entanto, o ideal seria que o estudante tivesse a oportunidade de refletir sobre a natureza das dificuldades, a fim de internalizar habilidades duradouras, que possibilitariam uma maior conscientização e envolvimento do aprendiz no sentido de evitar e corrigir os mesmos problemas nos próximos textos. A autora aponta ainda que o desenvolvimento dessas habilidades pode ser potencializado com comentários do professor e dos colegas, desde que esses comentários sejam adequados, objetivos e que sigam um bom planejamento da tarefa de revisão a ser realizada.

Quanto às estratégias de correção, Bartlett (1982) afirma que o sucesso desse trabalho depende da capacidade de detecção e identificação do problema pelo aluno; contraditoriamente, um produtor de textos pode ser capaz de detectar e identificar um problema, mas não oferecer uma alternativa de mudança adequada em determinadas condições de produção. Para ela, a escolha de uma ou outra estratégia de correção depende de muitos fatores, entre eles os conhecimentos sintáticos, semânticos e estilísticos do autor. Por outro lado, pesquisas têm demonstrado que os estudantes preferem empregar estratégias que exijam deles um esforço mecânico mínimo. Assim, apagar,

reordenar ou inserir grandes blocos de texto não seriam as estratégias preferenciais. Concluindo suas discussões, Bartlett (1982) reconhece que há poucos estudos relativos a essa etapa do processo de produção e que, portanto, sabe-se muito pouco sobre o conjunto de soluções para os problemas textuais que estudantes de vários níveis utilizam.

Ainda que apresentem contribuições importantes, já que questionaram as concepções de fases da escrita, as reflexões de cunho cognitivista mereceram algumas críticas, pois seus estudos, como afirma Garcez (1998):

.Privilegiam o mundo físico;

.Focalizam como objeto de reflexão os conhecimentos formais, ou seja, circunscrevem-se à razão pura em oposição à razão prática;

.Não consideram devidamente os procedimentos de decisão;

.Enfatizam as leis funcionais da vida orgânica e a bagagem biológica da espécie;

.Apresentam uma visão idealista, em que as estruturas mentais humanas apenas reencontram um mundo pré-construído, uma informação que preexiste numa lógica imanente do mundo concreto. (GARCEZ 1998, p. 36)

Em resumo, o problema dessa vertente de pesquisa é que nela a natureza sociointerativa da linguagem ainda não é considerada, o que reduz suas observações apenas aos processos internos do sujeito.

A partir da consideração de que a língua é uma construção histórica e social e que a escrita atende a demandas socialmente específicas e relevantes, as pesquisas sobre o processo de produção de textos tomaram outros rumos, ampliando os enfoques cognitivistas. Assim, além de analisar as ações individuais do sujeito que escreve, passou-se a considerar que o processo de escrita é profundamente influenciado pelo *outro* e pelas condições de sua produção. A visão sociointeracionista, portanto, amplia o foco de discussão sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem, pois, como bem observa Garcez (1998), para essa perspectiva

A língua é produto de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura, assegurando intrinsecamente uma margem de flexibilidade e indeterminação. Essa indeterminação provém do fato de que nenhum enunciado tem em si mesmo, isoladamente, condições necessárias e suficientes para permitir uma interpretação unívoca, ou seja, a língua dispõe de muitos recursos expressivos, e só na associação entre os diversos contratos sociais – situação, contexto, relação entre interlocutores, leis

conversacionais e sistemas de referência – pode-se chegar à determinação de um dado enunciado. A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo lingüístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo e não pode ser abstraído dessa condição. (GARCEZ 1998, p.48)

Consideradas desse prisma, as atividades de revisão/refacção dos textos que produzimos revestem-se de um carácter muito importante, pois é no momento da revisão que se avaliam as escolhas feitas para atender a uma determinada demanda de produção. Nesse processo, nossas hipóteses sobre a situação retórica são checadas e confrontadas com o que foi efetivamente escrito. É bom deixar claro, mais uma vez, que não se está considerando nessa discussão que a revisão de textos é apenas um processo posterior à produção; pelo contrário, assume-se aqui que as atividades de processamento, escrita e revisão são recursivas e monitoradas durante todo o processo. No entanto, pode acontecer que na primeira versão de um texto prestemos mais atenção à criação e organização preliminar das idéias e à tarefa mecânica do processo. Nesses momentos, a forma, bem como um refinamento da sintonia do texto produzido com suas condições de produção, podem ficar relegadas a um segundo plano. Por isso, faz-se necessária uma ou várias releituras para detectar se o texto atende ao que foi solicitado, tanto no nível discursivo (seleção, organização e adequação da linguagem ao leitor, aos objetivos e ao suporte de circulação), quanto no textual (organização, unidade, informatividade, coerência, coesão, seleção lexical, utilização de recursos gráficos e outras características adequadas ao gênero requerido) e no tratamento especial dos aspectos gramaticais, como pontuação e ortografia.

Nesta tese, o interesse recai sobre as atividades de avaliação do próprio texto pelo redator, considerando as condições de produção propostas. A maioria dos estudos preocupados em analisar atividades de produção de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa concorda que

O círculo vicioso que se instala, responsável pelo elevado nível de artificialidade da produção escrita, é bastante conhecido: o professor solicita a redação de um texto, o aluno o produz para cumprir a tarefa estabelecida, o docente lê o texto com o objetivo de atribuir uma nota e devolve-o ao aprendiz, que considera a tarefa encerrada, não havendo, portanto, qualquer retomada da produção. Nesses casos, como sugerem Scheneuwly e Bain (1993), a escola simplesmente *manda escrever* e, poderíamos acrescentar, incluindo aqui vários LDLP, opera-se nesse caso com uma aprendizagem cumulativa, não interativa e não dialógica. (CAVALCANTE e MARCUSCHI, B. 2005, p. 42)

Minha hipótese, portanto, é que os procedimentos de revisão, atividades importante no processo de produção de textos, não é algo espontâneo e automático, mas requer do aprendiz um

distanciamento que precisa ser orientado. Também para Reinaldo (2003), escritores inexperientes atêm-se, nessa parte do processo, a questões superficiais, promovendo apenas uma espécie de “higienização na cópia do primeiro texto”, não se ocupando com a reformulação das idéias. O ideal, segundo a autora, seria que o produtor-aprendiz fosse levado a

apropriar-se das habilidades de estruturação do texto escrito, dentre as quais se destaca a capacidade de distanciamento do próprio texto para observá-lo e avaliá-lo quanto ao seu funcionamento junto ao leitor virtual, isto é, a capacidade de deslocamento do papel de autor para o papel de leitor. (REINALDO, 2003, p.95)

Essa mudança de papéis, no entanto, não parece ser um procedimento fácil. Costa Val e Castanheira (2005), em uma análise de propostas de reelaboração e autoavaliação de textos escritos em livros de alfabetização e coleções de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série, assinalam a baixa frequência dessas atividades nos livros analisados. As autoras avaliam que isso pode ser explicado “pela crença de que se trata de atividades intelectuais cujo nível de abstração é dificultoso para crianças na faixa etária do segmento escolar a que se destinam esses livros.” (COSTA VAL e CASTANHEIRA 2005, p.175). Estendendo um pouco mais essa observação, pode-se afirmar que esse procedimento, porque não proposto desde o início do contato da criança com a escrita, torna-se estranho até para alunos de níveis mais avançados. Segundo as mesmas autoras,

aprender a interagir pela escrita é, sobretudo, aprender a deslocar-se do lugar de produtor para o de leitor, no planejamento e na avaliação do próprio texto, para tornar-se apto a produzir uma escrita adequada às condições de leitura do futuro interlocutor. Se, de fato, esse exercício de descentramento, de auto-deslocamento, é difícil, tanto mais ele deve ser provocado desde os primeiros momentos de envolvimento com a escrita, para que possa ser apropriado como dimensão constitutiva do ato de escrever. (COSTA VAL e CASTANHEIRA, 2005, p.175)

Parece-me, sobretudo, que essa aprendizagem deve envolver alguns estágios. Em primeiro lugar, o aluno precisa aceitar jogar o jogo da produção textual na escola, em que, geralmente, são propostas produções para leitores virtuais, com objetivos e perspectivas de circulação também virtuais. Também se faz necessário que orientações detalhadas sobre como proceder a revisões no próprio texto sejam encaradas como parte das regras do jogo que precisam ser explicitadas.

Muitos livros didáticos, baseados no paradigma sociointeracionista, apostam na importância da participação do outro – na interlocução - nos procedimentos de revisão. Nesse sentido, propõem

com freqüência que os alunos troquem os textos entre si ou que conversem com o professor durante o processo de produção. Esse procedimento em si, sem orientações consistentes sobre como detectar e apontar as inadequações no texto do colega ou sobre em que níveis essas observações devem acontecer, pode não ser muito eficaz para a formação de um aluno crítico do seu próprio texto. Um estudo detalhado sobre esses procedimentos, já citado anteriormente, foi realizado por Garcez (1998) que, embora reconhecendo a produtividade dessas práticas interativas, aponta para a necessidade de “esclarecer os modos de participação, tanto do professor quanto do aluno, nas diversas situações [interlocutivas].” (GARCEZ 1998, p.163). Segundo a autora, que discute essas questões baseando-se também em elaborações de teóricos cognitivistas, é necessário que haja definições de *estratégias* de revisão, entendidas como “uma ação mental retirada de seu contexto automático, de modo a ser observada pelo próprio autor ou por outro indivíduo.” (GARCEZ 1998, p.33). Assim, segundo ela, as atividades de revisão, longe de serem procedimentos simples e automáticos, configuram-se como uma operação que varia em níveis de complexidade, dependendo do contexto da tarefa, mas invariavelmente exige tempo, concentração, conhecimento e ativação de estratégias eficientes de solução de problemas.

Opinião semelhante à de Garcez (1998) pode ser encontrada também em Reinaldo (2003). Essa autora reconhece que uma das tendências metodológicas de alguns livros didáticos que ela analisou é a ausência de parâmetros de avaliação do texto a ser produzido. No entanto, a autora constata que a simples inclusão de orientações não é suficiente, pois o trabalho de revisão só é produtivo quando o autor do LDP fornece parâmetros para isso.

Considerando, portanto, a importância do livro didático no processo ensino-aprendizagem e da revisão no processo de produção de textos é que, neste trabalho, analiso propostas de produção de textos em livros didáticos de 5ª a 8ª série. Essa análise tem como foco as propostas de revisão sugeridas pelos autores dessas coleções, com o intuito de se investigar como e em que nível ou níveis – discursivo, textual ou das convenções da escrita - essas atividades, quando existentes, se situam, como elas se organizam e como podem contribuir para o desenvolvimento da habilidade de estruturar textos adequados à situação criada pelos autores dos livros didáticos. Para a realização dessa análise será necessário, antes, apresentar as justificativas para direção metodológica proposta e os resultados da busca por um *corpus* melhor definido. É isso o que pretendo no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - DEFINIÇÃO DO *CORPUS* E ANÁLISE DAS COLEÇÕES: O FOCO NA PRODUÇÃO ESCRITA

A visão geral das coleções avaliadas pelo PNLD 2008, descrita no capítulo 1, teve como objetivo levantar aspectos característicos do conjunto que poderiam constituir-se em elementos importantes para o presente trabalho. Neste capítulo, o objetivo é levar o leitor a refazer a trajetória percorrida na busca por dados mais significativos. Além disso, pretende-se também descrever e analisar as coleções do *corpus*, considerando, principalmente o trabalho com a produção de textos desenvolvido por elas.

O manuseio dos dados a que inicialmente me propus a analisar evidenciou a complexidade da tarefa e o grande número de possibilidades de abordagem, alertando para os riscos de se realizar um trabalho que, embora detalhado, não tivesse uma abrangência significativa. Uma das preocupações seria a de se empenharem esforços em análises de coleções que não apresentassem um potencial de alcance de um número representativo de alunos. Considerando essas possibilidades, optei por redirecionar a pesquisa proposta no projeto inicial, centrando-a em um grupo de dados mais relevantes. No entanto, a pergunta era: que dados seriam esses?

Ao tentar responder a essa pergunta, surgiram algumas demandas específicas que não foram previstas no projeto inicial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse projeto estavam previstos levantamentos estatísticos em cada livro das 24 coleções analisadas pelo PNLD 2008, para verificar primeiramente o percentual de livros que apresentam atividades de revisão e, depois, a qualidade e a natureza dos procedimentos propostos. A análise inicial dos dados, entretanto, delineou outro quadro metodológico, que demandou um procedimento quantitativo para selecionar, do conjunto inicialmente definido, os dados que seriam analisados para, então, proceder às análises das propostas de produção existentes. Assim, em vez de iniciar a análise propriamente dita, foi necessário trabalhar, em um primeiro momento, nessa etapa anterior. Na próxima seção, portanto, serão descritos os procedimentos quantitativos que definiram efetivamente o *corpus* da análise.

3.1. Definindo o *corpus*

A primeira etapa da busca de respostas para as questões apontadas consistiu em definir uma área de abrangência da pesquisa. Embora o PNLD seja um programa nacional, ou seja, as coleções avaliadas estariam, pelo menos teoricamente, à disposição de todas as escolas públicas, de todo o território nacional, optou-se por limitar a pesquisa ao Estado de Minas Gerais. Como já explicitado na apresentação deste trabalho, essa opção justifica-se pelo fato de que Minas Gerais possui a segundo maior rede de educação básica do país – 5. 258.741 alunos, dos quais mais de 3 milhões estão matriculados no Ensino Fundamental¹⁵. A segunda opção, que pareceu mais adequada, foi a de definir a região metropolitana de Belo Horizonte como o campo da pesquisa. A escolha dessa região foi motivada principalmente por sua importância no Estado de Minas Gerais em todos os aspectos: além de mais populosa, é a região que concentra o maior número de escolas e, conseqüentemente, a que apresenta o maior número de alunos: cerca de um milhão, segundo o censo escolar de 2006¹⁶, incluindo-se nesse número alunos atendidos pelas redes federal, estadual, particular e pelas escolas municipais.

Além da definição dessa região, optei por limitar a pesquisa às escolas estaduais, obviamente as que atendessem às quatro séries finais do Ensino Fundamental, já que o PNLD 2008 avaliou coleções destinadas a essas séries. Essa decisão mudou radicalmente o curso do trabalho que estava proposto até então.

O primeiro passo nessa nova direção foi dado a partir de uma pesquisa no *site* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais¹⁷ (SEEMG). Esse levantamento mostrou que a Região Metropolitana de Belo Horizonte está dividida em três Superintendências Regionais de Ensino: as SRE Metropolitanas A, B e C.

A SRE Metropolitana A é composta de 18 municípios, incluindo a parte oeste da cidade de Belo Horizonte. Nessa região localizam-se aproximadamente 106 escolas estaduais que atendem alunos de 5^a a 8^a série. A maior concentração dessas escolas está em Belo Horizonte: 56.

¹⁵ Dados do censo escolar 2006, disponíveis no site www.mec.gov.br. Acesso em: 20 nov.2008.

¹⁶ Dados disponíveis em <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 26 mar.2008.

¹⁷ Dados disponíveis em <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 19 abr.2008.

Algumas dessas escolas atendem exclusivamente às séries finais do ensino fundamental; outras atendem também às séries iniciais.

Já a SRE Metropolitana B abrange 11 municípios. Há, nessa região, aproximadamente 163 escolas estaduais que atendem às séries finais do Ensino Fundamental e o maior número de escolas das três SREs. Belo Horizonte, Betim e Contagem são os municípios onde se concentra o maior número de escolas dessa região: 59, 27 e 36 escolas respectivamente.

A SRE Metropolitana C abrange a parte Norte de Belo Horizonte e os municípios adjacentes. São 118 escolas situadas em 11 municípios. Pertence a essa Regional o município onde se localiza o maior número de escolas Estaduais de 5ª a 8ª série da Região Metropolitana: Ribeirão das Neves, com 39 estabelecimentos. Em contrapartida, a parte da capital que pertence a essa Regional possui apenas 34 escolas, contra 56 na SRE Metropolitana A e 59 na SER Metropolitana B. É bom frisar que as SREs incluem também escolas municipais e particulares; esta pesquisa, como já explicitado, limitou-se às escolas estaduais de 5ª a 8ª série.

Após definir a região de abrangência da pesquisa, precedi a um levantamento de todas as escolas que atendiam aos interesses da investigação. Isso foi feito por meio de consultas ao *site* da SEEMG, onde foi encontrada uma listagem com os nomes das quase 400 escolas da região, de acordo com o censo escolar de 2005.

De posse dessa lista, o passo seguinte foi procurar descobrir que coleção foi enviada para cada uma dessas escolas. Para isso, foi feita uma busca no *site* do MEC onde foi encontrada uma listagem do FNDE (Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação) que tinha como objetivo garantir às escolas o acompanhamento da distribuição das coleções escolhidas. Ao se aplicarem os filtros para as pesquisas no *site*, foram selecionadas as escolas estaduais de 5ª a 8ª série da região delimitada e anotados os nomes das coleções enviadas para elas, o que resultou em duas listagens (ANEXOS H e I). Na primeira, encontram-se as cidades que fazem parte de cada SRE e o número de escolas de cada um desses municípios; na segunda, o agrupamento, por município, de todas as escolas de cada SRE, indicando-se, também, a coleção enviada para cada uma delas.

A partir desse conjunto de dados, foi preciso definir que tipo de tratamento dispensar a eles, de tal forma que deles emergissem claramente os dados relevantes para essa pesquisa. A técnica escolhida foi a *Análise de Pareto*, uma ferramenta administrativa simples, mas eficiente, criada em 1897 pelo economista, político e sociólogo italiano Vilfredo Pareto. O princípio de Pareto (também conhecido como Regra 80-20) demonstra que, para cada fenômeno, 80% das conseqüências advêm de 20% das causas. Por ter sido adotado pelo TQC (Total Quality Control) japonês, teve o seu uso amplamente difundido nos países alcançados por esse modelo administrativo. No Brasil, o princípio passou a ser utilizado pelas empresas e pelos estatísticos a partir de 1989, sendo citado por autores como Campos (1989) e Diniz (2001), entre outros. Esse princípio é aplicado em estudos relativos à economia, produtividade, política, educação, desenvolvimento e onde mais este padrão for observado.

A Análise de Pareto é uma técnica universal que nos ajuda a classificar e a priorizar dados, dividindo-os em duas classes: a *minoría significativa* e a *maioría trivial*. De acordo com Campos (1989), essa metodologia compõe-se de três etapas: estratificação, levantamento de dados e construção do gráfico.

A – Estratificação: separação dos dados em grandes famílias (estratos). No caso desta pesquisa, a estratificação refere-se ao conjunto das coleções analisadas pelo PNLD 2008 e disponibilizadas para a escolha pelos professores, listadas no QUADRO 4 a seguir.

QUADRO 4 – coleções disponibilizadas pelo PNLD 2008

Cód. PNLD	Título
001	Língua Portuguesa Rumo ao Letramento
006	Texto & Linguagens
015	Linguagem Nova
016	Ler, entender, criar
017	Praticando Nossa Língua
018	Viva Português
019	Tudo é Linguagem
036	Leitura do Mundo
046	Olhe a língua
048	Novo Diálogo
063	Português - Leitura, produção, gramática
064	Projeto Araribá
065	Português – Uma proposta para o letramento
081	Português – Dialogando com textos
092	Português em outras palavras
093	Português para todos
094	Construindo consciências
108	Língua Portuguesa – Linguagens do século XXI
109	Coleção Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa
110	Coleção Mosaico do conhecimento: Língua Port.
137	Trabalhando com a linguagem
138	Português na ponta da língua
141	Português Linguagens
143	Português – Idéias & Linguagens

(Fonte: Guia 2008)

B - Levantamento de dados: levantamento de informações para verificar com segurança a importância de cada item dentro do conjunto. Esse levantamento foi feito a partir das informações sobre as coleções remetidas para cada escola das SREs Metropolitanas A, B e C, conforme detalhado na TAB. 1.

TABELA 1 - Coleções remetidas para as escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte

Cód. PNL D	Título	SRE A	SRE B	SRE C	Total	Percentual
001	Língua Portuguesa Rumo ao Letramento	-	-	-	-	-
006	Texto & Linguagens	2	2	2	6	1,6%
015	Linguagem Nova	2	-	1	3	0,8%
016	Ler, entender, criar	1	1	-	2	0,5%
017	Praticando Nossa Língua	-	-	-	-	-
018	Viva Português	-	-	-	-	-
019	Tudo é Linguagem	8	19	9	36	9,4%
036	Leitura do Mundo	3	2	2	7	1,8%
046	Olhe a língua	-	-	-	-	-
048	Novo Diálogo	6	3	3	12	3,1%
063	Português - Leitura, produção, gramática	5	13	15	33	8,5%
064	Projeto Araribá	26	17	22	65	16,8%
065	Português - Uma proposta para o letramento	3	4	2	9	2,3%
081	Português - Dialogando com textos	1	3	1	5	1,3%
092	Português em outras palavras	-	-	-	-	-
093	Português para todos	-	2	3	5	1,3%
094	Construindo consciências	-	2	-	2	0,5%
108	Língua Portuguesa – Linguagens do século XXI	1	2	1	4	1,0%
109	Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa	5	5	-	10	2,6%
110	Mosaico do conhecimento: Líng. Portuguesa	-	2	2	4	1,0%
137	Trabalhando com a linguagem	-	-	-	-	-
138	Português na ponta da língua	-	-	-	-	-
141	Português Linguagens	34	71	46	151	39,0%
143	Português – Idéias & linguagens	9	15	9	33	8,5%
T O T A L		106	163	118	387	100%

Essa forma de organização dos dados já aponta para aqueles que são mais relevantes para a presente pesquisa, evitando desgastes e dispêndio desnecessário de esforços. Uma rápida observação dos dados assim organizados mostra que algumas coleções, como a 001, a 017 e a 018, por exemplo, não foram enviadas pelo FNDE para nenhuma escola da região delimitada para a pesquisa, não se constituindo, portanto, em dados relevantes para este trabalho; em outras palavras, essas coleções não fazem parte da *minoria significativa*. Por outro lado, fica clara a

recorrência da distribuição de algumas coleções, como a 141, denotando essa é uma coleção que deve ser considerada na pesquisa. A TAB. 2, a seguir, condensa os dados apresentados na TAB.1, com o objetivo de especificar as coleções que foram mais distribuídas para as escolas da região delimitada. Cada coleção recebeu um código composto por duas letras para facilitar a referência a cada uma delas.

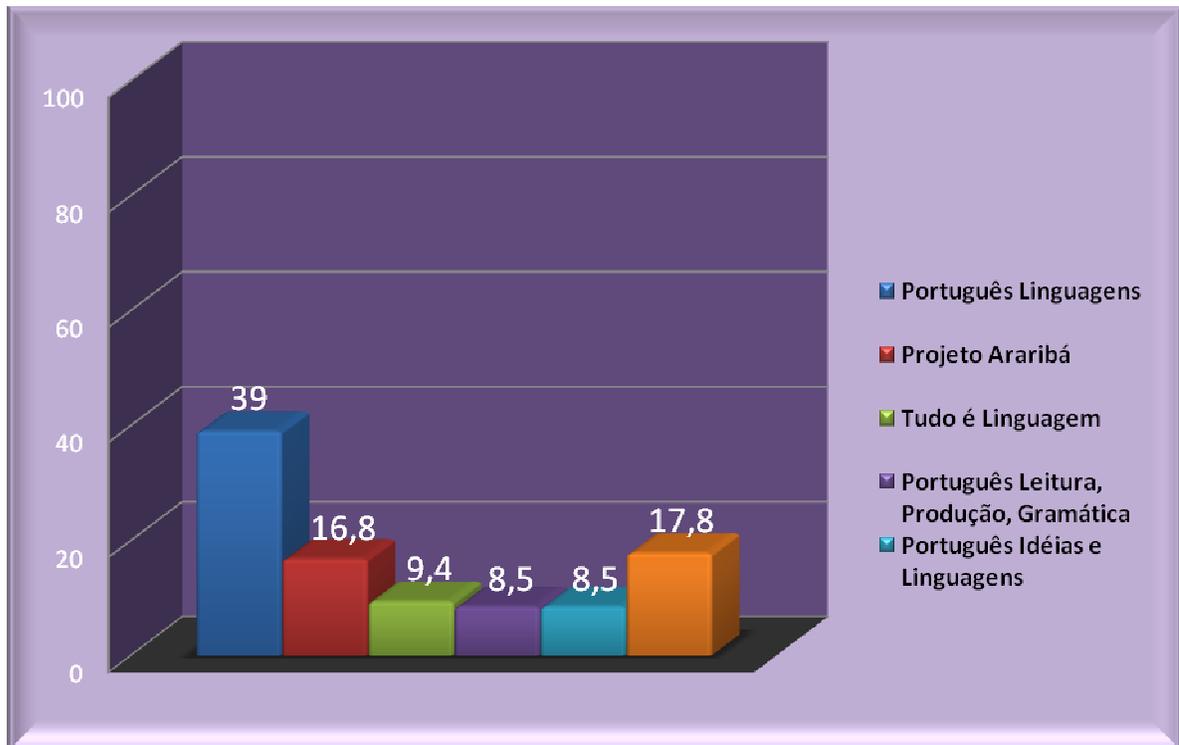
TABELA 2 – Distribuição das coleções para as escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte

Cód.PNLD	Título	SRE A	SRE B	SRE C	Total	Percentual
141	Português Linguagens (PL)	34	71	46	151	39,0%
064	Projeto Araribá (PA)	26	17	22	65	16,8%
019	Tudo é linguagem (TL)	8	19	9	36	9,4%
063	Português – Leitura, Produção, Gramática (PG)	5	13	15	33	8,5%
143	Português – Idéias & Linguagens (PI)	9	15	9	33	8,5%
	Outras coleções	24	28	17	69	17,8%
	Total	106	163	118	387	100%

C - Construção do gráfico

Essa etapa consiste na apresentação, em forma de gráfico, dos dados aqui levantados e organizados na TAB. 2, com o objetivo de garantir uma visualização condensada, clara e rápida da importância de cada item dentro do conjunto. É nessa etapa que se poderá definir com segurança, no caso deste trabalho, quais coleções merecem um olhar mais atento e uma análise mais detalhada, por serem potenciais referências para o trabalho com o ensino da produção de textos na região metropolitana de Belo Horizonte. Ao mesmo tempo, a análise do GRAF. 1 justificará, em termos percentuais, a exclusão das demais coleções do conjunto de dados significativos.

GRÁFICO 1 – Coleções mais enviadas para as escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte



Como está demonstrado no GRÁFICO 1, no conjunto das 24 coleções avaliadas pelo PNLD 2008 apenas cinco (20,8%) alcançaram um índice significativo de distribuição na Região Metropolitana de Belo Horizonte. As outras 19 coleções (79,1%) estão agrupadas na última coluna; algumas parece não terem sido enviadas para nenhuma escola da região delimitada e outras o foram em percentuais pouco significativos; por isso as coleções que fazem parte desse grupo não serão consideradas neste trabalho, já que o número de alunos que possivelmente as utilizará é pequeno.

Uma ressalva que deve ser feita aqui é que a coleção enviada para as escolas nem sempre é a que foi escolhida pelos professores. Essa, inclusive, é uma das queixas mais comuns das escolas com relação ao PNLD e um dos pontos mais controversos do Programa. Dados analisados por Costa Val et al (2004) em pesquisa sobre a distribuição de livros de 1ª a 4ª série identificam três situações que podem explicar a discrepância entre a escolha dos professores e o envio dos livros para as escolas.

A primeira delas seria a escolha, pelas escolas, de livros excluídos pelo Programa ou fora de catálogo, procedimento contrário às normas do PNLD. Nesse caso, opta-se por enviar a 2ª opção da escola ou outra coleção no mesmo patamar. Podem ser incluídos nessa situação casos em que há problemas no preenchimento dos formulários. Nesses casos, geralmente são enviados os livros mais solicitados no município em que a escola está localizada.

A segunda situação refere-se a escolhas que parecem romper com a sequência lógica do trabalho, numa espécie de contradição entre séries. Nesse caso, observa-se uma nítida interferência do FNDE, que determina que obras devem chegar às escolas. Ainda que esse procedimento vise retomar a coerência, ele é questionável, pois os critérios de substituição não são muito claros e, pior, apontam para a opção em manter a autoria e a procedência editorial.

A terceira situação, que também evidencia uma forte interferência do FNDE, ocorre quando a escolha recai sobre livros RR (recomendados com ressalvas) e o órgão “opta por expandir e qualificar a remessa das obras, incluindo algum título melhor avaliado, com menção mais alta” (COSTA VAL et al.2004, p.91).

Em todas as situações citadas, provoca-se o descontentamento e a desconfiança do professor na credibilidade do PNLD. Além disso, podem ocorrer situações em que os livros recebidos não são efetivamente utilizados pelas escolas, sob a justificativa de que eles não atendem às reais necessidades dos alunos. Algumas escolas chegam, inclusive, a solicitar aos pais a compra do livro que julgam mais adequado ou a trabalhar com uma coleção utilizada anteriormente. A consideração dessa ressalva é muito importante, pois pode dar a medida das dificuldades de se conseguirem dados exatos sobre as relações entre a escolha, o recebimento e o uso efetivo dos livros didáticos em sala de aula.

Concluída essa etapa quantitativa da pesquisa, que levou à definição das coleções que compõem o *corpus* desta tese, a etapa seguinte consiste em analisá-las e a seus respectivos manuais, já que é possível que instruções explícitas para a revisão constem apenas como orientações para o professor. Também serão consideradas, nessa análise, as resenhas¹⁸ integralmente apresentadas

¹⁸ Essas resenhas descrevem e analisam os livros inscritos no PNLD. São elaboradas pelos pareceristas do Programa e divulgadas no *Guia de Livros Didáticos* preparado pelo MEC para orientar os professores na escolha das coleções.

nos ANEXOS de 3 a 7) produzidas nessa edição do Programa sobre cada uma das coleções. Essas serão as discussões centrais nas seções que se seguem.

3.2. O *corpus* da pesquisa: parâmetros de avaliação e descrição das coleções

São duas as tarefas a que me proponho a partir deste ponto. Em primeiro lugar, apresentarei e discutirei a ficha de avaliação que norteou os pareceristas do PNLD na análise das atividades de produção de textos das coleções, procurando demarcar seus limites e explicitar suas intenções. Em seguida, passo a descrever mais detalhadamente as atividades de produção de textos presentes em cada coleção e a analisar, quando houver, o encaminhamento para a autoavaliação e revisão dos textos produzidos.

3.2.1. A ficha de avaliação do PNLD

A ficha que serviu de parâmetro para a avaliação do trabalho com a produção de textos nas coleções pelo PNLD subdivide-se em 13 itens. A observação dos parâmetros que orientam o olhar dos pareceristas permite que se tenha uma visão de como a avaliação oficial espera que os manuais didáticos trabalhem a produção de textos. Em primeiro lugar, espera-se que esse trabalho seja considerado e orientado como um processo e especialmente que as atividades sejam capazes de contribuir para desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Além disso, espera-se que as propostas encaminhem, baseadas em condições de produções bem específicas, a elaboração temática, a estrutura – o tipo e o gênero -, o nível de linguagem e a variedade linguística mais adequada à situação de produção. O QUADRO 5, a seguir, foi organizado com base nas informações constantes da Base de Dados do PNLD 2008 e na ficha de avaliação presente no Guia 2008 (p.38-39 – ANEXO B). Ele apresenta os itens da ficha e a nota alcançada em cada um pelas coleções do *corpus*. Nessa ficha, os avaliadores deveriam marcar a menção *sim*, equivalente a um ponto, quando pudesse ser constatado um trabalho consistente e sistemático sobre o tópico avaliado ao longo da coleção. Caso esse trabalho não fosse desenvolvido ou não pudesse ser considerado relevante, os avaliadores deveriam marcar *não*, o que equivaleria à nota zero.

QUADRO 5 – Notas nos itens de produção textual

As propostas de produção textual	TL	PG	PA	PL	PI
36. colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	1	1	1	1	1
37. trabalham a escrita como processo?	1	0	1	1	1
38. estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?	1	1	0	1	1
39. definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?	1	0	0	1	1
40. exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?	1	1	0	1	1
41. exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?	1	0	0	1	1
42. contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?	1	0	1	1	1
43. exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?	1	1	1	1	1
44. fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?	1	0	1	1	1
45. apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?	1	0	1	1	1
46. apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade linguística pertinente?	0	0	0	1	0
47. propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?	1	1	1	1	1
48. mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?	1	1	1	1	1
Nota da coleção no item produção de textos escritos (em 20 pontos)	18,46	9,23	12,31	20,0	18,46

Fonte: Guia 2008 e Base de dados do PNLD 2008

Na discussão proposta nesta tese, são considerados os aspectos mais relacionados às orientações dos livros didáticos para a etapa da avaliação/revisão dos textos produzidos, presentes no item 42: “[as propostas de produção textual] contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?”. Essa delimitação, no entanto, não exclui a observação dos outros itens, considerados como complementares na análise pretendida. Antes de proceder à análise, é necessário enfatizar que as considerações aqui tecidas apresentam um caráter mais situado do que o realizado pelo PNLD, cujas observações estão sempre limitadas por uma ficha que por vezes não contempla todos os detalhes das obras analisadas. Além disso, os propósitos da avaliação oficial excluem essa análise detalhada, pois o que se pretende é verificar se a coleção atende aos parâmetros gerais que a qualificam como uma obra que possa ser recomendada; já nesta tese, o principal objetivo é analisar como os manuais didáticos organizam o ensino da produção de textos, especialmente no que se refere aos procedimentos de autoavaliação e revisão.

Quanto às análises dos encaminhamentos para a autoavaliação e revisão, cabe aqui explicitar dois aspectos. O primeiro é que essas análises sempre levam em conta todas as etapas das propostas de produção dos autores das coleções, pois entendo que a autoavaliação e a revisão não podem ser consideradas isoladamente das outras atividades inerentes ao processo de escrita. O segundo é que essas análises não estão limitadas às seções indicadas pelos autores das coleções como específicas para o trabalho com a produção de textos, pois procurou-se levar em conta a unidade do livro didático, não se desconsiderando a possível articulação entre as seções e entre os capítulos/unidades no encaminhamento das propostas de produção. Além do cuidado em observar e preservar essa unidade pretendo, também, analisar o manual do professor de cada coleção, com o objetivo de verificar se e como o professor é orientado para trabalhar com os alunos essa etapa do processo de produção.

As discussões que se seguem tomam como orientação que o procedimento de autoavaliação de um texto seria o momento em que o aluno procederia a uma leitura crítica do próprio texto para verificar a necessidade – ou não – de intervenções em sua produção. Essa orientação não desconsidera que, como trabalho recursivo que é a produção de textos, avaliações e revisões já não tenham sido feitas durante o processo. O que se quer esclarecer é que, para os objetivos desta tese, será necessário considerar que há um momento específico no processo de escrita em que o redator dá por terminada a produção propriamente dita e dispõe-se a revisar o próprio texto, o que, como já vimos, é tarefa bastante difícil, pois para realizá-la é necessário um distanciamento, uma ruptura entre o texto e quem o produziu e isso, além de não ser fácil, tampouco é agradável, principalmente por duas razões.

Em primeiro lugar, alguns autores têm uma relação muito forte com suas produções e, por isso, são bastante condescendentes com elas: tem dificuldades primeiramente em admitir que haja problemas em seus textos e depois em apontá-los. O segundo problema é que, mesmo que detecte e se disponha a apontar os problemas, os alunos geralmente são resistentes a promover acréscimos ou reestruturações profundas no texto, limitando-se a alterar apenas o que está na superfície textual, como problemas de ortografia, pontuação e concordância (cf. BARTLET, 1982). Além disso, a maioria das atividades de autoavaliação não contribui de fato para uma releitura produtiva dos textos produzidos, pois deixam de orientar a observação de questões

relacionadas ao contexto de produção; ademais, muitas vezes as próprias propostas não definem parâmetros claros para as produções nesse aspecto.

Acredito que a cristalização dessa postura comodista tenha origens na maneira como tem sido conduzido, desde sempre, o trabalho com a produção de textos na escola: o professor ou o livro didático apresenta uma proposta, o aluno escreve, o professor corrige e dá a nota, baseada em critérios nem sempre muito claros. Essa metodologia tende a enfatizar a crença de que quem tem a obrigação de corrigir o texto é o professor. Outro procedimento alternativo introduzido mais recentemente no processo de escrita é a avaliação do texto produzido entre os colegas, que passam a atuar como leitores críticos. Esse procedimento, a meu ver, embora introduza outros olhares sobre a produção, pode contribuir para paralisar/atrofiar a capacidade do aluno de se auto-avaliar, já que os procedimentos sugeridos na escola delegam sempre ao outro – professor ou colega - a tarefa de avaliar os textos produzidos. Apesar de reconhecer essas dificuldades, acredito que um investimento, por parte do professor e do livro didático, no desenvolvimento da capacidade de autoavaliação/revisão poderia contribuir para que o aluno assumisse uma postura mais autônoma e responsável em relação aos textos que produz.

Evangelista et al (1998) apontam alguns critérios que podem orientar o professor no processo de avaliação de textos na escola. Para os autores, um texto pode ser avaliado sob três perspectivas. Inicialmente é preciso observar a adequação do texto produzido às condições de produção delineadas pela proposta de trabalho feita ao aluno. Nesse sentido, um texto pode ser considerado adequado quando as estratégias escolhidas por seu autor são eficazes para atingir determinados objetivos, tendo em vista um determinado interlocutor e a situação em que se dá a interação, já que “a forma como se fala ou se escreve é condicionada por elementos extralinguísticos, no plano social e histórico, no plano individual ou no plano da situação comunicativa específica” (EVANGELISTA ET AL 1998, p.30). Assim, no momento da avaliação deve ser considerado que um texto é produzido para viabilizar um projeto de interlocução – com leitores, objetivos e contexto de circulação bem definidos, mas que se insere em um contexto social mais amplo.

Outro parâmetro que pode orientar o olhar avaliativo do professor é a observação das estratégias de textualização mobilizadas pelo aluno. Assim, é preciso avaliar se foram observados os aspectos característicos do gênero que atendam aos objetivos da situação discursiva, pois é essa mobilização que vai favorecer o trabalho de construção da coerência e da coesão, garantindo

informatividade e unidade, entre outros aspectos, que fazem com que um texto seja considerado, por um determinado leitor, em uma determinada situação de interlocução, um conjunto articulado. Em outras palavras, deve ser considerado que, para atender ao objetivo delineado por uma situação comunicativa específica, é preciso escolher um gênero, uma estrutura típica, que embora não rígida, é “resultante da ação linguística coletiva sedimentada ao longo do tempo” (EVANGELISTA ET AL 1998, p.31). A escolha do gênero, é claro, demanda um conhecimento das situações sociais em que ele é requerido e das suas especificidades em função da situação particular de cada produção. É a partir desse conhecimento que o produtor do texto define, por exemplo, as estratégias coesivas e o grau de informatividade, com vistas a construir um texto que seja aceito como um todo coerente pelo interlocutor.

Por fim, é necessário observar se houve, por parte do aluno, a da utilização adequada dos padrões da escrita. Essa tarefa está relacionada ao conhecimento de que a escrita, independente do gênero que está sendo produzido, tem algumas regras específicas, como a ortografia, a acentuação e a pontuação. Especialmente a escrita de textos mais formais demanda padrões diferenciados de procedimentos de concordância, regência e colocação pronominal, entre outros, que devem ser considerados em função do gênero e dos objetivos propostos para a produção.

Embora direcionadas a professores, essas orientações poderiam também servir de parâmetro para a avaliação do texto pelo próprio aluno. Para isso seria necessário que se desenvolvesse, desde as primeiras séries, um trabalho em que fossem explicitadas para os alunos as “regras do jogo” da produção textual na escola, conscientizando-os da importância de se observarem os aspectos acima descritos quando da revisão de seus próprios textos. A adoção dessa postura avaliativa poderia contribuir para desenvolver nos aprendizes uma postura mais autônoma em relação aos textos que produzem. Considerando essa necessidade é que esta tese se propõe a verificar se nas atividades de produção textual presentes nos livros didáticos reserva-se um espaço para um trabalho sistemático de autoavaliação e revisão, o que poderia contribuir para refinar, pouco a pouco, a percepção dos alunos sobre a adequação do seu próprio texto à situação de interlocução proposta, em todos os aspectos.

Feitas essas considerações, na próxima seção, serão descritas as características gerais das coleções que foram as mais distribuídas para as escolas estaduais de 5ª a 8ª série da Região

Metropolitana de Belo Horizonte. Essas informações também constam da Base de Dados do PNLD 2008.

3.3. As coleções: características gerais e trajetória no PNLD

As coleções que participaram do PNLD 2008 foram classificadas da seguinte forma: até 64 pontos – excluídas; de 65 a 100 pontos - aprovadas. Essas notas não constam do Guia de Livros didáticos, mas estão explicitadas na base de dados, elaborada a partir das fichas consolidadas de avaliação das coleções inscritas no Programa, disponibilizada para pesquisas pela coordenação da área de Língua Portuguesa do PNLD.

As coleções 019 - *Tudo é linguagem* (doravante TL), e 064 *Projeto Araribá* (doravante PA), foram avaliadas pela primeira vez nesta edição do programa ao passo que as outras coleções já haviam participado em outras edições. A coleção 063 - *Português- Leitura, Produção, Gramática* (doravante PG)- participa do PNLD pela 4ª vez e alcançou 80,14, em uma escala que varia de 0 a 100 pontos; foi, portanto, uma coleção bem avaliada pelo Programa. Esse bom desempenho da coleção nessa edição do Programa surpreende, já que em avaliações anteriores, em 1999 e 2005, PG obteve notas mais baixas. No PNLD 2002, ela havia sido excluída, o que pode indicar que a coleção passou por reformulações nos aspectos teóricos e metodológicos.

A trajetória da coleção 141 – *Português: Linguagens* (doravante PL) é bem mais regular, pois ela manteve, no PNLD 2008, pontuação próxima das que alcançou em 2002 e 2005. Já a coleção 143 – *Português idéias e linguagens* (doravante PI) parece ter passado por processos de reformulações para atender aos critérios do Programa: em 1999 e 2002 obteve notas mais baixas das que obteve em 2005 e 2008. A coleção 143 – *Português idéias e linguagens* (PI), por fim, já foi avaliada pelos PNLDs 1999, 2002 e 2005. Nos dois primeiros processos, alcançou apenas pontuações regulares; em 2005 teve um melhor desempenho e foi considerada uma boa coleção. No PNLD 2008, foi aprovada com a nota 85,34, repetindo o bom desempenho de 2005.

Quanto ao princípio organizador, a coleção PG é a única do *corpus* que está organizada por temas; PI está organizada por tema e projeto e TL, PA e PL, por projetos ligados a gêneros. Essas formas de organização já foram discutidas no capítulo 1.

Quando se analisa a base de dados do PNLD 2008, pode-se observar que as coleções menos pontuadas do grupo, PG e PA, foram as que obtiveram também as menores notas no trabalho com a produção de textos. No caso de PG, isso foi decisivo para a queda de sua classificação. Embora no trabalho com a leitura essa coleção tenha alcançado pontuação próxima da nota máxima (19,13 em 20 pontos), o trabalho com a produção de textos desenvolvido por ela foi apontado pelos pareceristas como um dos seus pontos fracos – a coleção alcançou nota 9,23 em 20 pontos. Já PA foi considerada uma coleção regular em todos os aspectos. A resenha sobre essa obra que foi publicada no Guia (ANEXO E) está repleta de ressalvas em relação a todo o trabalho desenvolvido.

As outras três coleções apresentam uma pontuação muito próxima, com destaque para PL, que foi a única a alcançar um pouco mais de 90 pontos e que, segundo os pareceristas, articula bem todos os itens avaliados. As pontuações de TL e PI estão bem próximas, embora essas coleções apresentem características diferentes. A resenha que descreve TL no *Guia* aponta que a coletânea de textos, as atividades de leitura e as de produção de textos são os pontos fortes dessa coleção. Já PI apresenta como destaque, além da produção escrita, a produção oral e a integração entre leitura e produção de textos.

Para uma melhor visualização das características gerais das coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa, observe-se o QUADRO 6, a seguir:

QUADRO 6 – Características gerais das coleções

Cód. PNLD	Título	Pontuação Total	Pontuação em Prod. de textos	Princípio organizador	Met.Prod. de textos
019	Tudo é linguagem (TL)	86,19	18,46	Projetos/gêneros	Uso situado Const/reflex
063	Português Leitura, Produção, Gramática (PG)	80,14	9,23	Temas	Vivência Transmissão
064	Projeto Araribá (PA)	65,00	12,31	Projetos/gêneros	Transmissão Uso situado
141	Português Linguagens (PL)	90,13	20,0	Projetos/gêneros	Uso situado Const/reflex
143	Português idéias & Linguagens (PI)	85,34	18,43	Tema/projeto	Uso situado Const/reflex.

Fonte: Guia 2008 e Base de dados do PNLD 2008

Resumindo, com exceção da coleção 064 todas as demais alcançaram média acima de 80 pontos e, na opinião dos avaliadores, duas coleções, *Português Leitura, Produção, Gramática e Projeto Araribá*, não desenvolvem um bom trabalho no ensino da produção de textos. Pode-se constatar que o princípio organizador predominante é o de *projetos ligados a gêneros* e que a metodologia preferida no trabalho com a produção de textos é a que combina o *uso situado* com a *construção/reflexão*. A partir desses dados, pode-se depreender que há um padrão ou uma predominância de princípios organizadores e de metodologias nos procedimentos que encaminham as propostas de produção nas coleções remetidas para a região delimitada que, supostamente, recebeu coleções muito bem avaliadas pelo PNLD 2008.

Aparentemente, esses dados contrariam afirmações que sustentam o descompasso entre as escolhas dos professores e a avaliação oficial, ou seja, que os professores tendem a escolher coleções excluídas ou menos pontuadas pelo Programa. No entanto, é bom lembrar que neste trabalho não foi feita uma checagem para verificar se a coleção enviada foi a mesma solicitada pela escola e, se foi, se a escolha foi feita pelos professores ou pela direção/supervisão da escola e Secretaria de Educação dos municípios. Algumas dessas possibilidades foram discutidas por Costa Val et al (2004) que apontam em suas pesquisas as dificuldades em se recuperar o processo de escolha de livros entre os professores entrevistados e os critérios utilizados pelos órgãos oficiais para resolver alguns impasses. Essas questões já foram discutidas no capítulo anterior.

Uma última observação é que as coleções aqui analisadas foram publicadas por grandes grupos editoriais: Ática (TL), Moderna (PG e PA) e Saraiva (PL e PI). Esse dado também deveria ser levado em conta em uma análise que focasse as relações entre a escolha feita e o livro recebido. Há, portanto, muitas questões envolvidas no processo de escolha, recebimento e uso dos livros didáticos, mas elas estão fora do escopo deste trabalho e foram, por isso, excluídas das discussões que se seguem, que têm o objetivo de descrever como cada coleção organizou o trabalho em torno do eixo produção de textos, especialmente na etapa da autoavaliação e revisão.

3.4. - As propostas de produção de textos e as atividades de autoavaliação e revisão nas coleções

Segundo o Guia 2008, no quesito produção de textos escritos, as metodologias *uso situado* e *construção/reflexão* orientam as propostas de quase todas as coleções, ou seja, ora privilegiam-se propostas socialmente contextualizadas, ora leva-se o aluno a refletir sobre os conhecimentos que se pretendem ensinar para, em seguida, levá-lo a internalizá-los, propondo tarefas em que esses conhecimentos serão aplicados. Não estão ausentes, entretanto, os procedimentos metodológicos *vivência* e *transmissão*, que orientam as propostas em duas coleções (PG e PA).

Para dar uma idéia geral dos perfis metodológicos das coleções, o Guia 2008 (p. 24) apresenta um quadro (parcialmente apresentado no capítulo 1 e reproduzido na íntegra no ANEXO A) que apresenta o tipo de abordagem que é dada a cada conteúdo curricular básico - leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. No QUADRO 7, a seguir, foram reproduzidas apenas partes da coluna relativa ao conteúdo *produção de textos escritos*, referentes a cada uma das coleções do *corpus*. Uma observação que pode ser feita é que as coleções que foram mais bem avaliadas quanto ao trabalho com a produção de textos (TL, PL e PI) desenvolveram as atividades a partir da combinação das metodologias *uso situado* e, majoritariamente, *construção reflexão*.

QUADRO 7 – Organização metodológica em produção de textos

Col.	Produção de textos escritos	
TL		
PG		
PA		
PL		
PI		

VIVÊNCIA	TRANSMISSÃO	USO SITUADO	CONSTRUÇÃO/REFLEXÃO
----------	-------------	-------------	---------------------

(Guia PNLD, 2008, p. 24- fragmento)

Buscando perceber como os manuais didáticos organizam o ensino da produção de textos, foram feitos alguns levantamentos estatísticos para verificar o percentual de livros que apresentam atividades de autoavaliação ou revisão. Em seguida, buscou-se apreender a qualidade e a natureza dos procedimentos existentes; ou seja, o objetivo é verificar se a ênfase nos volumes recai no caráter discursivo da produção – o que encaminharia a revisão para a adequação do texto às condições de produção explicitadas na proposta - no caráter textual – o que, por sua vez, alertaria o aluno para as questões mais ligadas à macroestrutura dos tipos e gêneros e à coesão textual - ou, finalmente, no caráter formal, relacionado a questões como ortografia, acentuação, pontuação etc. Essas análises baseiam-se nas discussões bakhtinianas sobre os elementos estruturadores do gênero, como conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN,1992). Essa análise qualitativa do material levará em consideração a intuição na observação dos dados e a possibilidade de formulação de hipóteses relevantes para explicar aspectos que porventura não forem captados nas análises quantitativas.

Portanto, pretendo, a seguir, descrever como cada coleção procura organizar as atividades de produção, buscando entender se e como esse trabalho se articula dentro de uma unidade ou capítulo e como ele atende ao projeto maior da coleção declarado nos manuais.

3.4.1 A coleção *Tudo é Linguagem* (TL)

No componente *Produção de textos escritos*, TL obteve a menção *sim* em todos os itens avaliados, com exceção do item 46, relativo ao trabalho com a variação linguística. Isso significa que, de acordo como os critérios estabelecidos pelo PNLD, a coleção trabalha a escrita como processo e orienta adequadamente o aluno nos diversos procedimentos envolvidos na produção

escrita, incluindo a revisão dos seus próprios textos. O fragmento abaixo sumariza as observações feitas pelos avaliadores do quesito *Produção de textos* nesta coleção:

No que diz respeito à produção de textos, as atividades são planejadas de modo coerente e detalhado e favorecem um desenvolvimento gradual do domínio da escrita, particularmente pela associação entre os gêneros utilizados na leitura e na produção. Merece destaque, principalmente, o trabalho orientado, passo a passo, quanto ao planejamento, à observação dos traços característicos do gênero, à elaboração temática e à autoavaliação. Além das inúmeras situações de produção escrita de gêneros escolares, os alunos têm oportunidade de elaborar textos literários, publicitários, jornalísticos, científicos e outros. Enfatiza-se, quase sempre, o processo de produção em grupos. (GUIA 2008, p. 139)

Segundo explicitado pelo autores de TL, no manual do professor, a metodologia que perpassa toda a coleção está ligada ao conceito de *seqüência didática* – “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”- proposto por Dolz e Scheneuwly (2004, p. 97). Assim, cada unidade ocupa-se da apresentação e análise de um determinado gênero em suas perspectivas discursivas, textuais e formais para solicitar ao aluno a produção desse gênero. Portanto, segundo o manual do professor, o trabalho com a produção de textos em TL deve ser visto como “o resultado do projeto de trabalho desenvolvido na unidade” (BORGATTO 2007, p. 15).

A coleção TL tem perto de 57 propostas de produção textual escrita, sempre apresentadas na seção *Produção de textos*. Como o princípio organizador desta coleção é o de *projetos ligados a gêneros*, a maioria dessas propostas é a culminância do trabalho com um determinado gênero, escolhido para ser discutido na unidade. Os temas das produções são, invariavelmente, os dos textos lidos ao longo das unidades, sobre os quais se desenvolve o trabalho de leitura e produção. Portanto, orientações para a organização textual e linguística dos tipos e gêneros selecionados para o ensino no volume e a elaboração temática dos textos são bem trabalhadas na coleção, que declara, no manual do professor (p. 9), adotar a *progressão em espiral*. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.124), essa proposta “remete ao ensino da diversidade textual a cada nível”, o que significa que um gênero trabalhado, por exemplo, no volume da 5ª série, poderá ser retomado nos outros volumes, em dimensões mais complexas. De fato, é o que a coleção faz, ao trabalhar a estrutura narrativa em diversos gêneros ao longo das séries: conto em prosa poética (5ª), relato (diário e autobiografia – 6a), crônica argumentativa (7ª), romance (8ª), só para citar alguns exemplos.

Como explicitado anteriormente, entendo que a análise feita pelo PNLD, porque preocupada com características mais gerais das obras, muitas vezes não descreve alguns pormenores das atividades propostas, limitada que está, também, por uma ficha de avaliação que não contempla em detalhes alguns procedimentos. A análise feita para os propósitos desta tese, no entanto, aponta algumas lacunas no encaminhamento das propostas de produção da coleção TL, como se verá adiante.

A análise das propostas de produção da coleção TL revela que as orientações sobre a tarefa a ser realizada pelo aluno são sempre bem detalhadas, mas a preocupação maior é quase sempre com o planejamento dos textos, em detrimento das outras etapas do processo de produção. Esses planejamentos, talvez devido ao princípio organizador da coleção – projetos ligados a gêneros – privilegiam orientações relacionadas à estrutura do gênero trabalhado na unidade e proposto para a produção. Assim, tudo o que se propõe na unidade, desde os textos apresentados para a leitura até as atividades de interpretação desses textos, passando pela análise gramatical feita a partir deles tem em vista a produção do gênero analisado. Para exemplificar como se estruturam as unidades desta coleção e como a seção *Produção de textos* encaixa-se nesse projeto, apresento, a seguir, a descrição de uma dessas unidades.

A unidade escolhida para ser descrita foi a de número 4 do volume da 6ª série, que estrutura-se em torno do gênero *Relato de experiências*, dando seqüência à discussão da unidade anterior, que tratou de *Relato e memória*. A unidade 4 trata, portanto, de “relatos que, além de registrar fatos protagonizados por quem escreve, têm a finalidade de documentar uma experiência significativa.” (BORGATTO 2007, vol 6, p. 109). Os textos escolhidos para exemplificar o gênero a ser analisado foram retirados do livro *Mar sem fim*, de Amyr Klink. Trata-se de dois relatos, um do próprio navegador, em que ele narra uma experiência em alto mar e outro de sua esposa, que compartilha com o leitor sua ansiedade pela falta de notícias do marido. As atividades da seção *Interpretação de textos* buscam levar o aluno a uma melhor compreensão do texto e à observação dos efeitos de sentido buscados na escolha das palavras. A seguir, é apresentado mais um relato – *Manuscrito encontrado em uma garrafa* -, de Edgar Allan Poe. Também para esse texto são propostas atividades de interpretação, com ênfase nos recursos expressivos empregados pelo autor. É proposta, então, a primeira atividade de produção da unidade: dar continuidade à narrativa de Poe:

(2) Dar continuidade à narrativa

Produza um pequeno texto contando como a garrafa foi encontrada. Seu texto poderá ser narrado:

- Em primeira pessoa (narrador-personagem): você é o narrador que encontrou a garrafa;
- Em terceira pessoa (narrador-observador): você cria uma personagem que encontra a garrafa.

No planejamento de seu texto você ainda deve levar em conta:

- O local em que foi encontrada a garrafa;
- Em que circunstâncias;
- Quanto tempo depois.

Observe também:

- A linguagem a ser utilizada para dar continuidade ao texto: mais formal ou mais informal.

O/A professor/a vai chamar alguns alunos para ler o texto produzido. Os demais alunos vão analisar as soluções dadas pelos colegas, verificando se:

- a. Estão coerentes com os dados do texto;
- b. Podem dar continuidade ao desfecho do trecho lido.

(BORGATTO 2007, 6ª série, p. 117)

Continuando o trabalho com o gênero relato de experiências, os autores apresentam mais um texto. Desta vez, trata-se de um relato de cientistas, o texto *No olho do furacão*, retirado da revista *Os caminhos da Terra*, que também é analisado em seus aspectos linguísticos e discursivos. Em seguida, é proposta uma atividade de leitura expressiva dos relatos apresentados. A seção *A linguagem dos textos* trabalha com alguns aspectos dos relatos lidos com a finalidade de levar o aluno a observar o uso de adjetivos e locuções adjetivas nos textos. Essas atividades também abordam a presença da subjetividade/objetividade nos textos e as diferenças entre a narrativa de fatos reais, ou relato, e a narrativa de ficção. Essas análises culminam com uma discussão sobre as características de um texto literário e de um texto não-literário. Aproveitando o tema da unidade, os alunos são convidados a produzir um texto em linguagem não verbal: uma ilustração para os trechos lidos – de Amyr Klink ou Edgar Alan Poe. Na seção *A construção dos textos* apresentam-se os elementos da narrativa e o parágrafo como forma de organizar o texto escrito. Em *Língua: usos e reflexões* discutem-se as locuções verbais por meio da identificação dessas expressões nos textos lidos. Mais uma vez é proposta uma atividade de produção de textos, desta vez um relato oral. Entremendo todas essas atividades, são apresentados exercícios escritos que abordam, na maioria das vezes, um aspecto gramatical. No caso desta unidade, privilegiou-se a discussão sobre tempos e modos verbais. A atividade final da unidade é a produção de um relato pessoal. Mais uma vez é apresentado um relato para a leitura e solicitada a tarefa:

(3) Relato pessoal

Nesta unidade você leu relatos de Amyr Klink, de sua esposa, Marina, e um outro relato que faz parte de um conto de mistério de Edgar Allan Poe.

Todos esses relatos são bastante pessoais, tratando de fatos marcantes na vida das pessoas ou personagens que narram. Por serem pessoais, neles prevalece o uso da primeira pessoa (eu/nós).

Leia um relato, cheio de emoção, de dois surfistas, Carlos Burle e Eraldo Gueiros, lembrando um dia de competição na Califórnia. Por ele, podemos observar como o companheirismo é vital na profissão de surfistas.

Você irá notar muitas expressões próprias da linguagem dos surfistas e que, pelo fato de se tratar de um relato pessoal (em primeira pessoa), a linguagem é mais coloquial, mais espontânea, mais próxima da língua falada. Confira.

Um dia de competição na Califórnia...

Chegamos no porto e o circo já estava armado. Encontramos toda galera local e pra nossa surpresa o Pato e o João Maurício Jabour resolveram aparecer de última hora. Os minutos passavam rapidamente e resolvemos colocar o *jet* na água o mais rápido possível para a sessão de *tow in*. Às 6h30 estávamos eu, o Gary e o Eraldo na água. Lá fora percebemos que já havia alguns surfistas remando no canal. Teríamos que ser rápidos. Mal tinha acordado e já estava surfando minha primeira onda. Com o coração a mil, a adrenalina pura na veia deixou minha boca seca, e a incerteza de como a prancha ia funcionar era apenas uma das variantes que nós, surfistas de ondas grandes, temos de enfrentar sempre. O mar estava só acordando e deu para perceber que estava com pelo menos uns 20 *pés na série*.

Eraldo deu duas voltas *no pico* e se posicionou para a série. Na primeira e veio, ele me colocou. Foi uma onda boa, mas no meio do caminho senti que o pé da frente estava mal encaixado, pois a presilha estava muito apertada. O *terral* forte deixava as ondas cheias de *bumps* e foi num deles, no meio da onda, que meu pé saiu da presilha, me derrubando e me fazendo perder a prancha.

Eraldo me resgatou rapidamente junto com o Gary. Fomos atrás do nosso tesouro que estava indo para cima das pedras. Eraldo resgatou a prancha e o Gary e deixou cair. Eu, sem pensar muito, pulei da prancha de resgate e fui atrás da nossa *Brewer*. Nesse momento o Eraldo ficou maluco. Lá estava eu, em frente às pedras, com a série vindo e ele não podia fazer nada!

Eraldo se recordou de um acontecimento passado: "Nesse momento, me lembrei daquele mar gigante no qual surfamos a maior onda da temporada de 2001/2002. Quando eu puxei o Burle na primeira onda do dia e ele não conseguiu passar, foi para cima das pedras. Fiquei um tempo perdido sem achá-lo e aquela cena me voltou à cabeça, trazendo lembranças de como é ruim começar um dia preocupado com seu parceiro. Graças a Deus, ele manteve a calma, ficou com a prancha e usou a correnteza para passar rapidamente pelo meio das pedras e finalmente chegar numa área mais tranqüila, onde eu pude resgatá-lo. Pensei: esse Burle ... já começou dando um susto".

De volta ao *jet-ski* e me sentindo mais seguro, tive que ouvir o Eraldo reclamando pelo - que eu tinha feito e ao mesmo tempo me segurar com toda força na prancha de resgate, pois a gente teve que voltar voando para o pico, já que tinha pouco tempo para ele surfar.

BURLE & ERALDO. *Fluir*. São Paulo: Peixes, ano 19, n.2, fev. 2004, p. 70

- Agora é a sua vez de produzir um relato pessoal sobre um fato que marcou sua vida e que ficou gravado em sua lembrança. Pode ter sido muito alegre, muito triste, muito emocionado, muito aterrorizador ou de muita *adrenalina*.

Observe que o relato dos surfistas, para que ficasse mais organizado e permitisse uma leitura mais fácil, foi dividido em parágrafos. Essa organização pode ajudar você a estruturar melhor o seu texto.

Mãos à obra!

Vamos ao seu relato!

1. Lembre-se de um fato marcante.
2. Faça um breve planejamento:
 - **o início:** o que você registrará para situar o leitor em relação a quando aconteceu, onde, quem estava presente...
 - **o desenvolvimento:** o fato propriamente dito. Se for longo, subdivida-o em parágrafos menores.
 - **o desfecho.**
3. Faça um rascunho.
4. Não se esqueça de que:
 - seu relato é pessoal: portanto, você tem maior liberdade de linguagem;
 - em seu relato deve prevalecer o uso da primeira pessoa;
 - os tempos verbais que você escolher para contar seu fato (presente ou pretérito) podem aproximar ou afastar os fatos relatados do leitor.
5. Imagine quem você gostaria que lesse seu relato, pois isso irá ajudá-lo a escolher as formas de linguagem.
6. O/A professor/a irá marcar o dia em que deverão ser apresentados os relatos.

(BORGATTO 2007, vol. 6, p. 138-140)

Como se pode observar, as atividades propostas são bem detalhadas e bem subsidiadas em alguns aspectos pelas discussões teóricas propostas ao longo da unidade; isso se dá em todos os volumes da coleção. No entanto, alguns aspectos chamam a atenção em TL: apesar do esmero nas orientações sobre os textos a serem produzidos, falta, na maioria das propostas, um elemento muito importante: os destinatários dos textos. Nas propostas em que esse elemento aparece, ele ou é descrito muito vagamente ou são, no máximo, os colegas de classe.

Especificamente quanto ao trabalho com a avaliação e revisão do texto pelo aluno, nota-se, em quase todos os volumes da coleção, lacunas que comprometem a qualidade nesse aspecto. Apesar de o manual do professor afirmar que “Em vários momentos inserem-se atividades de autoavaliação e de avaliação dos textos produzido.” e que, nas propostas do livro, “Estimula-se o aluno a avaliar seu próprio texto a partir das condições de produção, da construção composicional e dos recursos linguísticos estudados.” (BORGATTO 2007, p.15), esta coleção oscila entre alguns procedimentos de autoavaliação e revisão.

Em primeiro lugar, em muitas atividades de produção nota-se a ausência de sugestões de autoavaliação e revisão, como é o caso das propostas apresentadas a seguir.

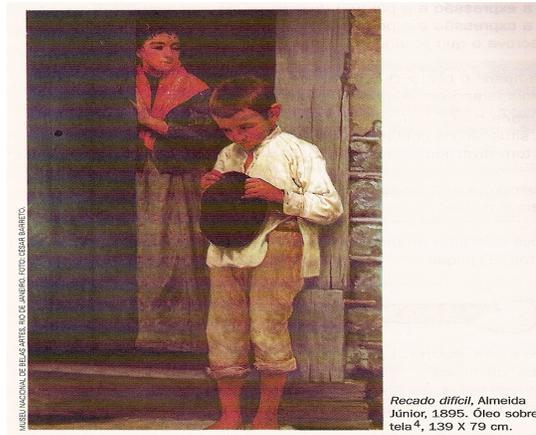
(4) Produção de texto

Produção escrita. Em grupos, vocês vão criar um *causo* a partir da cena registrada por Almeida Júnior.

- Imaginem a situação inicial que resultou na cena registrada no quadro: qual era o recado, de quem era, se foi essa pessoa quem enviou o menino, por que o menino foi escolhido para ser o portador da mensagem, a quem era endereçada...
- Criem o conflito da história.
- Criem o desfecho: feliz, triste, surpreendente, misterioso...

Ao escrever, escolham a linguagem mais adequada para a história: formal ou informal.

(BORGATTO 2007, vol. 5, p. 44)



Nessa proposta, o aluno é convidado a criar um *causo*, portanto um texto narrativo, a partir de um quadro de Almeida Júnior que retrata uma cena da vida rural, reproduzido acima. É certo que, antes de solicitar a produção, em uma seção anterior, os autores do LD tiveram o cuidado de propor questões que levassem os alunos a uma observação mais cuidadosa da cena e dos personagens retratados no quadro, além de explicitar a estrutura de uma narração, o que pode contribuir para a elaboração temática e para a construção de aspectos ligados à estrutura textual. No entanto, como se pode verificar, na proposta não há nenhuma instrução para que o aluno verifique se o seu texto atende ao que foi solicitado.

Um outro procedimento comum nessa coleção é o encaminhamento das propostas por um planejamento detalhado, que é tomado como parâmetro para a avaliação do texto pelo aluno. A proposta a seguir toma como ponto de partida outro quadro de Almeida Júnior, o mesmo pintor citado no exemplo anterior.

(5) Produzir narrativa com planejamento.

- Que tal agora planejar uma história inteira com as partes que você já estudou: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho?
- Uma cena na rua, um fato vivido ou imaginado, um filme, um livro lido, uma notícia, uma foto, ou...um quadro podem ser um ponto de partida. Desta vez, o nosso ponto de partida será um quadro. O pintor você conheceu no capítulo anterior: é Almeida Júnior.



Pescando, Almeida Júnior, 1894. Óleo sobre tela, 64 cm X 85 cm. Coleção particular.

Antes de começar a escrever, vamos observar o quadro com bastante atenção.

1. Leia as informações dadas na legenda da pintura reproduzida e localize:

- o título do quadro;
- o ano em que foi pintado;
- o processo de pintura utilizado pelo artista
- as dimensões, isto é, as medidas da tela;
- a quem pertence.

2. Em relação à composição, verifique o que se pede.

- Que cores predominam? O que essas cores podem indicar em relação ao clima e ao período do dia em que a cena ocorre?
- Que sensações a imagem desperta em você: calma, agitação, equilíbrio, medo, tristeza ou outra?
- O que mais chama sua atenção: a paisagem ou as pessoas?
- Há predominância de luz ou de sombra?
- Em que plano as pessoas estão em relação à paisagem: em destaque (à frente) ou em plano secundário (ao fundo)?

3. Em relação ao espaço e tempo, responda:

- A cena se passa em um ambiente urbano ou rural?
- As águas e as plantas parecem calmas ou agitadas?
- Como está o dia?

4. Com relação às personagens, imagine:

- Que idade teriam;
- Se seriam amigos, parentes ou teriam acabado de se encontrar;
- Se estariam em silêncio ou conversando.

Prof./a: o objetivo desta atividade é sistematizar os momentos do texto narrativo e levar o aluno a pensar nas condições de produção de um texto: finalidade, destinatário, situação, contexto, recursos de linguagem. A elaboração de um planejamento não deve se tornar condição indispensável para a produção de um texto. O condicionamento da produção a um planejamento estrito, detalhado, pode inibir a criatividade, que nem sempre ocorre a partir de uma situação planejada em itens, e desestimular o aluno para a escrita.

Planejamento de texto

Leia e reflita sobre cada um dos itens a seguir.

- Intenção** – Qual será a finalidade da sua história: divertir, emocionar, fazer pensar sobre algo da realidade, envolver por meio de mistério, informar...?
- Tipo de leitor** – Pense no provável leitor ou ouvinte de seu texto. Com os colegas e o/a professor/a, defina se o texto será apresentado para a classe em uma roda de histórias, exposto em mural na sala ou para alunos de outras séries, enviado para o jornal da escola, lido em uma reunião de pais, colocado no *site* da escola ou se fará parte de uma coletânea de histórias...
- Situação** – Lembre-se de que você é um observador da cena. Crie uma situação em que você conte sua história sem participar dela.

- d. **Linguagem** – Escolha o tipo de linguagem a ser utilizado levando em conta o ambiente da história e o tipo de público que poderá ler seu texto. A linguagem poderá ser: em verso, em prosa, mais formal, mais informal ou coloquial, com características regionais.
- e. **Enredo** – O enredo é composto pelos momentos da narrativa.
- Imagine que a cena da pintura faça parte da situação inicial de sua história.
 - Defina quem serão suas personagens: amigos, inimigos, parentes, estranhos...Se terão nomes próprios, apelidos...
 - Onde estão? Quando ocorre o fato?
 - Que fato ou ocorrência causará o desequilíbrio dessa situação de aparente tranquilidade?
 - O que ocorrerá a partir desse fato? Como?
 - Qual será o momento de maior tensão? Pense como cada personagem reagirá.
 - Entrarão em cena outras personagens?
 - Como terminará a história, isto é, qual será o desfecho?

Enriqueça sua história com a descrição do espaço, das personagens, de sentimentos, etc.

Registro do planejamento

Você pode copiar em seu caderno o quadro abaixo e fazer o registro do que planejou.

Planejamento da narrativa:	Enredo:
Intenção	Situação inicial
Tipo de leitor	Tempo e espaço
Situação	Personagens
linguagem	Conflito
	Clímax
	desfecho

Mãos à obra!

Faça um rascunho do texto, preferencialmente a lápis, pois assim você poderá alterá-lo se necessário.

Passando a limpo

Quando considerar sua história pronta, passe-a a limpo, com letra legível, para que possa ser lida com facilidade.

Autoavaliação

Releia e verifique se seu texto atendeu aos objetivos a que você se propôs no início.

Prof./a: estimule os alunos a fazer uma releitura em voz alta, pois isso facilitará a percepção da pontuação.

(BORGATTO 2007, vol. 5, p. 67-70)

Como se pode observar, na proposta apresentada há um esmero com relação ao planejamento, que é detalhado passo a passo, mesmo os autores ressaltando que a elaboração de planejamentos muito detalhados pode inibir a criatividade do aluno (conferir anotações para o professor, em azul). Na página seguinte, há instruções pouco detalhadas para que o aluno faça um rascunho e passe o texto a limpo. A autoavaliação, etapa importante do processo, especialmente quando se propõe um planejamento tão detalhado, limita-se a sugerir que o aluno releia o texto e verifique se há adequação com relação ao objetivo expresso no planejamento, não explicitando como isso

poderá ser realizado. A consideração de outros itens limitou-se a questões ligadas à estética (passar o texto a limpo com letra legível, para que possa ser lido com facilidade) e pontuação (instruções para o professor em azul).

Não se pode negar, no entanto, que em alguns (poucos) momentos há propostas mais sofisticadas, que fornecem mais subsídios para a tarefa de autoavaliação, como exemplificado a seguir.

(6) Editorial

Em grupos.

1. Seleccionem editoriais cujos assuntos vocês tenham interesse em discutir.
2. Cada grupo deverá escolher um assunto de sua preferência. Para assumir um posicionamento a respeito dele, ler e pesquisar: dados científicos, estatísticas, opiniões de especialistas ou de pessoas que já tenham se posicionado sobre o assunto. Não se esqueçam de que, geralmente, os editoriais exploram temas polêmicos.
3. O grupo poderá também colher outros dados em conversas ou entrevistas com pessoas que queiram se manifestar a respeito do tema.
4. Seleccionem a idéia (tese) a ser defendida pelo grupo.
5. Pensem em que tipo de veículo de comunicação vocês gostariam de ver publicado seu editorial:
 - a. A que tipo de público seria destinado?
 - b. Considerando o tema do editorial e o público-alvo, qual é o nível de linguagem mais adequado para o texto?
6. Façam um esquema prévio do texto como o da página 147.
7. Desenvolvam as partes do editorial. Releiam e vejam o que pode ser melhorado e façam as adequações que julgarem necessárias.
8. **Tópicos para avaliar o editorial produzido:**
 - a. A **ancoragem** está clara? Vocês acham que o leitor vai entender rapidamente o assunto de que trata o editorial?
 - b. A **tese** de fato representa uma polêmica?
 - c. Os **argumentos** desenvolvidos estão sustentando a tese de forma lógica e coerente? Não estão se repetindo ou se desviando do assunto?
 - d. Há mais algum dado, alguma informação especial que possa ser usada para dar mais credibilidade à argumentação e referendar a opinião de vocês?
 - e. Os **elementos de coesão** (conjunções, pronomes) articulam de modo lógico as idéias expostas? Nos períodos há unidade de sentido e coerência?
 - f. Os **recursos de linguagem** estão bem empregados? O nível de linguagem está de acordo com o público e o tipo de veículo de comunicação em que vocês pensaram?
 - g. E a **conclusão**? Retoma as idéias iniciais? Está baseada no que foi exposto ao longo da argumentação?

Importante:

Se possível, não se esqueçam de enriquecer o texto de vocês com propostas de ação acerca da polêmica tratada no editorial. Verifiquem também se não há problemas de ortografia, acentuação, concordância, etc.

9. O editorial está pronto? Então dêem a ele um título que sinalize ao leitor o assunto a ser discutido e que atraia sua atenção para a leitura.

10. Na aula combinada com o/a professor/a, leiam seu editorial para a classe, informando qual o público-leitor do texto de vocês e em que tipo de veículo gostariam de vê-la publicada para que os colegas possam avaliar se vocês atingiram os objetivos da produção.

11. Outras sugestões:

- a. Se a escola tiver um jornal, os editoriais poderão ser enviados ao responsável, para publicação.
- b. Os editoriais poderão ser impressos e acrescentados à hemeroteca da escola ou da sala de aula.
- c. Os editoriais podem ser publicados no *site* da escola.
- d. A classe poderá montar um “Caderno de Opiniões” para circular pela escola e depois compor a hemeroteca de editoriais.

(BORGATTO 2007, vol. 8, p. 169 e 170)

Essa proposta é a culminância do trabalho com o gênero *Editorial*. Nela, pode-se notar o cuidado em monitorar a construção do texto, buscando garantir a obediência aos padrões de estruturação do texto argumentativo discutidos na unidade. Nas questões de um a cinco, os autores buscam orientar na definição do tema, na construção da tese e na definição do leitor-modelo, tendo em vista o contexto de circulação e o suporte do texto a ser produzido. Na questão seis sugere-se que os alunos elaborem um esquema prévio do texto, tomando como base um exemplo comentado desse procedimento apresentado pelos autores em páginas anteriores (p. 147). A questão oito, por fim, apresenta um roteiro para avaliar o texto produzido. As sugestões de avaliação situam-se majoritariamente no nível textual, com propostas para que se avalie a estrutura argumentativa do editorial produzido – seleção da ancoragem, construção da tese, seleção dos argumentos. Esse procedimento está em consonância com a o princípio de organização da coleção, que é o de projetos ligados a gêneros. Há também questões relacionadas aos aspectos coesivos – também tema de discussão na unidade - e ao nível de linguagem empregado. Instruções sobre a avaliação dos aspectos formais, como ortografia, acentuação e concordância foram citadas no item *Importante*.

A análise das propostas de produção de textos na coleção TL indica que 52% delas (30 propostas) apresentam sugestões para avaliação/revisão e que os outros 47% (27 propostas) não fazem nenhuma referência a esse trabalho. No entanto, mesmo entre as que apresentam sugestões de revisão e/ou autoavaliação há algumas tão vagas que não é possível identificar o que se pretende que o aluno faça.

É o caso, por exemplo, da recomendação “O resumo lido tem o mesmo encantamento do texto original?” (BORGATO, 2007, vol. 5, p. 109). Nesse caso específico, há instruções para que o professor leve o aluno a perceber que em um resumo reduz-se o texto aos seus elementos essenciais o que, no caso do texto literário, pode significar a perda da expressividade da linguagem. No entanto, uma simples solicitação para que o aluno compare o resumo com o texto original, sem um roteiro que o oriente sobre o que deve ser observado, não garante que ele vá atingir o objetivo da atividade.

Outra questão que merece ser citada é que, dentre as 30 propostas de atividade de produção que apresentam sugestões de avaliação/revisão, 19 encaminham para que essa discussão seja feita em grupos ou em duplas. A prioridade dada ao trabalho de revisão em grupo/dupla é uma tendência nos livros didáticos atuais e alguns estudos, dentre eles Garcez (1998), já citado, apontam para a eficácia dessa estratégia no desenvolvimento das capacidades de produção de textos.

Outra observação quanto aos procedimentos de autoavaliação na coleção é que muitas propostas de revisão solicitam do aluno uma atenção especial quanto aos objetivos e/ou aos destinatários dos textos para fazer esse trabalho; como esses elementos raramente são explicitados nessa coleção, os alunos não têm parâmetros muito seguros para a realização dessas atividades. Os autores também solicitam do aluno observações no nível textual, demonstrando a preocupação com aspectos como escolha do foco narrativo e criação de estruturas peculiares da narração, ignorando, no entanto, aspectos que garantam a coesão textual. Quanto aos aspectos relativos às convenções da escrita, nota-se que não há uma preocupação que se traduza em sugestões efetivas para que o aluno avalie o seu texto dessa perspectiva.

A análise das propostas de produção dessa coleção aponta para dois aspectos. O primeiro é que há uma preocupação muito maior com o planejamento dos textos do que com as outras etapas, como se um bom planejamento garantisse, por si só, o sucesso na produção do texto. O segundo é que, talvez devido ao fato de que o princípio organizador da coleção seja o de *projetos ligados a gêneros*, confere-se mais importância à organização estrutural dos textos, tanto no planejamento quanto na avaliação, em detrimento de seus aspectos microestruturais, o que causa certo desequilíbrio, especialmente se for considerado que alunos de 5ª a 8ª série ainda estão em processo de aquisição das convenções da escrita. Talvez a orientação constante nessa coleção, às

vezes a única relativa à etapa de revisão, para que o aluno passe o texto a limpo com letra legível tenha como objetivo garantir que ele observe esses aspectos em seu texto.

3.4.2. A coleção Português, Leitura, Produção, Gramática (PG)

A coleção PG insere-se no numeroso grupo das coleções que se organizam por temas específicos, como meio-ambiente, relações familiares, evolução tecnológica e vida em sociedade. Esses temas são bastante recorrentes nas coleções destinadas ao ensino fundamental e orientam a escolha dos textos e a definição dos assuntos das atividades de produção em cada capítulo ou unidade. Os princípios metodológicos que orientam as atividades de produção de textos em PG são a *vivência* e a *transmissão*.

Embora o trabalho com a leitura na coleção tenha sido muito bem avaliado, para os pareceristas PG apresentou um desempenho muito fraco no eixo da produção de textos escritos, alcançando menos de 50% dos pontos. No Guia, essa pontuação é justificada especialmente pela ausência, na maioria das propostas, da explicitação do objetivo, do destinatário, do contexto de circulação e do suporte das produções. Além disso, para os avaliadores, o manual do professor amplia essas lacunas, deixando de oferecer subsídios que orientem os professores para essas atividades. A resenha sobre essa coleção, presente no Guia 2008 (ANEXO D), assim se refere ao trabalho com a produção de textos desenvolvido por ela:

As atividades de produção de textos escritos não exploram o contexto de produção do gênero solicitado, fixando-se, sobretudo, na estrutura textual. Os destinatários indicados são, quase sempre, o professor e os colegas; os textos limitam-se, portanto, à esfera escolar. Embora haja sugestão de revisão e posterior refacção, as propostas não abordam os procedimentos necessários para uma escrita eficaz. Isto é: falta uma orientação acerca do “como fazer” em cada uma das etapas do processo. (GUIA 2008, p. 67)

Em toda a coleção são propostas cerca de 80 produções textuais, que são bem variadas quanto a tipos e gêneros; geralmente são sugeridas observações da estrutura dos textos apresentados para a leitura, que servem como modelos para as produções, e/ou são discutidas teoricamente as estruturas, o objetivo e o modo de circulação dos gêneros propostos para a produção. A proposta a seguir exemplifica a mesclagem desses procedimentos:

(7) Entrevista

Entrevista é um gênero oral em que há ao menos dois participantes: o entrevistado e o entrevistador. O objetivo da entrevista é obter informações, mas essas informações podem ser de diferentes tipos.

Em jornais e revistas, a entrevista é acompanhada por um olho e por parágrafos de introdução. A função do olho é chamar a atenção do Leitor para a entrevista. Os parágrafos de introdução contêm informações a respeito do entrevistado e do tema da entrevista.

Uma entrevista pode ser realizada com diferentes objetivos. Os três mais comuns são:

- explicar um fenômeno por meio das opiniões de um especialista. Ex.: a entrevista de Lídia Weber.
- obter a opinião de uma autoridade a respeito de algum assunto de destaque no momento. Ex.: entrevistas feitas com meteorologistas a respeito de súbitas mudanças no clima.
- promover o entrevistado ou torná-lo mais conhecido pelo público. Ex.: entrevistas com artistas e políticos.

Observe que, no texto da entrevista de Lídia Weber, é marcada a troca de falas entre participantes. A entrevista escrita pode apresentar, ainda, outros elementos.

- **Título:** o título resume, em poucas palavras, o assunto da entrevista, a informação principal do texto.
- **Olho:** intertítulo ou pequeno trecho destacado da matéria relacionado a um pensamento ou fala do entrevistado. No texto já citado, o olho é o seguinte: "Psicóloga diz que educar dá trabalho e que os pais fazem mal aos filhos com punições sem lógica e às vezes até cruéis". Este elemento nem sempre aparece nas entrevistas.
- **Resumo ou perfil:** texto curto com apresentação do entrevistado e síntese do que será tratado. Na entrevista que você leu, começa em "A maioria dos pais" e termina em "mesmo nas situações de limites". O resumo pode conter um pensamento do entrevistado, que provoque interesse no leitor, como, por exemplo: "[...] ela costuma aconselhar seus alunos e os pais que a procuram da seguinte maneira: 'Siga sua consciência, obedeça a seus valores'".
- **Perguntas e respostas:** texto da entrevista propriamente dito, em que o nome do entrevistado r (ou do órgão para o qual trabalha) e o do entrevistado aparecem antes da fala de cada um, como:
 "Veja- Por que os pais parecem tão assustados com a tarefa de educar os filhos?
 Lídia - Acho que há duas razões principais."

As perguntas da entrevista não são aleatórias. Seguem um planejamento, que está relacionado com o objetivo da entrevista e com o público que vai lê-la.

Você é o autor

Produção de uma entrevista

Você vai entrevistar os pais ou responsáveis de um colega. O objetivo de sua entrevista é descobrir o que eles pensam a respeito da tarefa de educar filhos. A entrevista será parte de um livro de entrevistas chamado "Conversas com nossos pais".

Ao final do trabalho, o professor recolherá as entrevistas, reunirá todas em um só volume e fará cópias para que todos os pais ou responsáveis de todos os alunos leiam todas as entrevistas. Siga as orientações.

- a. Sob orientação do professor, reúna-se com um colega.
- b. Elabore seis questões relacionadas ao objetivo da entrevista.
- c. Com o auxílio de seus pais ou responsáveis, combine hora e local para a entrevista. Você entrevistará os pais ou responsáveis de seu colega e ele os seus.
- d. Grave as respostas ou anote um resumo delas.
- e. Feita a entrevista, transcreva-a ou organize suas anotações. Lembre-se de indicar as falas do entrevistador e do entrevistado.
- f. Fique atento para a linguagem. Ao falar, muitas vezes o entrevistado repete palavras (ex.: né, ah, etc.). São marcas do texto oral. Corte as repetições e essas palavras usadas como pausa para o pensamento ou apenas para manter o diálogo. Se tiver dúvida sobre o que cortar, converse com o professor.

- g. Coloque um título e um olho no texto. Nesse caso, não haverá texto introdutório.

Avaliação e reescritura

- a. Troque o texto com um colega.
- b. Verifique se a entrevista apresenta título e olho, e se o nome do entrevistador e o do entrevistado estão indicados.
- c. Observe se as marcas do texto oral foram suprimidas.
- d. Faça sugestões, se necessário.
- e. Troque novamente de texto, corrija o que for preciso e entregue o texto para o professor.
(SARMENTO 2006, vol. 6, p. 87 e 88)

Nessa proposta, além de conceituar o gênero *entrevista* e discutir seus objetivos, a atividade encaminha o olhar do aluno para observar a entrevista apresentada para a leitura em seções anteriores e depreender seus elementos estruturadores. Observe-se, ainda, o cuidado em apresentar orientações detalhadas sobre o conteúdo do texto a ser produzido, numa espécie de passo a passo. Novamente, a exemplo do que acontece em TL, a etapa do planejamento é bem detalhada.

Esse procedimento de tentar mapear os passos para a produção de um determinado gênero está em consonância com as idéias de Pasquier & Dolz (1996), que sugerem que o aluno tenha uma *lista de controle* para orientar sua atividade de produção. Essa lista, segundo os autores, funcionaria como um elemento de *regulação externa* da atividade, guiando o olhar do aluno para algumas questões e pode converter-se gradativamente num instrumento de regulação interna:

Graças à *regulação externa* da lista de controle, os alunos centram sua atenção em alguns problemas de escrita que desconheciam antes do ensino. Os resultados mostram não só uma melhoria na revisão e reescrita de textos (Rosat, Dolz & Schneuwly, 1991; Dolz, 1995), mas também que este instrumento de regulação externa converte-se, progressivamente, num instrumento de regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual e já não necessita da ajuda exterior da lista de controle. (PASQUIER & DOLZ 1996, p. 9)

Assim, é possível que após alguns anos sendo orientado pela coleção PG o aluno domine a estrutura de alguns gêneros, mas é pouco provável que tenha desenvolvido habilidades de adequar o seu texto a situações de produção específicas que não sejam as ensaiadas no espaço escolar. Isso porque o destino de quase todas as produções são os colegas, o professor ou, no máximo, alunos de outras classes. Reconheço que essa situação, que se repete na maioria das coleções didáticas, é difícil de ser contornada, visto que as atividades de produção sugeridas na escola na maioria das vezes não passam de uma simulação do real. No entanto, isso não deveria

constituir-se em um entrave para que os LDs criassem nas propostas de produção “a oportunidade de trabalhar deliberadamente na construção de uma imagem adequada do leitor, num processo efetivamente dialógico.” (COSTA VAL 2003, p.133). Reflexões dessa natureza seriam benéficas, pois garantiriam parâmetros mais seguros para todas as etapas das atividades de produção dos textos, do planejamento à autoavaliação e revisão.

Um exemplo de como essa lacuna se manifesta em PG é a proposta apresentada a seguir, transcrita do livro da 8ª série.

(8) Produção de resenhas

1ª proposta

- a) Forme uma dupla com um colega para fazer esta atividade.
- b) Você e seu colega devem assistir a dois filmes ou a duas peças, ou devem ler dois livros. O importante é que os dois elementos da dupla conheçam as duas mesmas obras. Pode ser um livro, um filme, um filme e uma peça, etc. O filme pode ser visto no cinema ou na televisão.
- c) Cada elemento da dupla deverá fazer uma resenha expositiva de uma das obras e uma resenha crítica da outra obra, expondo nesse segundo texto claramente a opinião sobre o filme ou o livro.
- d) A linguagem deve ser formal e adequada aos parâmetros da variedade culta. As críticas ou os elogios devem ser bem fundamentados. Os comentários como, por exemplo, “Gostei porque é legal”, “Não gostei porque é ruim” não são válidos.

Avaliação e reescritura

- a) Troque de texto com seu colega de dupla.
- b) Leia as resenhas por ele criadas. Verifique se ele apresentou todas as informações necessárias e se a linguagem está adequada.
- c) Preste atenção aos argumentos da resenha crítica. Verifique se estão suficientemente convincentes para induzir o leitor a querer ou não conhecer a obra.
- d) Faça sugestões se necessário.
- e) Troque novamente de texto com o colega. Refaça seus textos se necessário, de acordo com as observações enumeradas por ele. (SARMENTO 2006, vol. 8, p. 141)

Essa atividade é proposta após a discussão sobre o gênero resenha e resenha crítica. Além da definição do que seja uma resenha, há o cuidado em apresentar exemplos desses gêneros, discutindo-se as estratégias que diferenciam uma resenha descritiva de uma resenha crítica. A atividade solicita a produção de uma resenha e apresenta instruções sobre como fazer isso, mas não indica, em nenhum momento, o leitor a quem essas resenhas se destinam. Infere-se dessa proposta apenas que o leitor pretendido demandaria uma linguagem “formal e adequada aos parâmetros da variedade culta”. Posteriormente, no roteiro para a avaliação, há recomendações para que se verifique se os argumentos “estão suficientemente convincentes para induzir o leitor a

querer ou não conhecer a obra”. Essa tarefa pode tornar-se bem difícil, visto que não há um leitor definido para essas resenhas e muito menos o contexto de circulação previsto para esses textos.

Com relação especificamente aos procedimentos de autoavaliação e revisão na coleção, nota-se que o mais comum é sugerir que a avaliação do texto seja feita por um colega; ao produtor do texto resta acatar ou não as sugestões feitas e entregar o texto para o professor. A seção *Avaliação e reescritura* está presente em quase todas as atividades, mas em apenas quatro delas (0,05%) o aluno é convidado a avaliar o próprio texto. Mesmo quando essas oportunidades são criadas, as orientações limitam-se a sugerir procedimentos vagos e sem objetivos claros:

(9) Avaliação e reescritura

- a. Releia seu texto várias vezes e reescreva-o, fazendo as alterações necessárias. Observe se estão presentes todas as etapas (situação inicial, clímax e desfecho).
- b. Entregue seu texto para o professor, que fará uma avaliação final. A “Antologia de contos da 8ª série” poderá ser lida para a classe e, depois, divulgada na escola.

(SARMENTO 2006, vol. 8, p. 128)

(10) Avaliação e reescritura

Faça uma avaliação pessoal de seu texto, observando estas instruções:

- a. Independentemente da proposta escolhida, veja se os fatos foram narrados com uma seqüência lógica, se a linguagem empregada é objetiva, se há clareza de idéias;
- b. Observe a estrutura da narrativa: se há situação inicial, conflito, clímax e desfecho, e se na estrutura se identificam o tempo, o espaço e a ação.
- c. Verifique se foi empregado o discurso direto, se a crônica é humorística, se está bem apresentado o episódio.
- d. Entregue ao professor, que fará uma última avaliação e selecionará algumas histórias para serem lidas em classe. Guarde depois seu texto em uma pasta, pois ele poderá ser utilizado em um próximo trabalho.

(SARMENTO 2006, vol.8, p. 19)

(11) Avaliação e reescritura

- a. Você mesmo vai avaliar seu texto. Portanto, observe se criou um texto narrativo com trechos descritivos e também se colocou um bom título.
- b. Veja também se as características atribuídas ao personagem permitem ao leitor formar uma idéia de como ele é. Observe se foi escolhido um narrador onisciente ou um narrador personagem e sob que ponto de vista foi feita a narração.
- c. Altere o que julgar conveniente e troque seu texto com um colega, de preferência com um colega que tenha escolhido o mesmo personagem que você. Observe como um mesmo personagem pode ser descrito de diferentes maneiras, dependendo do olhar de quem o descreve.
- d. Os textos podem ser expostos no mural da sala.

(SARMENTO 2006, vol.7, p. 186)

(12) Avaliação e reescritura

- a. Leia o poema que você escreveu várias vezes, Ele foi desenvolvido em versos? Expressa seus sentimentos?
- b. Reescreva-o até ficar bonito e criativo.

(SARMENTO 2006, vol. 5, p. 311)

Observe-se que nessas propostas de avaliação do próprio texto o olhar do aluno é dirigido, na maioria das vezes, para aspectos relacionados à estrutura do texto narrativo, ao tipo de narrador, à existência de título. Há, ainda, instruções com caráter bem subjetivo, como em (12): “Reescreva-o até ficar bonito e criativo”. As instruções expressas em (11b) sugerem que o texto produzido considere o leitor; no entanto a proposta, que sugeriu a criação de um texto narrativo, não define, em nenhum momento, quem é esse leitor.

As observações das propostas de autoavaliação e revisão da coleção PG, quase sempre organizadas para subsidiar a avaliação do texto do colega, sugerem que há uma intenção, por parte da autora, de estabelecer em sala de aula uma situação dialógica que permita ao professor orientar o processo de produção dessa perspectiva. No manual do professor há mais indícios dessa intenção:

Alunos e professores devem ser protagonistas de suas ações. Para a realização de um bom trabalho de letramento é de suma importância que se crie, entre esses protagonistas, uma relação positiva com o conhecimento posto em circulação e/ou a ser construído. (SARMENTO 2006, p. 4)

Propor a avaliação do texto do colega pode ser uma boa estratégia para desenvolver o olhar crítico do aluno sobre o seu próprio texto, desde que ele tenha alguns parâmetros para realizar essa tarefa. Em PG, os itens constantes das instruções para a produção às vezes cumprem esse papel, mas, na maioria das vezes, a tarefa de avaliar o texto do colega pode basear-se apenas em intuições sobre a adequação da tarefa.

Entendo que essa forma de organização a que PG está filiada poderia alcançar os objetivos propostos, mas, para isso, seria necessário que o texto escrito fosse realmente considerado dessa perspectiva. Isso poderia ser feito na medida em que fossem criadas situações em que se apresentasse ao aluno um interlocutor legítimo e um objetivo plausível, pois não é possível avaliar textos, em nenhuma de suas dimensões, sem se conhecer exatamente seus objetivos e seus destinatários.

A partir dessa discussão, talvez pudéssemos pensar também em uma *lista de controle* de avaliação, que procuraria dirigir o olhar do aluno avaliador para questões relacionadas à adequação do texto às condições de produção delineadas pela proposta, abrangendo tanto os aspectos discursivos quanto os textuais e os formais. O que se observa na coleção PG, no

entanto, é que na maioria das propostas de avaliação dos textos não são oferecidos parâmetros claros para a realização dessa tarefa, que privilegia a análise de alguns aspectos textuais, como a organização do tipo narrativo, e a estrutura de algum gênero. Quanto aos aspectos discursivos, pode-se afirmar que eles são apenas parcialmente contemplados nas instruções para avaliar os textos. O mesmo ocorre com os aspectos relacionados às convenções da escrita adequadas ao texto solicitado. Essa ausência de uma *lista de controle* de avaliação, além de dificultar o trabalho de revisão e resumir-lo a apenas alguns aspectos, não favorece a internalização, pelo aluno, das estratégias adequadas para revisar o próprio texto ou o texto do colega.

3.4.3. A coleção *Projeto Araribá* (PA)

Participante pela primeira vez do PNLD, essa coleção obteve a nota 65, o que a coloca no limite entre o grupo das coleções excluídas e o grupo das coleções aprovadas. PA é uma coleção diferente quanto à autoria, pois é declarada em sua capa como uma “obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna”. Ainda assim preferi, ao me referir a essa coleção nesta tese, mencionar o nome da editora responsável Áurea Regina Kanashiro

Ainda que esteja entre as coleções que privilegiam o trabalho com projetos ligados a gêneros, portanto uma opção mais em consonância com as orientações oficiais para o ensino de língua, o trabalho com a produção de textos, que alcançou a nota 12,31 em 20 pontos, foi considerado o ponto fraco desta coleção, especialmente porque, segundo os pareceristas, o encaminhamento das propostas tende a desconsiderar o caráter interativo das produções escritas, limitando-as à circulação no contexto escolar. Os princípios metodológicos que orientam o trabalho de produção de textos nesta coleção são a *transmissão* – majoritariamente - e o *uso situado*. Os comentários constantes na resenha (ANEXO E) sobre o encaminhamento que essa coleção confere a esse trabalho são curtos e lacônicos:

As propostas de produção de textos escritos, em geral, se restringem ao universo escolar, não promovendo satisfatoriamente o aprendizado do aluno em outras situações socialmente relevantes. (GUIA 2008, p.143)

No entanto, uma comparação entre as coleções PA e PL (uma coleção que alcançou nota total no item produção de texto) não justificaria uma discrepância tão grande entre as pontuações dessas coleções nesse item. Essa afirmação tem como base a constatação de que as duas coleções organizam de modo muito semelhante o trabalho com a produção de textos: apresentam um

exemplo do gênero cuja produção será proposta, seguido de questões que levam o aluno a atentar para a estrutura, o conteúdo, o objetivo e a linguagem característica do gênero. A seguir, é apresentada uma questão que leva o aluno a sistematizar o que observou sobre o gênero lido; há também, tanto em uma quanto em outra coleção, definições do gênero que está sendo trabalhado. Além da sugestão de um planejamento detalhado, as propostas monitoram a produção e a avaliação dos textos, com questões que levam o aluno a refletir sobre a tarefa. Quanto à definição do leitor e do contexto de circulação dos textos, as duas coleções deixam a desejar: tanto PL quanto PA adotam a mesma metodologia de indicar como leitores privilegiados para as produções os colegas de classe, alunos de outras classes ou, no máximo, os familiares dos alunos. Quase que invariavelmente as produções solicitadas pelas duas coleções têm como destino os murais ou jornais da classe ou da escola, a biblioteca da escola ou exposições que teriam como público alvo a comunidade escolar; poucas vezes surgem sugestões para encaminhar as produções para o jornal do bairro ou da cidade.

Outro fator que merece destaque é que, apesar do seu fraco desempenho na avaliação do PNLD, PA é a segunda coleção supostamente mais presente nas escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte: 16,8% delas, de acordo com os levantamentos estatísticos apresentados no capítulo anterior, receberam esta coleção. Essas duas situações – discrepância acentuada de pontuação para coleções que desenvolvem o trabalho de forma semelhante e descompasso entre a avaliação do PNLD e a dos professores- reforçam as teses que criticam a subjetividade da avaliação oficial e a distância entre as demandas dos professores e as impressões dos pareceristas.

As cerca de 60 propostas de produção de textos distribuídas ao longo dos quatro volumes de PA estão sempre articuladas em torno de aspectos da construção de alguns tipos e gêneros apresentados para a discussão em cada unidade como o narrador, a construção do ponto de vista, diferentes modos de descrição, as estruturas do texto expositivo etc.. A partir dessas discussões, são desenvolvidas as propostas, que procuram levar o aluno a refletir sobre os modos de construção desses aspectos no texto para posteriormente empregá-los em suas produções. A atividade de produção presente no volume da 5ª série (KANASHIRO 2006, vol. 5, p.18-21) transcrita seguir, pode dar a medida de como se organiza o trabalho de produção em PA.

(13) Produção de textos – Crônica

1. Leitura

1) Antes da leitura, discutir com os alunos o duplo sentido do título *O coração roubado*. A partir dele e do boxe lateral, pedir que imaginem do que trata a crônica. Seria uma história de alguém que roubou o coração de outra pessoa? Ou seria a história do furto do livro *O coração*, citado no box? Ao longo da leitura, os alunos perceberão que o título tem duplo sentido: a palavra *coração* faz referência ao livro e também a algo querido que foi roubado. Cuidar para que esse exercício de antecipação não seja uma indução, mas uma orientação para que o aluno utilize as pistas disponíveis - o título da crônica, o boxe - para antecipar os sentidos do texto.

Glossário

Best-seller

Livro muito vendido, de muito sucesso.

Desembargador

Juiz de Tribunal de Justiça.

Magistrado

Juiz.

Na Itália, pátria do escritor Edmondo de Amicis, não há quem não conheça o livro *O coração*, até hoje leitura obrigatória na maioria das escolas. Narrado em primeira pessoa (o narrador é um aluno), o livro entremeia episódios da vida escolar do narrador com histórias contadas por um de seus professores.



1- Leia, agora, um fragmento do texto *O coração roubado*, de Marcos Rey.



Eu cursava o último ano do primário e como já estava com o diplominha garantido, meu pai me deu um presente muito cobiçado: *O coração*, famoso livro do escritor italiano Edmondo de Amicis, *best-seller* mundial do gênero infanto-juvenil. Na página de abertura lá estava a dedicatória do velho, com sua inconfundível letra esparramada. Como todos os garotos da época, apaixonei-me por aquela obra-prima e tanto que a levava ao grupo escolar da Barra Funda para reler trechos no recreio.

Justamente no último dia de aula, o das despedidas, depois da festinha de formatura, voltei para a classe a fim de reunir meus cadernos e objetos escolares, antes do adeus. Mas onde estava *O coração*? Onde? Desaparecera. Tremendo choque. Algum colega na certa o furtara. Não teria coragem de aparecer em casa sem ele. Ia informar à diretoria quando, passando pelas carteiras, vi a lombada do livro, bem escondido sob uma pasta escolar. Mas ... era lá que se sentava o Plínio, não era? Plínio, o primeiro da classe em aplicação e comportamento, o exemplo para todos nós. Inclusive o mais bem limpinho, o mais bem penteadinho, o mais tudo. Confesso, hesitei. Desmascarar um ídolo? Podia ser até que não acreditassem em mim. Muitos invejavam o Plínio. Peguei o exemplar e o guardei em minha pasta. Caladão. Sem revelar a ninguém o acontecido. [...]

Passados muitos anos, reconheci o retrato de Plínio num jornal. Advogado, fazia rápida carreira na Justiça. Recebia cumprimentos. Brrr. Magistrado de futuro o tal que furtara meu presente de fim de ano! [...]

Quando o desembargador Plínio já estava aposentado, mudei-me para meu endereço atual. Durante a mudança, alguns livros despencaram de uma estante improvisada. Um deles *O coração*, de Amicis. Saudades. Havia quantos anos não o abria? Quarenta anos ou mais? Lembrei da dedicatória de meu falecido pai.

Ele tinha boa letra. Procurei-a na página de rosto. Não a encontrei. Teria a tinta se apagado? Na página seguinte havia uma dedicatória. Mas não reconheci a caligrafia paterna.

"Ao meu querido filho Plínio, com todo o amor e carinho de seu pai."

Marcos Rev.

In: *Para gostar de ler: o coração roubado e outras crônicas*.

São Paulo: Ática, 1996.

2. Que texto é esse?

2. Compare a crônica que você acabou de ler com o texto O índio.
 - a) Pode-se dizer que ambos apresentam um final inusitado? Justifique.
 - b) Há semelhanças no tratamento dado à linguagem?
 - c) E quanto às reflexões que a crônica e o texto provocam no leitor, o que se pode dizer?
 - d) Podemos dizer que os dois foram construídos com base em acontecimentos cotidianos. Quais elementos comprovam essa afirmação?
 - e) A partir das características observadas nesses dois textos, o que você pode concluir a respeito da crônica? *Espera-se que o aluno reconheça as características apresentadas a seguir.*

As crônicas são textos curtos, para serem publicados em jornais ou revistas. Seu assunto costuma ser o cotidiano, isto é, as coisas do dia-a-dia.

As crônicas podem apenas divertir ou trazer reflexões que despertam a consciência do leitor para certos aspectos da vida. Em geral, são narradas de forma leve, em linguagem descontraída e acessível, sem termos ou estruturas de frases muito difíceis ou muito diferentes da linguagem do dia-a-dia.

3. Releia a frase final do texto e explique a confusão do narrador a respeito do desaparecimento do livro.

4. Escreva no caderno os três momentos principais da ação da crônica, seguindo o esquema.

1. Situação inicial
2. Elemento modificador
3. Situação final

5. Releia este trecho do texto.

"Mas onde estava *O coração*? Onde? Desaparecera. Tremendo choque. Algum colega na certa o furtara."

- a) Há uma relação de causa e consequência entre os acontecimentos que compõem a ação nessa crônica? Justifique.
- b) Qual foi a consequência provocada pelo sumiço do livro?

6. Releia este trecho do texto.

"Eu cursava o último ano do primário e como já estava com o **diplominha** garantido, meu pai me deu um presente muito cobiçado [. . .]".

"Inclusive o mais bem **limpinho**, o mais bem **penteadinho**, o mais tudo".

- a) As palavras destacadas contribuem para que o texto se torne descontraído? Por quê?
- b) Encontre no texto e copie no caderno outros exemplos que dêem a mesma contribuição à linguagem do texto.
- c) A linguagem utilizada nessa crônica pode ser considerada leve, parecida com a que usamos para falar no dia-a-dia?

3. Produção

7. Agora você vai escrever uma crônica a partir do que lhe sugerir a imagem seguinte. Sua produção será exposta no mural da classe para que os colegas e o professor possam lê-la.



- a) Que objetos na foto sugerem situações do cotidiano?
- b) Qual a possível função dos objetos?
- c) Em que ambiente a cena ocorre?
- d) Quem é a criança que está dentro do cesto? Por que ela teria ido parar lá? O que aconteceu depois?

9. Reúna e organize as informações sobre a situação que você imaginou ao observar a foto. O esquema abaixo poderá ajudá-lo a ordenar a seqüência de ações de sua crônica.

Situação inicial	Elemento modificador	Situação final
Em qual contexto a situação aconteceu?	O que mudou a situação inicial	Qual foi o desfecho da situação?

- a) Planeje seu texto, lembrando-se dos três momentos principais da ação na narrativa. Lembre-se de que os fatos devem manter entre si uma relação de causa e consequência.
- b) Sua crônica terá um final inusitado, como nas crônicas que você leu?
- c) Procure usar linguagem mais descontraída, própria da crônica.

4. Avaliação e apresentação

10. Avalie seu texto, observando os seguintes aspectos.

- a) Sua crônica apresenta os três momentos principais da ação? Há relação de causa e consequência entre os acontecimentos?
- b) Observe se seu texto apresenta as marcas da crônica estudadas até aqui: o texto apresenta uma situação relativa ao cotidiano? A linguagem utilizada é descontraída?
- c) Se necessário, reescreva sua crônica mudando o que julgar importante.
- d) Passe-a a limpo e afixe-a no mural da classe para que todos possam lê-la.
- e) Procure ler as crônicas de seus colegas. Qual apresenta a situação mais curiosa? De qual delas você mais gostou?

Nessa proposta pode-se notar a preocupação em garantir que o aluno internalize a estrutura do gênero cuja produção será proposta – a crônica -, por meio da leitura e análise de um texto desse gênero. As questões que se seguem em *Que texto é esse?* buscam despertar o olhar para os elementos caracterizadores da crônica: o tema, a linguagem e a finalidade para, a seguir, sistematizar essas observações solicitando do aluno uma definição do gênero crônica. Para garantir essa sistematização, os autores apresentam uma definição do gênero e encaminham para a análise desses elementos no texto *O coração roubado*. A produção propriamente dita é solicitada e orientada a partir da questão sete, iniciando com a definição do tema e do modo de circulação do texto a ser produzido. Na questão nove é proposta a organização de um esquema para ajudar o aluno a ordenar a sequência das ações a serem descritas na crônica e sugerido o emprego de uma linguagem mais descontraída. A questão 10, finalmente, encaminha a autoavaliação do texto produzido.

A observação dessa atividade pode dar a medida de como a coleção trabalha com a produção de textos procurando subsidiar o aluno e o professor com informações sobre o gênero, encaminhando na construção temática e orientando passo a passo a realização da tarefa. Nas instruções para o professor (em vermelho, nas margens), além de sugestões de respostas às questões apresentadas podem ser encontradas orientações sobre a abordagem do texto, com vistas a articular a leitura com a produção que será solicitada adiante. Não é incomum também, na seção *Produção de textos* dessa coleção, a presença de atividades em forma de oficina, que trabalham marcadores textuais, elementos de coesão textual, recursos expressivos e outros aspectos. Essas atividades têm como objetivo subsidiar a elaboração do texto proposto.

O encaminhamento da auto/heteroavaliação e revisão dos textos em PA é feito por meio de roteiros específicos para cada produção e geralmente orienta o aluno a observar aspectos constantes do planejamento ou discutidos na subseção *Que texto é esse?*. Sobre o trabalho de revisão em PA o Guia 2008 afirma:

As propostas de acompanhamento e avaliação permanente do processo de ensino-aprendizagem constituem um dos principais pontos positivos desta coleção. No Livro do Aluno, há orientações explícitas de avaliação a cada componente, de diferentes modos: a) em leitura, por meio da proposição de objetivos e da retomada destes ao final da atividade; b) em produção de textos escritos, por atividades estruturadas de auto- e hetero-avaliação; c) nas seções de estudo da língua, pela apresentação de perguntas-chave no início e sua

retomada no final, considerando os objetivos de aprendizagem.(GUIA 2008, p. 144)

As *atividades estruturadas* a que o Guia se refere consistem em uma série de questões que são propostas no item *Avaliação e apresentação*. Essas questões geralmente estão articuladas às instruções do item anterior, *Produção*, em que são apresentados aos alunos roteiros com instruções sobre a elaboração temática e sobre a elaboração da estrutura composicional do gênero solicitado.

A etapa de revisão dos textos em PA ocupa um espaço significativo no processo, com recomendações, no manual do professor, sobre a maneira como ela deverá ser conduzida ou adaptada, por exemplo, ao contexto de circulação dos textos, como se pode observar nas instruções abaixo.

Constituindo-se num espaço de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua, os momentos de revisão dos textos produzidos devem ser cuidadosamente observados, podendo ser ampliados de acordo com as necessidades da turma. É possível que, em determinado momento, os roteiros propostos sejam insuficientes para atender às especificidades de conhecimentos do grupo de alunos, ou às condições de circulação dos textos produzidos. Neste caso, podem-se sugerir outros critérios. Por exemplo: se uma produção realizada, inicialmente, para circular entre os colegas da turma for adaptada para ser lida pelos pais ou alunos de outra série, certamente a adequação da linguagem em função do interlocutor será um critério a ser considerado na revisão. (KANASHIRO 2006, Manual do Professor, p. 13)

Cerca de 50% dos roteiros de avaliação direcionam a autoavaliação; o restante sugere a avaliação do texto do colega, com orientações para que o aluno reflita sobre as sugestões feitas, incorporando-as ou não ao seu texto. Há apenas uma proposta de avaliação diferente, que busca introduzir outro olhar para a produção: a sugestão de que o aluno escolha um leitor do jornal que seria o suposto veículo de circulação do texto produzido. Embora seja uma estratégia interessante, ela só foi proposta na atividade transcrita a seguir.

(14)

8. Peça para algum leitor do jornal de sua cidade que você escolheu ler a sua notícia. Junto com ele, observe os seguintes aspectos.

- a) A notícia está adequada ao jornal e ao público que você determinou?
- b) O título e o *lead* atraem a atenção do leitor?
- c) Os elementos que fazem parte da notícia foram contemplados?
- d) A foto está adequada para acompanhar a notícia?
- e) As regras gramaticais foram respeitadas?

9. Passe seu texto a limpo, aperfeiçoando o que for necessário.

(KANASHIRO 2006, vol. 6, p. 73)

Como nas coleções analisadas anteriormente, as instruções para autoavaliação e revisão em PA centram-se nos aspectos textuais e discursivos, com propostas para que o aluno avalie em seu texto e no texto do colega questões como a estrutura da tipologia e do gênero produzido, a construção da coerência e da coesão do texto, a adequação da linguagem ao público e ao suporte de circulação dos textos. Esses elementos invariavelmente são indicados nas propostas, ainda que os leitores previstos sejam os próprios colegas e que o texto vá circular na sala de aula. Algumas vezes os alunos são lembrados de observar alguns aspectos formais como a pontuação e a ortografia. As propostas de avaliação a seguir podem exemplificar esses procedimentos.

(15)

16. Leia seu texto para um colega e avaliem-no juntos. Verifiquem os seguintes aspectos.

- a) Você fez uma introdução que apresentasse o assunto principal do texto? Esse assunto fica claro?
- b) A ordem em que as informações foram apresentadas forma um texto coerente, isto é, garante sentido ao texto?
- c) As informações dos parágrafos estão relacionadas entre si?
- d) A linguagem utilizada no texto está adequada ao público ao qual se destina?
- e) As regras de pontuação e ortografia foram respeitadas?

(KANASHIRO 2006, vol. 6, p. 181)

(16)

13. Avalie seu texto, observando os seguintes aspectos.

- a) Você considerou, na linguagem utilizada, o público para o qual escreveu?
- b) Seu artigo defende uma idéia principal? Ele conseguirá convencer os leitores dessa idéia?
- c) Você utilizou elementos coesivos como os da Oficina?
- d) As idéias do texto mostram coerência?
- e) Se for preciso, reescreva seu texto, fazendo as correções necessárias.

(KANASHIRO 2006, vol. 7, p. 243-244)

Concluindo, as atividades de autoavaliação e revisão encaminhadas pela coleção PA são bem organizadas e estão articuladas com as etapas de planejamento e execução dos textos, além de inserirem-se no projeto maior proposto para cada unidade, que é a leitura, análise e produção de um tipo/gênero específico. Um ponto que merece destaque nessa coleção é a tentativa de inovar quanto aos possíveis leitores dos textos produzidos e o veículo de circulação, como o jornal da cidade ou do bairro; um programa de rádio para adolescentes; um fórum de debates na internet; revistas educativas para crianças de 8 a 11 anos; livro didático da 7ª série; revista dedicada à

tecnologia; revista voltada para o público adolescente; fanzine de ficção científica; revista especializada em esportes etc.. A definição desses elementos, além de ampliar as possibilidades de discussão sobre a utilização dos recursos linguísticos nas produções, pode encaminhar com mais clareza as atividades de avaliação e revisão dos textos produzidos.

3.4.4. A coleção *Português: Linguagens* (PL)

A coleção 141- PL, a mais enviada para as escolas estaduais da Região Metropolitana de Belo Horizonte, alcançou uma boa pontuação na avaliação: 90,13 pontos, o que a caracteriza como uma coleção *Recomendada*. O princípio organizador desta coleção também é o de projetos ligados a gêneros, ou seja, em cada unidade ou capítulo elege-se um gênero para análise e produção.

Considerado como um dos pontos fortes dessa coleção – alcançou a nota máxima: 20 pontos -, o trabalho com a produção de textos é orientado pela combinação das metodologias *uso situado* e *construção/reflexão*. Segundo a análise dos pareceristas, expressa na resenha relativa a essa coleção (ANEXO F),

as propostas de produção textual possibilitam a aprendizagem de diferentes gêneros e a circulação, no ambiente escolar, dos textos produzidos em sala, ao final do bimestre. Trabalha-se desde o planejamento do texto até a revisão sistemática e a reescrita, passando pela coleta de informações e pela elaboração de versões prévias. As propostas são antecedidas de atividades que levam o aluno a construir conceitos sobre os gêneros em questão, a partir da análise e da reflexão sobre suas características, seu propósito comunicativo e sua esfera de uso. (GUIA 2008, p. 146)

De fato, quando analisamos os volumes desta coleção percebemos uma organização que favorece o trabalho com a língua em todos os aspectos: há uma boa seleção textual, uma discussão equilibrada de conceitos gramaticais e propostas de produção subsidiadas por discussões teóricas pertinentes. Segundo os autores, o trabalho com a produção de textos da coleção parte da abordagem de textos com estruturas narrativas mais simples na 5ª série - cartão postal, carta pessoal, fábula, HQS, relato - até chegar à 8ª série, em que são trabalhados textos argumentativos, como a reportagem, o editorial e outros gêneros com estrutura dissertativo/argumentativa. Isso não significa que o trabalho com a narrativa tenha sido abandonado ou dado por concluído, já que em todas as séries são propostas produções de gêneros com estrutura narrativa. Essa forma, *em*

espiral, de organizar o ensino dos gêneros é proposta por pesquisadores como Joaquim Dolz e Bernard Scheneuwly e foi assim descrita pelos autores de PL, no manual do professor:

em determinada série os alunos vivenciam uma seqüência didática com um dos gêneros do grupo *narrar*; em seguida passam a outra seqüência, trabalhando com um gênero do grupo *expor*; depois passam a outra seqüência, trabalhando com um gênero do grupo *descrever ações*, e assim por diante. Em outra etapa inicia-se novamente o percurso, porém explorando gêneros diferentes dos mesmos grupos, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, com a faixa etária dos alunos e com as capacidades que se pretende desenvolver. (CEREJA e MAGALHÃES 2006, p. 11)

Para viabilizar o trabalho dessa perspectiva, são apresentados e explorados textos de gêneros diversos e relacionados quanto ao tema. Nas cerca de 40 atividades de produção de textos escritos da coleção são propostas questões que encaminham a observação de aspectos relativos à estrutura composicional dos textos lidos na unidade, para garantir ao aluno parâmetros para a produção do próprio texto. A seguir, na seção *Agora é a sua vez*, são apresentadas as propostas de produção.

A atividade transcrita a seguir, do volume da 7ª série, exemplifica a abordagem da coleção no trabalho com a produção de textos. A unidade, cujo tema é *Adolescer*, é introduzida por uma crônica que discute o comportamento adolescente. As questões propostas sobre o texto encaminham a uma reflexão sobre o tema, sobre a estrutura composicional do gênero e sobre linguagem. Na seção *Produção de textos* discutem-se as características, os objetivos e a estrutura narrativa da crônica; a seguir, solicita-se a produção de uma crônica.

(17) Produção de textos

A crônica

1. A crônica é quase sempre é um texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão, o tempo e o espaço são limitados. Na crônica “Na escuridão miserável”:
 - a) Quais são as personagens envolvidas na história?
 - b) Onde acontecem os fatos narrados?
 - c) Qual é o tempo de duração desses fatos?
 - d) Resuma, em poucas linhas, os fatos narrados.
2. Na crônica, os fatos podem ser narrados por um narrador-observador ou por um narrador-personagem. Qual o tipo de narrador na crônica “Na escuridão miserável”? Justifique sua resposta.
3. O cronista volta seu olhar atento nas notícias veiculadas em jornais falados e escritos e para fatos do dia-a-dia. E os registra com sensibilidade e poesia, ora criando humor, ora provocando uma reflexão crítica acerca da realidade.

- a) A história relatada na crônica lida é apenas ficcional, ou seja, inventada pelo cronista? Justifique sua resposta.
- b) Conclua: A crônica se limita a narrar fatos ou busca uma abordagem mais abrangente deles?
- c) Que objetivos o autor da crônica “Na escuridão miserável” tem em vista: criar humor e divertir ou levar o leitor a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos?

4. Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.

- a) Os fatos são narrados de forma pessoal, subjetiva, isto é, de acordo com a visão do cronista, ou são narrados de forma impessoal, objetiva, numa linguagem jornalística?
- b) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou dos textos literários, como o conto, o mito, o poema?
- c) Que tipo de variedade linguística é adotado na crônica: a variedade padrão formal ou a variedade padrão informal? Justifique sua resposta.

5. Troque idéias com os colegas e, juntos, concluam: Quais são as características da crônica?

Agora é a sua vez

Lembre-se de uma situação corriqueira que tenha sido vivida por você ou vista no noticiário da televisão ou do jornal, e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma manifestação de trabalhadores, um mendigo solitário caminhando pelas ruas, um momento constrangedor dentro de um elevador, uma criança que pede trocados no semáforo, idosos conversando ou jogando xadrez numa praça, pais desesperados em busca de uma criança que se perdeu, etc.

Siga as instruções:

- a) Pense no leitor: sua crônica será publicada num livro de crônicas da classe e lida por colegas de sua turma e de outras, por professores e funcionários da escola, por pais, amigos e demais convidados para a mostra **O adolescente: não ao não**, proposta no projeto do capítulo **Intervalo** desta unidade. Pense também nos seus objetivos: você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?
- b) Aborde o fato ou situação escolhida procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou com humor. Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar o lugar onde aconteceu o fato e o tempo (se era de noite, de manhã, etc.). Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto. Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça. Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto a variedade padrão informal ou outra, de acordo com as personagens envolvidas.
- c) Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo no livro de crônicas depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie sua crônica**. Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

Avalie sua crônica

Observe se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se há os elementos narrativos básicos; se o texto ficou curto e leve; se ele diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto; se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.

As orientações para a produção nessa atividade são bastante detalhadas, pois, além da definição do gênero, os autores encaminham o olhar do aluno para uma análise da sua estrutura. No caso da proposta transcrita, são destacados aspectos relativos ao tempo, espaço, tipo de narrador e personagens de uma crônica, seus objetivos e a linguagem usual desse gênero textual, culminando com uma proposta de sistematização: “Troque idéias com os colegas e, juntos, concluem: Quais são as características de uma crônica?” (Questão 4c).

Quanto à elaboração temática, os autores apresentam sugestões de situações cotidianas, que podem ser aproveitadas pelos alunos como temas para as suas produções; a organização da narrativa é detalhadamente discutida nos itens b e c das instruções. Em a, são definidos os leitores e o contexto de circulação dos textos, além de se alertar para os objetivos a serem alcançados: divertir, conscientizar ou sensibilizar o leitor. Também para subsidiar a produção proposta são discutidos alguns aspectos gramaticais na seção *Para escrever com adequação*. A fim de auxiliar na execução da proposta transcrita, foi discutida a organização gramatical dos discursos direto e indireto nos textos narrativos e as alterações gramaticais envolvidas na passagem de um para o outro. O título dessa seção pode variar de capítulo para capítulo, de acordo com o que está sendo discutido: *Para escrever com expressividade* ou *Para escrever com coerência e coesão*. Pode-se afirmar, portanto, que nessa coleção o trabalho com a escrita foi planejado com vistas a fornecer ao aluno elementos necessários para que ele produza um texto adequado às condições de produção criadas pelos autores.

Assim como os momentos de planejamento e de execução dos textos, a coleção contempla a autoavaliação e revisão da escrita. A metodologia preferida para fazer esse trabalho é a apresentação de boxes sob a rubrica *Avalie seu texto*. Na maioria das vezes, propõe-se a avaliação do próprio texto, tendo como base a discussão teórica sobre o gênero solicitado e as instruções específicas sobre a tarefa a ser realizada. Na proposta transcrita anteriormente foi apresentado um roteiro de avaliação, destacado no boxe em amarelo. Nesse roteiro são sugeridas predominantemente observações de natureza discursivo-textual: “se a crônica apresenta uma visão pessoal do assunto escolhido; se há nela os elementos narrativos básicos; se o texto ficou curto e leve e se diverte e/ou promove uma reflexão crítica sobre o assunto; se a linguagem empregada está adequada ao gênero e ao contexto.” Além dessas instruções, no item c

recomenda-se que primeiramente seja elaborado um rascunho, que deverá ser cuidadosamente revisado antes da redação final.

Quanto aos aspectos relativos às convenções da escrita, observa-se que a coleção encaminha um trabalho de avaliação em função do gênero proposto para a produção. Portanto, são recorrentes, nos boxes que orientam a avaliação, sugestões para observar se a linguagem empregada “está de acordo com a variedade padrão da língua”, “está adequada ao seu interlocutor e à situação”, “está adequada ao veículo de circulação dos textos”, “está adequada aos leitores e ao gênero textual”, entre outras. Observem-se os exemplos:

(18)

AVALIE SEU E-MAIL

Antes de enviar seu *e-mail* pela Internet, leia-o e observe se a mensagem está de acordo com o que você pretendia comunicar. O vocativo, uma despedida amigável e a assinatura são opcionais. Verifique se a linguagem está adequada ao interlocutor e ao grau de intimidade entre vocês. Finalmente, observe se o e-mail (endereço eletrônico) do destinatário está completo.

(CEREJA e MAGALHÃES 2006, vol. 5, p.161)

(19)

AVALIE SUA CRÍTICA

Observe se o texto apresenta uma descrição do objeto cultural em exame; se destaca seus pontos positivos e negativos; se estimula o leitor a conhecer ou consumir o objeto em questão; se os verbos estão predominantemente no presente do indicativo; se a linguagem empregada está adequada ao veículo e ao público a que se destina.

(CEREJA e MAGALHÃES 2006, vol. 7, p.61)

(20)

Avalie seu texto dissertativo-argumentativo

Verifique se seu texto apresenta uma posição clara sobre o tema; se apresenta uma idéia principal que resume seu ponto de vista; se a idéia principal é fundamentada no desenvolvimento com argumentos claros e bem desenvolvidos; se a conclusão realmente finaliza o texto; se a linguagem está de acordo com a variedade padrão e com o perfil do público-leitor; se apresenta um título convidando à leitura e, como um todo, é persuasivo.

(CEREJA e MAGALHÃES 2006, vol. 8, p. 184)

Essa metodologia está em consonância com a postura adotada pelos autores e declarada no manual do professor, que é de avaliar os textos em função das características do gênero solicitado:

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias, mas aquele que é *adequado* à situação comunicacional para a qual foi produzido. A avaliação deve levar em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção. (CEREJA e MAGALHÃES 2006, Manual do Professor, p. 12 – grifo dos autores).

A análise das propostas de produção de PL indica que essa coleção organiza o trabalho com a produção de textos, em todas as suas etapas, em torno dos gêneros. Essa opção metodológica pode favorecer a articulação das etapas de planejamento, de execução e de revisão dos textos, na medida em que desloca os parâmetros de produção e avaliação do eixo do certo/errado para o eixo do adequado/inadequado, sempre em função do gênero proposto. Articulada dessa forma, a produção dos textos na escola pode aproximar-se de situações reais de uso da língua, já que os gêneros solicitados podem ser observados, analisados e tomados como modelos para as produções dos estudantes. Esses balizadores reais e socialmente situados teriam como função principal inserir o aluno no universo de possibilidades de uso da língua. No entanto, esse projeto ainda não consegue desvencilhar-se de questões associadas ao contexto de circulação dos textos: a maioria das propostas de produção da coleção ainda têm como leitores privilegiados os colegas de classe ou, no máximo, alunos de outras classes e professores. Ainda que sejam propostos projetos de amostras para a divulgação dos textos ao final de cada unidade, o leitor que está no horizonte das produções é sempre o mesmo, e as possibilidades de circulação dos textos fora do espaço escolar são raras.

3.4.5. A coleção Português: Idéias e Linguagens (PI)

Esta coleção, quanto ao princípio organizador, está entre as poucas que optaram pelo trabalho orientado por tema e projeto. O trabalho com a produção de textos, considerado pelos pareceristas como o ponto alto da obra, alcançou a nota 18,43 em 20 pontos e é desenvolvido pelas metodologias *uso situado* e *construção/reflexão*. Segundo a opinião dos pareceristas expressa na resenha que descreve essa coleção (ANEXO G), PI

explora muitos gêneros e tipos textuais com atividades variadas. A escrita é encarada como processo e trabalhada desde o planejamento e execução até a revisão e, em alguns casos, até a edição para publicação. Há clareza quanto aos objetivos e instruções das atividades e aos critérios de avaliação dos textos

produzidos, com roteiros de revisão e autoavaliação detalhando os aspectos a serem considerados. (GUIA 2008, p. 128)

Nesta coleção, são propostas cerca de 40 atividades de produção, distribuídas nos quatro volumes. Cada proposta é subsidiada pela discussão de aspectos teóricos que envolvem a atividade, além de serem apresentados textos que exemplificam o gênero ou o tipo textual requerido para a execução da tarefa. A seguir, apresenta-se ao aluno um pequeno roteiro para a sua produção, que geralmente recomenda o cuidado com elementos característicos do tipo ou gênero: o foco narrativo, a descrição das personagens, cuidados com o título de uma reportagem, a estrutura de uma notícia etc. O manual do professor orienta bem o trabalho com a escrita na coleção, discutindo conceitos e sugerindo procedimentos ao longo de todo o processo. Para as autoras, “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução e não a produção de textos para meramente serem corrigidos.” (DELMANTO e CASTRO 2005, manual do professor, p. 4).

A seção *Produção de texto* geralmente é a culminância de um trabalho que articula um tema e um determinado gênero, escolhidos para serem trabalhados em cada unidade. Essa seção compõe-se de três subseções: na primeira são discutidas as características do gênero a ser produzido e apresentam-se alguns exemplos; na segunda, apresenta-se a proposta de produção e na terceira sugere-se um roteiro para a avaliação do próprio texto ou dos textos dos colegas. Os graus de detalhamento desses roteiros variam de unidade para unidade e de acordo com a complexidade da tarefa exigida.

Ao longo dos volumes da coleção as autoras orientam o desenvolvimento de alguns projetos, visando “oferecer aos alunos a oportunidade de aplicar conhecimentos sobre gêneros orais e escritos em situações concretas de uso.” (DELMANTO e CASTRO 2005, p. 14). Em toda a coleção, são sugeridos 11 projetos – a maioria de produção de textos orais - que se articulam em torno de temas específicos. Alguns projetos demandam mais produções escritas, como os propostos para a 7ª série – Narrativa de viagem – e para a 8ª série – a organização de uma revista.

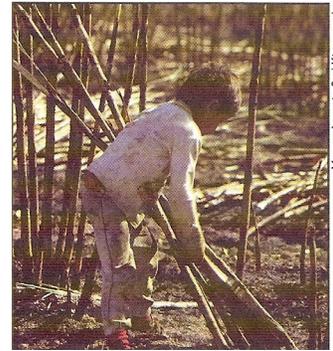
Apesar dos comentários elogiosos a respeito do trabalho de produção de textos na resenha que descreve PI, uma análise mais detalhada das atividades propostas mostra que a maioria delas não explicita adequadamente o leitor, os objetivos, o contexto de circulação e o suporte dos textos a

serem produzidos. Pode-se afirmar que a coleção oscila entre três padrões de detalhamento das propostas. O primeiro, e mais numeroso (cerca de 20 propostas), agrupa atividades que não explicitam claramente os elementos necessários para orientar adequadamente a produção. De maneira geral, essas propostas têm como leitor privilegiado os colegas de classe e são poucas as vezes em que o suporte de circulação dos textos produzidos é definido. Veja-se como exemplo das atividades que se incluem nesse grupo a proposta a seguir:

(21) Produzindo seu texto

1. Baseando-se na foto reproduzida ao lado, redija uma notícia. Não se esqueça de:

- Apresentar a seqüência Q-Q-Q-O-C-PQ: o que aconteceu com a criança, quem é ela (invente um nome, diga a sua idade), quando ocorreu o fato, onde isso se deu, como é o trabalho por ela realizado, por que ela precisava trabalhar;
- Usar a 3ª pessoa: você é um mero observador;
- Colocar primeiro o que é mais importante, depois os detalhes. Como a notícia tem a forma de uma pirâmide invertida, você primeiro deve informar a seu leitor os dados essenciais (Q-Q-Q-O-C-PQ) e, somente depois, dar mais detalhes sobre eles – detalhes sobre o trabalho realizado, sobre as péssimas condições de trabalho, sobre a vida da criança, as privações que sofre;
- Dar à sua notícia um título bem instigante, que desperte a curiosidade de seu leitor.



2. Como fez Moacyr Scliar, escreva uma narrativa ficcional a partir da notícia dada. Se, no texto proposto anteriormente, você procurou informar o leitor sobre um fato (a existência de crianças que, por trabalharem arduamente para ajudar os pais, não podem frequentar uma escola, por exemplo), agora você vai escrever uma história sobre a família que viveu esse fato. Dê nome às personagens, conte onde vivem e como vivem. Além disso, narre um acontecimento que tenha ocorrido no dia em que foi tirada a foto e conte como tudo terminou. Narre como narrador-personagem (em 1ª pessoa) ou como narrador-observador (em 3ª pessoa). Quando terminar, mostre seus textos a um colega, pedindo-lhe que observe (e anote) em que medida você seguiu as orientações dadas. Você fará o mesmo com os textos dele. Depois, levando em consideração as observações feitas, redija a versão final de sua notícia e da narrativa. (DELMANTO & CASTRO 2005, vol. 7, p. 139)

Nessa atividade é solicitada a produção de uma notícia e de uma narrativa ficcional, mas em nenhum momento os alunos são orientados para realizar essas tarefas pensando em um destinatário ou em um contexto de circulação específico: Redigir uma notícia e uma narrativa ficcional para ser lida por quem? (Adultos? Crianças da cidade? Crianças da zona rural? Colegas da escola?). Esses textos estariam direcionados para qual suporte? (Um grande jornal de circulação nacional? O jornal da cidade? Do bairro? Um suplemento infantil de um grande jornal? O jornal da escola? Uma revista? Qual?). Mesmo as referências explícitas sobre um leitor

são muito vagas para que essa imagem esteja no horizonte dos alunos quando produzem seus textos. A informação de que os textos devem ser mostrados aos colegas, a meu ver, não pode ser considerada uma referência para a construção de um leitor-modelo. Além disso, os objetivos para a produção também estão ausentes: escrever para quê? Para protestar? Para emocionar? Para pedir soluções? Para manifestar a opinião?

O segundo grupo de atividades é composto por cerca de dez propostas que tratam parcialmente a escrita como processo interlocutivo, já que sugerem, ainda que vagamente, um ou outro parâmetro para orientar as atividades, como se vê a seguir:

(22) **Produzindo seu texto**

Agora você vai produzir um texto sobre um terrível problema causado pela despreocupação do ser humano em relação ao meio ambiente. (Pesquise, converse com seu professor de Ciências, leia revistas sobre o assunto, procure informações que tornem seu texto bem fundamentado e interessante. Nos *sites* relacionados no final da Unidade você também encontrará material.)

Você poderá:

- a) Escrever uma **narrativa** em que, por meio da experiência de personagens, consiga fazer um leitor despreocupado com a ecologia refletir sobre a importância de preservar o meio ambiente. Use o **discurso indireto** para reproduzir comentários que teriam sido feitos sobre o fato;
- b) A partir das pesquisas feitas, redigir um **texto informativo** que permita ao mesmo leitor despreocupado conhecer dados relevantes sobre a gravidade do desrespeito ao meio ambiente;
- c) Expor a alunos do ensino fundamental algum aspecto da pesquisa por meio de **quadrinhos**, como fez Luca Novelli em **Cadeias alimentares**;
- d) Criar uma propaganda alertando seus colegas sobre a importância de preservar o meio ambiente;
- e) Fazer um poema sobre a importância de conservar a natureza. Para inspirá-los, leiam um poema feito por alunos de quinta série. (...) (DELMANTO & CASTRO 2005, vol. 5, p. 220)

Nessa proposta busca-se orientar sobre o tema a ser discutido e explicitar o tipo e/ou gênero a ser produzido. Note-se que há também indicações dos destinatários dos textos: leitor despreocupado com a ecologia, alunos do ensino fundamental, colegas. Mesmo assim o aluno poderá encontrar problemas para realizar a tarefa proposta, pois as orientações sobre a elaboração temática deixam a desejar: o que seria esse “terrível problema”? Como eleger um tema nesse grupo tão numeroso de problemas? Além disso, mesmo tendo sido sugerido um leitor, faltam elementos para subsidiar a construção da textualidade (esse leitor despreocupado é um adulto? Onde mora?; os alunos do ensino fundamental são de escolas urbanas ou rurais?) Essas informações sobre o possível leitor poderiam orientar inclusive a escolha dos temas a serem discutidos nos textos e a própria linguagem adequada para as produções.

Finalmente, há um terceiro grupo de propostas como a apresentada a seguir, que orienta adequadamente a escrita, criando situações de interlocução que definem o leitor, o contexto de circulação e o propósito dos textos.

(23) Produzindo seu texto

Agora é a sua vez. Lembre-se de tudo o que foi discutido na Unidade, escolha uma das propostas e redija uma crônica (proposta 1) ou um texto de opinião (proposta 2).

Na tira abaixo, Mafalda e Susanita representam dois tipos de atitude diante da desigualdade social: a dos que se sensibilizam com os problemas e procuram formas para resolvê-los e a dos que preferem ignorá-los. Veja:



Ver Manual do Professor.

(Quino. *Toda Mafalda*. São Paulo, Martins Fontes, 1995. p. 91.)

Proposta 1: produção de texto para programa de rádio – crônica

Você foi convidado para participar de um programa de rádio no qual jovens apresentam textos em que se posicionam a respeito de diferentes problemas sociais. Os ouvintes são, principalmente, jovens de sua idade. Sua tarefa é escrever um texto enfocando a reação das pessoas diante do problema do menor carente em sua cidade. Para isso, elabore uma **crônica narrativa** sobre a situação de crianças privadas de seus direitos, em que as personagens principais representem atitudes como as de Susanita e Mafalda. Dê nome às personagens, retrate o tipo de vida que levam (onde moram, o que fazem, como preenchem seu tempo, quem são seus pais e amigos) Crie um episódio evidenciando o que pensam e sentem. Não se esqueça do título nem de incluir diálogos dinâmicos e interessantes que ajudem seu ouvinte a “visualizar” a situação narrada.

Você pode usar um narrador observador (em 1ª ou 3ª pessoa) ou um narrador onisciente que conheça os pensamentos e sentimentos das personagens.

A linguagem deve ser adequada ao público jovem.

Proposta 2: Produção de artigo para jornal de bairro

Imagine que você foi convidado pelo editor do jornal do seu bairro para escrever um **artigo** sobre trabalho infantil. Seu texto será incluído numa seção chamada “Ponto de Vista”, onde há sempre um artigo a favor e outro contra determinada situação. Você pode escolher se quer se posicionar contra ou a favor do trabalho infantil. Outra pessoa defenderá a posição contrária.

Quando terminar, mostre o texto a um colega, perguntando-lhe se os argumentos que você utilizou o (a) convenceram. Atenção: lembre-se do que falamos sobre **texto de opinião** e, antes de começar a redigir, relacione, pelo menos, três argumentos favoráveis ou contrários ao trabalho infantil. Por exemplo:

Favoráveis
<ul style="list-style-type: none"> • O trabalho infantil tira as crianças da rua. • Melhora a situação das famílias, pois os menores ajudam no sustento da casa. • Permite à criança ter uma profissão desde cedo.
Contrários
<ul style="list-style-type: none"> • É contra o que assegura o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. • Trabalho precoce prejudica a saúde e o desenvolvimento físico e mental da criança

Não se esqueça de defender seus argumentos.

DELMANTO & CASTRO 2005, vol. 6, p. 121-22)

Diferente do que se viu nas propostas que compõem os dois primeiros grupos, essa atividade encaminha razoavelmente as produções solicitadas, pois há indicações de um destinatário para os textos – jovens da mesma idade do aluno (1ª proposta) e leitores do jornal do bairro(2ª proposta) - dos objetivos – posicionar-se com relação aos temas sugeridos - e do contexto de circulação – programa de rádio para jovens e jornal do bairro. Embora essas orientações não passem de uma simulação do real, elas auxiliam o aluno a definir alguns aspectos importantes, como a organização dos textos em seus aspectos coesivos, o nível de informatividade dos textos e o nível de linguagem a ser empregado. Em outras palavras, a definição desses elementos funciona como um balizador para o aluno que, considerando esses aspectos, pode avaliar seus limites e possibilidades diante da tarefa proposta.

Quanto às atividades de autoavaliação e revisão, pode-se afirmar que PI reserva um espaço bem significativo para a realização dessas tarefas, pois nas seções destinadas ao trabalho com a produção de textos invariavelmente são apresentadas listas de aspectos que o aluno deve observar enquanto lê seu próprio texto ou o texto do colega, antes da redação da versão final. Esses roteiros de avaliação podem variar em função do gênero solicitado ou da tarefa que está sendo realizada - autoavaliação ou avaliação do texto do colega, como se pode observar a seguir. O primeiro exemplo é o roteiro de avaliação do texto de um colega, produzido a partir das orientações dadas na atividade transcrita em (21), do volume da 7ª série, para a produção de uma notícia ou de uma narrativa ficcional; já o segundo é uma proposta de autoavaliação dos textos escritos para atender à proposta transcrita em (23), do volume da 6ª série, para a produção de uma crônica para ser lida em um programa de rádio ou de um artigo para o jornal do bairro:

(24) Roteiro para a leitura do texto de um colega

(Responda numa folha avulsa e entregue-a com os textos analisados. Não é necessário copiar as perguntas. Dê respostas completas.)

Comentário sobre o texto de **, n. **, sala **.

Nome do leitor: **, n. **.

Notícia:

1. O título está sugestivo e adequado? Provoca a curiosidade do leitor?
2. Foi utilizada a 3ª pessoa no texto todo? O narrador mantém-se imparcial, evitando comentários pessoais e juízos de valor?
3. Nos primeiros parágrafos aparecem os dados mais importantes (quem, o quê, quando, como, onde, por quê)?
4. Nos demais parágrafos são apresentados mais dados, mais informações ao leitor?
5. Foi utilizada linguagem impessoal, objetiva, de acordo com a variedade padrão da língua?

Narrativa de ficção:

1. Aparecem os elementos centrais da narrativa: fato, lugar, tempo, personagens? Há um conflito bem delineado?
2. As personagens estão individualizadas? Têm nome, descrição, caracterização detalhada?
3. O narrador mantém o ponto de vista adotado até o final?
4. O enredo foi bem desenvolvido? O final está coerente?
5. O título está adequado?
6. O texto foi corretamente dividido em parágrafos?
7. Não há erros de ortografia, acentuação, concordância?
8. A letra está legível?

(DELMANTO & CASTRO 2005, vol. 7, p. 140)

Esse roteiro conduz o aluno avaliador à observação, no texto do colega, principalmente de aspectos relacionados à estrutura dos textos produzidos: adequação do título, tipo de narrador e desenvolvimento do enredo, aspectos constantes do roteiro de produção da notícia e da narrativa solicitadas, além de lembretes para observar o uso da linguagem formal e de outras questões como ortografia, acentuação e concordância.

Ao se comparar as instruções para a construção da textualidade da produção solicitada em (21) com os roteiros transcritos em (24), pode-se questionar a presença de alguns parâmetros de avaliação como em 1: “O título está sugestivo e adequado? Provoca curiosidade no leitor?” Algumas questões podem ser colocadas sobre essa atividade de avaliação: Adequado a quê? A uma notícia que será veiculada no jornal do bairro, em um jornal de circulação nacional, ou no jornal da escola? A que leitor esta notícia se destina, então? Com relação à avaliação da narrativa ficcional produzida, as questões são as mesmas: narra-se para quem e para quê?

Como se pode notar, nesse conjunto atividade-roteiro de avaliação a ênfase está sobre a construção da estrutura composicional dos textos, com instruções focadas nas características dos

gêneros (como a seqüência Q-Q-Q-O-C-PQ nas notícias) e em aspectos característicos do tipo narrativo (presença dos elementos centrais da narrativa: fato, lugar, tempo, personagens; presença de um conflito). O que se pode questionar em atividades desse tipo é a ausência de outros parâmetros importantes para a construção da textualidade, especialmente os que pudessem contribuir para a construção da imagem de um possível leitor para os textos produzidos. Essa falta de definição nas propostas de produção acaba por dificultar o processo de avaliação e pode levar o aluno à observação apenas dos aspectos formais (letra legível, ortografia, acentuação, pontuação). Além disso, propostas desse tipo pouco contribuem para o desenvolvimento, no aluno, da percepção da escrita como processo interlocutivo.

O segundo exemplo, apresentado a seguir, compõe-se de dois roteiros de autoavaliação específicos: um para avaliar um texto narrativo, e o outro para avaliar um texto de opinião, solicitados na atividade transcrita em (23).

(25) Autoavaliação

Antes de redigir a versão definitiva de seu trabalho, veja se você:

Texto narrativo (proposta 1)
<ul style="list-style-type: none"> • caracterizou bem as personagens, falando de seus interesses, de seus amigos e de suas características; • deixou clara a atitude das personagens diante do problema; • criou diálogos adequados às personagens e à personalidade delas; • pontuou corretamente as falas e não as misturou com as explicações do narrador; • manteve o ponto de vista do narrador até o final e não misturou 1ª e 3ª pessoas; • revisou ortografia, pontuação e acentuação; • usou linguagem adequada ao público.
Texto de opinião (proposta 2)
<ul style="list-style-type: none"> • apresentou o assunto logo no primeiro parágrafo; • justificou sua tomada de posição usando argumentos convincentes; • usou pelo menos três argumentos que justificassem seu ponto de vista; • terminou reafirmando, com outras palavras, sua posição; • deu um título adequado a seu texto; • revisou ortografia, pontuação e acentuação; • dividiu o texto em parágrafos; • usou linguagem adequada ao público.

Passe seu texto a limpo e prepare-se para apresentá-lo à classe, lendo o artigo para os colegas ou apresentando a crônica como se estivesse num programa de rádio.

(DELMANTO & CASTRO 2005, vol. 6, p. 123)

Nessas duas propostas de autoavaliação também predominam as orientações para a observação de aspectos relacionados à estrutura composicional dos textos produzidos, como o tipo de narrador e a estrutura da notícia; a natureza dos argumentos e a estrutura do artigo. Questões formais como ortografia, pontuação e acentuação, bem como a organização dos textos em parágrafos também foram contempladas. No entanto, um ponto que merece destaque é a presença da imagem do leitor nesse processo de revisão. A presença da instrução “deu um título adequado a seu texto?”, nesse contexto é pertinente, pois o aluno foi informado para qual público o seu texto seria produzido. O mesmo ocorre com a instrução para verificar se “usou linguagem adequada ao público”, pois essa orientação só é possível, e pode ajudar no processo de revisão, porque esse leitor está claramente definido na proposta de produção transcrita em (23): ouvintes jovens de um programa de rádio e leitores do jornal do bairro. Assim, faz sentido orientar o processo de autoavaliação para a observação da adequação do texto ao leitor.

Concluindo, as análises das propostas de produção das coleções que integram o *corpus* desta pesquisa apontam para uma diversidade de organização que pode ser evidenciada nos dois gráficos que se seguem.

Ao finalizar as análises individuais das coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa, fica evidente a necessidade de sistematizar algumas questões, duas delas de caráter mais geral e uma de caráter mais restrito. A primeira delas relaciona-se com as concepções teóricas que norteiam o trabalho com a produção de textos nesse conjunto de coleções; a segunda refere-se à metodologia preferencialmente adotada pelas coleções para orientar o trabalho com a produção de textos; a terceira, finalmente, diz respeito ao modo como a etapa de autoavaliação/revisão é encarada dentro do processo de produção de textos e como ela é efetivada pelas coleções. O objetivo das discussões finais que se seguem, portanto, será analisar essas questões, buscando traçar um panorama do trabalho com a produção de textos que esse conjunto de coleções encaminha. Além disso, buscarei tecer algumas considerações sobre a avaliação oficial dos livros didáticos no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, as coleções do *corpus* desta pesquisa declaram, em seus manuais, as concepções de língua, de texto e de sujeito que norteiam sua organização. Além de se subordinarem, abertamente ou não, às concepções explicitadas pelos PCNs e pelos parâmetros de análise do MEC, todas elas assumem a concepção de língua como lugar de ação e de interação social. Assim, todas declaram entender o texto como produto resultante de um conjunto de orientações: quem fala, para quem, com que intenção, quando e de onde fala, com que grau de formalidade, tendo em vista qual suporte etc. As cinco coleções declaram, ainda, buscar a articulação entre os eixos estruturadores do ensino de língua - leitura, produção de textos orais e escritos e análise linguística -, com vistas a desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Dependendo da opção de cada autor, essa articulação pode dar-se predominantemente em torno dos gêneros textuais, como em TL e PL ou mesclando-se o ensino em torno de gêneros e tipos, como em PI. Opções diferentes foram declaradas por PG e PA: a primeira optou por manter o foco na exploração de textos de várias esferas (artística, jornalística, burocrática, publicitária); já a segunda, por priorizar algumas tipologias que considera mais relevantes ao processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental, organizando a coleção em torno da leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, prescritivos, expositivos e conversacionais.

Seguindo essas concepções, as atividades de produção de textos das coleções inserem-se em um projeto maior nas unidades ou capítulos de que fazem parte, pois geralmente são a culminância de um trabalho de análise e reflexão sobre os elementos estruturadores de determinado tipo, esfera ou gênero textual. Em algumas coleções, como PA e PL, o encaminhamento das propostas é mais detalhado, com análises de textos representativos do tipo ou gênero a ser produzido, roteiros que encaminham a observação dos elementos estruturadores desses textos ou questões que instigam a construção temática. Já PG, TL e PI limitam-se, nas seções específicas para o trabalho com a produção de textos, a apresentar o gênero ou tipo que se pretende levar o aluno a produzir e solicitar a tarefa. Os planejamentos para a produção escrita nessas coleções, quando presentes, são bem menos detalhados do que os encontrados em PA e PL. Pode-se afirmar, portanto, que ainda que declarem concepções semelhantes sobre língua e texto as coleções do

corpus deixam entrever, por meio das atividades propostas, certos posicionamentos sobre essas concepções

O que se pode perceber na forma como as atividades de produção de textos estão organizadas nas coleções é que há um consenso em relação à natureza processual da escrita, pois, ainda que apenas em algumas atividades ou de maneira mais ou menos elaborada, todas essas obras apresentam propostas de planejamento, elaboração, autoavaliação e revisão.

Outro ponto que merece ser destacado é que ainda há muita dificuldade por parte dos livros didáticos analisados de resolver questões relacionadas às condições de recepção e circulação dos textos solicitados. Algumas coleções tentam resolver esse problema elegendo como leitores preferenciais dos textos produzidos os colegas da mesma classe ou de outras, propondo a circulação dos textos em murais, jornais da escola, exposições e amostras que potencialmente alcançariam outros leitores como pais e amigos dos alunos. Alguns sugerem a criação de antologias ou coletâneas que poderão ser doadas à biblioteca da escola.

A estratégia de sugerir ou pressupor como interlocutores apenas os colegas da sala ou os da escola tem se mostrado apenas parcialmente eficaz, pois, se por um lado dá um destino diferente para as produções, que antes tinham o professor como leitor privilegiado, nega o que se tem discutido sobre os gêneros textuais: que eles são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos” (DELL’ISOLA, 2007, p. 17). Estruturando o ensino de produção de textos dessa forma, não é surpresa que estejamos contribuindo para formar alunos que, afinal, escrevem todos os textos seguindo sempre os mesmos padrões, o que os torna impessoais e sem objetivos.

Não se pode dizer, no entanto, que não existem, por parte de alguns LDs, boas tentativas de romper esse círculo de artificialidade. Em algumas atividades encontradas nas coleções analisadas já há propostas simples, mas que podem render bons frutos nesse aspecto, pois ampliam as possibilidades de circulação dos textos para além do universo escolar. Vejam-se os exemplos:

(26) Produção de texto – História de ficção científica

1. Você vai escrever uma história de ficção científica para um fanzine dedicado a esse gênero.

- a) Como você viu, fanzines são publicações escritas por e para fãs de determinado gênero, artista ou assunto. Há fanzines sobre música, cinema, quadrinhos ou terror, por exemplo. Atualmente, muitas dessas publicações estão disponíveis na internet, em formato eletrônico.
- b) Procure conhecer alguns fanzines em *sites* da internet, em bibliotecas ou bancas de jornal. Pergunte aos seus colegas se eles conhecem algum e, se possível, adquira um exemplar para observar o formato, a linguagem, o modo como os textos estão ilustrados e distribuídos no papel, etc. (...) (KANASHIRO 2006, vol. 8, p. 71)

(27) Agora é sua vez

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, façam uma pesquisa no bairro em que moram para identificar problemas que possam ser solucionados pela administração pública sem exigir grandes investimentos: buracos no asfalto, mato em terrenos baldios, vazamentos de água, esgoto entupido, excesso de barulho à noite, cães vadios nas ruas, etc. Escrevam uma carta, que poderá ser endereçada ao jornal da região. Sigam estas instruções:

- a) Discutam o tipo de denúncia que pretendem fazer e a quem será dirigida a carta.
- b) Redijam a carta observando a estrutura conveniente, as formas de tratamento adequadas, a apresentação do problema, a reivindicação principal e os argumentos que fundamentam a denúncia. (...)

(CEREJA e MAGALHÃES 2006, vol. 7, p. 182)

Embora a efetivação de propostas desse tipo dependa de muitos fatores, dentre eles as condições da escola e dos alunos e a disposição do professor em realizá-las, é certo que elas agregam elementos importantes da situação discursiva no processo de produção, que podem auxiliar o aluno a definir estratégias textuais e formais para a escrita de seus textos. Além disso, como discutido por Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 244), atividades dessa natureza conferem qualidade ao livro didático, pois aproximam “o texto escolar e, portanto, também o aluno, das funções discursivas da produção escrita”. A introdução de um leitor exterior à classe é apontada pelas mesmas autoras, lembrando Bain e Schneuwly (1993, p. 59, *apud* MARCUSCHI e CAVALCANTE 2005), como uma forma de “habituar os alunos às regras de um certo jogo social, de produção compartilhada e de aceitação da crítica exterior, como um modo de regulação das atividades linguísticas”.

Essa necessidade de observar regras específicas de cada circuito sociointeracional evidencia ainda mais o embricamento dos três momentos do processo - planejamento, execução e revisão - que tomam como ponto de partida exatamente as condições de produção, recepção e circulação dos textos. Pode-se concluir, portanto, que a não definição ou a definição parcial dos elementos que integram cada circuito interfere em todo o processo de produção. Em primeiro lugar porque

lacunas nessa definição turvam a visão do aluno quanto às condições de recepção do seu texto; em segundo lugar porque, se não há uma visão clara do leitor, dos objetivos e do contexto de circulação dos textos, também não são claras as estratégias que precisam ser mobilizadas para a produção, ainda que seja explicitado o gênero e discutidas todas as suas funções e estrutura. Finalmente, não há como avaliar a adequação de um texto se não se conhecem seus objetivos e seus interlocutores.

Especificamente em relação aos procedimentos de autoavaliação e revisão nos livros didáticos que compõem as coleções do *corpus*, a análise feita mostrou que há três metodologias preferenciais para trabalhar com essa etapa do processo de produção. A primeira delas aposta em procedimentos que privilegiam o olhar de um colega sobre o texto produzido. É o caso, por exemplo, da coleção PG, que inclusive explicita e justifica em seu manual essa opção. Nessa coleção, os textos produzidos são quase que totalmente avaliados por um colega de classe, a quem muitas vezes não são oferecidos parâmetros muito claros para realizar esse trabalho.

A segunda metodologia, utilizada principalmente pelas coleções TL e PI, consiste em mesclar os procedimentos de avaliação dos textos, encaminhando ora a autoavaliação, ora a avaliação pelo colega ou em duplas ou grupos. Essas coleções são também as que mais se omitem em relação à etapa de autoavaliação e revisão, deixando de encaminhá-la explicitamente em mais da metade das atividades de produção que propõem.

Finalmente, a terceira metodologia também consiste em mesclar os procedimentos de hetero e autoavaliação, mas encaminhando preferencialmente para a autoavaliação e oferecendo instruções sobre como realizar essa tarefa. As coleções PA e PL incluem-se nesse grupo, mas pode-se perceber que em PA esse trabalho é mais sistematizado do que em PL, já que os roteiros são mais detalhados e estão mais articulados com as propostas de produção. Sobretudo, é nessa coleção que os possíveis leitores dos textos são mais bem definidos e diversificados.

A incorporação, nos livros didáticos de Português, das etapas de revisão e refacção dos textos evidenciou a necessidade de se considerar a leitura crítica de outros interlocutores além do professor. Naturalmente, os colegas de classe são os interlocutores mais disponíveis para a realização dessa tarefa. A esse respeito, Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 245) comentam:

Com isso, os colegas passaram a atuar como leitores críticos, ao lado do professor. A eles, nesse caso, é delegada a função exercida por interlocutores a quem, em contextos sociais de uso extra-escolar, o escritor solicita uma opinião, um posicionamento, a partir do qual poderá modificar e aperfeiçoar seu texto. Mas novamente, a função comunicativa precípua dessa atividade, quando realizada em sala de aula é a pedagógica (...)

Não se pode negar que a adoção dessas estratégias de revisão garante a ampliação do espaço de circulação do texto escolar, mas é certo que também nesse caso o aluno-leitor assume apenas parcialmente o lugar de interlocutor interessado em participar da construção do discurso, configurando-se mais como um avaliador do texto. Essa postura avaliativa, contaminada que está pelas práticas pedagógicas sedimentadas na escola, muitas vezes pode fazer com que esse olhar *do outro* só se detenha sobre os aspectos formais do texto. Além disso, pode acontecer também que a adoção constante dessa estratégia de avaliação reduza a capacidade de observação crítica do próprio texto pelo aluno, que passa a delegar essa tarefa ao professor e ao colega de classe.

As análises das coleções que compõem o *corpus* desta tese apontam algumas questões sobre o tratamento que elas conferem às atividades de autoavaliação e revisão. Uma delas é que das cinco coleções quatro alertam, no manual do professor, sobre a importância dessas atividades; duas delas – PI e PL - fazem isso detalhadamente. Já TL e PA limitam-se apenas a sugerir ao professor que realize essas atividades, sem reservar um espaço maior para orientações. PG, por sua vez, apenas afirma: “[Nessa coleção] A escrita é tratada como um processo e apresenta orientação para a aprendizagem de procedimentos próprios desse processo, como o planejamento e a revisão.” (SARMENTO 2006, Manual do Professor, p.10). Uma crítica que pode ser feita a essa coleção é que, além de não orientar o professor sobre as atividades de revisão, ela tampouco oferece aos alunos instruções eficazes sobre como realizá-las.

Outra questão que merece ser discutida é que, mesmo nas coleções em que se dedicou um espaço maior para as discussões teóricas sobre a revisão, atividades com esse objetivo continuam a ser tratadas como procedimentos mecânicos e sem objetivos. Essa lacuna, quando persiste, e na maioria das vezes persiste por todo o Ensino Fundamental e médio, favorece a formação de gerações e gerações de estudantes condescendentes com as próprias produções, que não são capazes de ler o próprio texto de forma crítica, muito menos de promover alterações para adequá-lo às condições de produção propostas. Essa situação é agravada ainda pelo pouco

desenvolvimento e divulgação das pesquisas sobre a autoavaliação e revisão no processo de produção de textos.

Outro ponto que merece destaque é que majoritariamente as instruções para autoavaliação e revisão nas coleções analisadas encaminham o olhar do aluno para a estrutura composicional dos textos. Essa estratégia, a meu ver um pouco descompensada, toma, sim, como orientação a consideração da noção de gênero textual para o ensino de produção, mas ignora que um gênero não se define apenas por sua estrutura. É claro que inicialmente dependemos da observação de modelos genéricos existentes para aprender suas regras de funcionamento; nesse sentido são úteis os conhecimentos sobre a estrutura padrão de um gênero. No entanto, mais importante do que ensinar uma forma seria discutir as possibilidades de manipulação da estrutura genérica para atender a objetivos e leitores determinados.

Uma prova dessa disparidade é que pouco se discute sobre a adequação da linguagem aos leitores e objetivos dos textos. Evidências de que as coleções do *corpus* não fazem um bom trabalho nesse aspecto é que, na avaliação do PNL D, apenas PL alcançou a nota 1 nesse quesito. Isso talvez se deva ao fato de que geralmente são sugeridas observações da pontuação, da concordância ou da regência nos textos, mas não há um trabalho sistemático que leve o aluno a adequar esses aspectos do seu texto ao leitor e aos objetivos dos textos. Também a consideração de aspectos que contribuem para a construção da textualidade, especialmente os relacionados aos aspectos coesivos, são relegados ao segundo plano nas coleções analisadas, merecendo apenas discussões pontuais.

Por outro lado, a percepção do que deve ser considerado na autoavaliação de textos não é tarefa que possa ser facilmente internalizada pelo aluno-aprendiz, especialmente quando esse procedimento não é sistematicamente proposto como parte do processo de produção. Por isso mesmo, para levar o aluno a aprender a avaliar o próprio texto é necessário estabelecer claramente os critérios a serem observados na versão final do texto. Além disso, Pasquier e Dolz (1996), ao discutirem os processos de regulação externa – atividades monitoradas de revisão - e interna – internalização gradativa dos procedimentos de revisão pelo aprendiz, propõem que essa tarefa seja transformada em parte integrante do processo de produção. Essa necessidade se deve, sobretudo, ao fato de que a aprendizagem de produção de textos envolve a internalização, pelo

aluno, das estruturas peculiares de diversos gêneros, o que demanda estratégias diferenciadas tanto de produção quanto de avaliação.

Para além dessas questões mais pontuais, ao término deste trabalho fica a impressão de que, apesar dos muitos problemas que ainda precisam ser resolvidos, muito já se avançou em termos de incorporação, pelos LDs, de teorias compatíveis com um ensino de língua mais produtivo. Especialmente com relação ao tratamento do texto, tanto na leitura quanto na produção, pôde-se observar que os LDs que constituem o *corpus* desta tese têm assumido uma postura mais responsável. Isso pode ser constatado quando se observa a diversificação da natureza das propostas para a produção, buscando ampliar o horizonte do aluno com relação ao seu contato com a diversidade de gêneros que circulam na sociedade.

Nesse sentido, os impactos do PNLD são positivos. A par de todas as questões problemáticas que envolvem o programa, algumas delas apresentadas nesta tese, os parâmetros da avaliação oficial de certa forma conduzem a produção didática brasileira a uma não estagnação. Evidência disso é que a maioria das coleções que foram excluídas de avaliações anteriores passa por reformulações para atender aos critérios definidos e essas alterações geralmente implicam em uma revisão de conceitos e metodologias. Essa contribuição não pode ser considerada como o legado de um “achômetro”, como quer Munakata (s.d., p.93), mas sim de discussões constantes entre coordenadores e avaliadores, que buscam refinar e afinar os critérios de avaliação a cada edição do Programa. Mesmo com esses cuidados, é evidente que a avaliação oficial não pode ser tomada como o único critério para medir a qualidade dessas coleções, o que abre um novo leque de possibilidades de pesquisa entre os professores com o objetivo de mapear suas relações com elas.

Afinal, tomando como pressuposto que as coleções analisadas estão nas salas de aula da região delimitada pela pesquisa, pode-se afirmar que professores e alunos têm em mãos um material que orienta razoavelmente as atividades de produção de textos. Quanto às atividades de autoavaliação e revisão, pode-se afirmar que a maioria delas ainda deixa a desejar. Para torná-las mais produtivas será necessário, antes, que a produção de textos seja realmente encarada como um processo, cujo caráter interacional é o elemento mais importante.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- ALBALAT, Antonio. *A arte de escrever ensinada em vinte lições*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1913.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. pp. 277-326.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARTLETT, E.J. Learning to revise; some components processes. In: NYSTRAND, M. (org.). *What writers Know, the language, process, and structure of written discourse*. Nova York: Academic Press. 1982.
- BATISTA, A.A.G. Um objeto variável e instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.p.529-575
- BATISTA, A.A.G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro didático (PNLD). In: ROJO, R.H.R. e BATISTA, A.A.G. (org.). *Livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, letramento escolar e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 25-67.
- BATISTA, A.A.G. O processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In:BATISTA, A.A.G. ; COSTA VAL, M. G. (org.) *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p.29-73.
- BEAUGRANDE, R.A.de & DRESSLER, W.U. *Introduction to text linguistics*. London/New York, Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, Robert (de). *New Foundations for a Science of text and Discourse*. Ablex Publishing Corporation, Norwood: New Jersey, 1997.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C.(Org.).*Introdução à Linguística:domínios e fronteiras*. Vol.1.São Paulo: Cortez, 2001.p.245-287.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional e EdUSP, 1958/1976.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *O livro didático de Português – múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.33-47.

BHATIA, Vijay K. Genre analysis today. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*. Bruxelles, 75: 629-652. 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Educação e Pesquisa., Dez 2004, vol.30, no.3, p.475-491. Disponível online em: [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (5ª a 8ª série)*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de Convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNL D 2008*. Brasília: Ministério da Educação, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: 5ª a 8ª séries – PNL D 2008*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio- discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BROWN, James Dean, RODGERS, Theodore S. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford Universit Print, 2002.

BUNZEN, C. Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso secundário. Trabalho apresentado no *II Simpósio Nacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET)*. União da Vitória, Paraná. 2004.

_____. *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAMPOS, Vicente Falconi. *Gerência da Qualidade Total*. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG: 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Para o estudo das unidades discursivas do Português falado. In: _____. (org) *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989 p.249-279.

CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2001.

CLEMENTE, Elvo; KIRST, M. H. Barão (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino de Português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

CORDEIRO, Gláís Sales e ROJO, Roxane. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e*

escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004. p. 7-18.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFMG, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. O que é produção de textos na escola. *Presença Pedagógica*. São Paulo, v. 4, n. 20, p. 33-36, mar-abr.1998.

_____. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5^a a a séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.) *Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-124.

_____ et al. Padrões de escolha de livros e seus condicionantes: um estudo exploratório. In: BATISTA, A.A e COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004. p.75-114.

COSTA VAL, Maria Da Graça e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de Língua Portuguesa (1^a a 4^a série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.p.143-184.

COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

van DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1996.

DINIZ, Marcelo Gabriel. *Desmistificando o controle estatístico do processo*. São Paulo: Artliber, 2001, 74 p.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DOLZ, Joaquim e SHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

EVANGELISTA, Aracy Alves et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre o texto escolar*. Belo Horizonte: Formato, 1998.

FERNANDES, Giselle. *Composição de textos na escola brasileira: em busca de uma história*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

_____. *Linguagem e ensino*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: conseqüências na sala de aula. *Presença Pedagógica*. São Paulo, v. 8, n. 45, p. 37-49, mai-jun. 2002.

KATO, Mary. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L.A. *Contextualização e explicitude na relação entre fala e Escrita*. Conferência pronunciada no Congresso sobre fala e escrita em Maceió. 1994.

_____. *Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito*. Conferência pronunciada no III ELFE – Encontro de Língua falada e ensino. Maceió: UFAL, 1999.

_____. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Mimeo. 2000.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angêla Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. P. 19-36.

_____. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Beth.;CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de Língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.237-260.

MERHI, Daychoum. 40 ferramentas e técnicas de gerenciamento. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. 227 p.

MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH (Orgs.). *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

MUNAKATA, Kasumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: *O livro didático e formação de professores*. Simpósio 6. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf

NYSTRAND, M. (org.). *What writers Know, the language, process, and structure of written discourse*. Nova York: Academic Press.1982.

PASQUIER, Auguste & DOLZ, Joaquim. *Um Decálogo para Ensinar a Escrever*. Cultura y Educación, 2: 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

RANGEL, E. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003. p.13-20.

REINALDO, M. A. C. de M. A orientação para a produção de textos. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003. p.89-101.

ROJO, Roxane Helena & BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter, ed..*Actes du colloque de L'université Charles-De Gaulle III. Les interactions lecture-écriture*. Neuchâtel: Peter Lang, 1994, p.155-173.

SCHNEUWLY, B & DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. de Glaís Sales Cordeiro. In: ROJO, R.H.R. e CORDEIRO, G.S. (Orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo/Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2004. p.71-91

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. *Ler e navegar – Espaços e percursos de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.31-76.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-176.

SWALES, J.M. *Genre analyses. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MARQUES, Xavier. *A arte de escrever: theoria do estylo*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1913. 207 p.

Referências eletrônicas:

<http://ideb.imp.gov.br/site/>. Acesso em: 1º jul.2008.

www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 mai.2008.

<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 31 mai.2009.

www.se.df.gov.br. Acesso em: 31 mai.2009.

www.inep.gov.br. Acesso em: 3 fev.2009.

http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/edital_pnld2008.pdf. Acesso em: 14 abr.2008.

http://www.educacao.mg.gov.br/banco_objetos_seemg. Acesso em: 27 ago.2008.

<http://www.pequenatiragem.com.br/guia.htm>. Acesso em: 5 dez. 2008.

http://www.fnde.gov.br/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html3historico. Acesso em: 29 ago. 2008.

www.fnde.gov.br. Acesso em: 23 fev.2008.

portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vollb.pdf. Acesso em: 22 fev.2008

www.mec.gov.br. Acesso em: 20 nov.2008

<http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 26 mar.2008 e 19 abr.2008.

<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/>. Acesso em: 18 mai. 2009.

Coleções didáticas:

BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*. 4 ed. São Paulo: Atual, 2006.

DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português: Idéias e Linguagens*. 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FINAU, Rossana Aparecida; CHANOSKI-GUSSO, Angela Mari. *Língua Portuguesa Rumo ao letramento*. Curitiba: Base, 2002.

KANASHIRO, Áurea Regina (org.). *Projeto Araribá*. São Paulo: Moderna, 2006.

SARMENTO, Leila Lauar. *Português: Leitura, produção, gramática*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ANEXOS

ANEXO B – Ficha de avaliação da Produção de textos

1.2. Produção de textos escritos

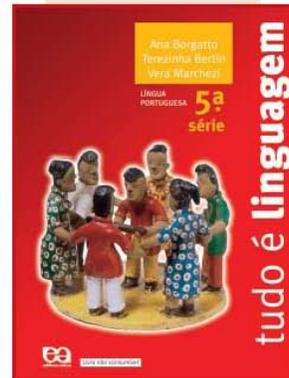
As propostas de produção textual		S/N
36.	Colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	
37.	Trabalham a escrita como processo?	
38.	Estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?	
39.	Definem — ou levam os alunos a definir — adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?	
40.	Exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?	
41.	Exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?	

42.	Contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/revisão, reescrita)?	
43.	exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?	
44.	fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?	
45.	apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?	
46.	apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade linguística pertinente?	
47.	propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?	
48.	mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?	

ANEXO C - Resenha da coleção 019 – TL

Tudo é linguagem 019COL01

Ana Maria Trinconi Borgatto
Terezinha Costa Hashimoto Bertin
Vera Lúcia de Carvalho Marchezi



Editora Ática

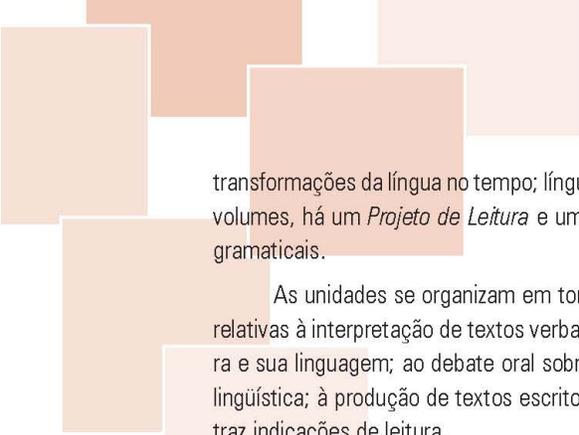
Síntese

Nesta obra, a coletânea é organizada a partir de gêneros textuais. A leitura e a produção de textos são propostas tendo em vista a contextualização em situações de uso e reflexões que possibilitam um processo gradual de construção do conhecimento. Entre outros pontos fortes, destacam-se o Projeto de Leitura e o bom material ilustrativo. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos, feito na perspectiva da gramática tradicional, envolve tanto a transmissão de conceitos como a contextualização das atividades em situações específicas de uso. Os pontos fracos são a pouca atenção dada aos gêneros orais e à variação lingüística, bem como a ausência de orientações quanto à avaliação.

Quadro Esquemático	
Pontos Fortes	Coletânea, leitura e produção de textos.
Pontos Fracos	Oralidade, avaliação e variação lingüística.
Destaque	Seção <i>Leia Mais</i> , ao final de cada unidade: traz indicações de sites e comentários sobre livros <i>Projeto de Leitura</i> (ao final de cada volume): propõe oficinas e atividades lúdicas que conduzem à produção e leitura de textos.
Adequação ao tempo escolar	Duas unidades por bimestre, em média; um <i>Projeto de Leitura</i> por ano.
Manual do Professor	Clareza na exposição dos fundamentos teóricos e metodológicos, dos objetivos e estrutura da obra. Respostas e comentários quantos aos exercícios ao lado das propostas, na reprodução do Livro do Aluno; observações sobre as unidades no encarte dirigido ao professor.

Descrição

Cada volume da coleção tem início com uma unidade prévia que aborda, em cada livro, um tópico do estudo da língua (língua e diversidade cultural; origens e



transformações da língua no tempo; língua e sociedade da informação). No final dos volumes, há um *Projeto de Leitura* e uma unidade complementar para os estudos gramaticais.

As unidades se organizam em torno de um gênero textual e trazem seções relativas à interpretação de textos verbais e não-verbais; ao estudo de sua estrutura e sua linguagem; ao debate oral sobre o tema e os valores do texto; à reflexão lingüística; à produção de textos escritos. No fim das unidades, a seção *Leia mais* traz indicações de leitura.

O Manual do Professor sugere a realização de duas unidades em média por bimestre.

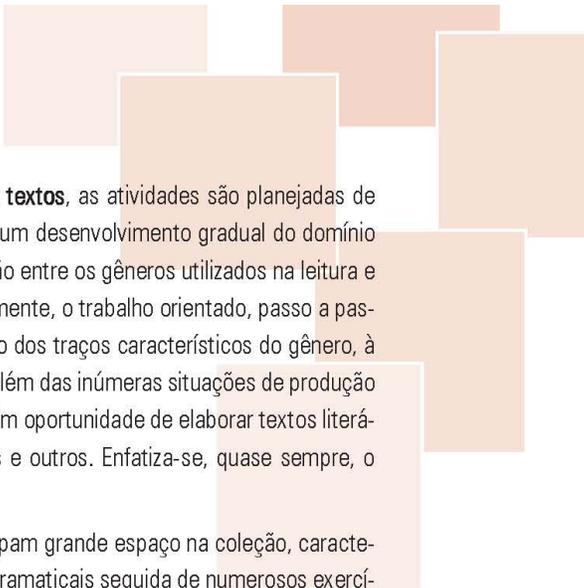
Análise

Merece destaque a qualidade da **coletânea**, pela inclusão de grande variedade de textos verbais, literários ou não, de textos visuais e de textos que associam o verbal ao visual, diferenciados quanto ao gênero, tipo, suporte, época e autoria.

Além da exploração dos textos centrais das unidades, há textos compoendo as atividades de produção textual e conhecimentos lingüísticos. Acrescentam-se, ainda, os textos das coletâneas destinadas aos *Projetos de Leitura*, no final de cada volume.

O tratamento didático da **leitura** propicia experiências produtivas, intensas e diversificadas em diferentes tipos de letramento, especialmente no campo literário. Embora, de um modo geral, a coleção trabalhe pouco o contexto de produção e não remeta o estudante à obra de onde o texto foi retirado, a formação de leitores literários é favorecida pela exploração da singularidade e das especificidades dos textos dessa natureza. Além do trabalho com a esfera literária, a leitura também se volta para a exploração de textos informativos, instrucionais, jornalísticos, midiáticos, bem como para o estudo de textos visuais (pintura e fotografia), quadrinhos, charges, tiras, ainda que esses últimos sejam, muitas vezes, apenas pretexto para estudos gramaticais. No conjunto, as atividades propostas contribuem tanto para o desenvolvimento da proficiência em leitura, auxiliando o aluno nas reflexões e descobertas a respeito da construção de sentidos dos textos, como para a formação do senso crítico frente a múltiplos temas e a questões atuais.

Ressalte-se finalmente, o trabalho realizado com textos longos e integrais, o que propicia a formação do aluno como leitor de fôlego maior, especialmente no *Projeto de Leitura* proposto para cada série. Esse *Projeto* apresenta uma coletânea própria de textos e tem como objetivo tornar o domínio das habilidades de leitura um processo prazeroso e produtivo, através de trabalho coletivo, estruturado em oficinas, em que são focalizadas a intertextualidade e a interdisciplinaridade.



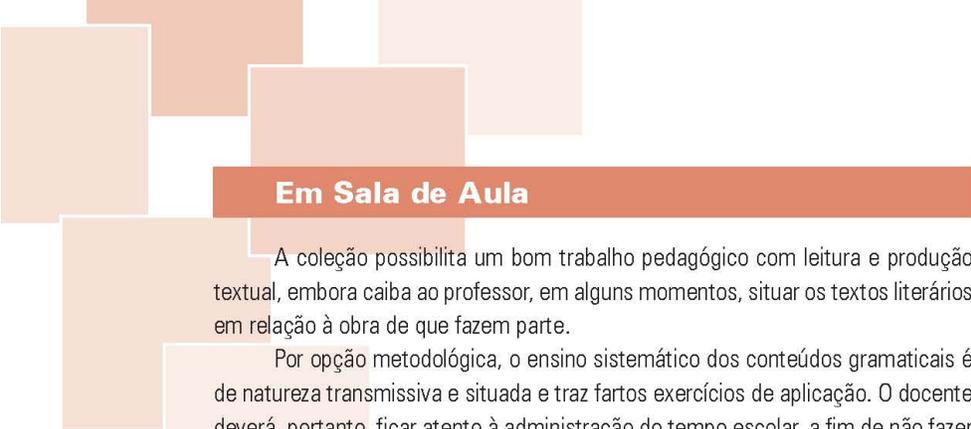
No que diz respeito à **produção de textos**, as atividades são planejadas de modo coerente e detalhado e favorecem um desenvolvimento gradual do domínio da escrita, particularmente pela associação entre os gêneros utilizados na leitura e na produção. Merece destaque, principalmente, o trabalho orientado, passo a passo, quanto ao planejamento, à observação dos traços característicos do gênero, à elaboração temática e à auto-avaliação. Além das inúmeras situações de produção escrita de gêneros escolares, os alunos têm oportunidade de elaborar textos literários, publicitários, jornalísticos, científicos e outros. Enfatiza-se, quase sempre, o processo de produção em grupos.

Os **conhecimentos lingüísticos** ocupam grande espaço na coleção, caracterizando-se pela exposição de conteúdos gramaticais seguida de numerosos exercícios de aplicação. Formulados a partir do material de leitura, esses exercícios, se mal administrados, podem inviabilizar a realização integral da proposta da coleção no tempo previsto para cada ano letivo. Ao longo dos quatro volumes, há uma “gramática normativa didatizada”, através da qual os alunos têm acesso a conteúdos de morfologia e sintaxe, comuns nessa etapa de escolarização, além de ortografia. A diferença fundamental em relação aos compêndios tradicionais reside no estilo dialogal adotado, na quantidade de exemplos e no uso de recursos gráficos (esquemas e diagramas) que facilitam a apreensão dos conteúdos. A abordagem é predominantemente transmissiva, embora haja também espaço para a reflexão. A apresentação de fatos gramaticais e a prescrição de regras da língua escrita, em alguns casos, são feitas em paralelo a observações esporádicas que relativizam a noção de “certo” e “errado”, particularmente em relação ao uso oral ou escrito.

Um dos pontos fracos da coleção está no tratamento dado à oralidade, vista mais como um meio (conversa em sala) do que como objeto específico de estudo. Ressalte-se, entretanto, que na seção *Um bom debate*, presente em todas as unidades, verifica-se um tratamento mais específico da oralidade, dirigido, contudo, restritamente ao gênero ‘debate’.

O **Manual do Professor** fornece orientações para o percurso pedagógico do trabalho a ser realizado em cada série e também apresenta os princípios e conceitos que orientam a **proposta teórico-metodológica**. As atividades de leitura e as de produção textual são conduzidas sob uma perspectiva socioconstrutivista; já o tratamento dado aos conhecimentos lingüísticos é feito sob uma perspectiva tradicional.

Mais do que simplesmente orientar, o Manual do Professor é um material que apresenta, em detalhe, o planejamento global do trabalho e a distribuição dos temas e atividades nas unidades. Não traz, todavia, indicações sobre avaliação da aprendizagem (exceção feita à auto-avaliação da produção escrita).



Em Sala de Aula

A coleção possibilita um bom trabalho pedagógico com leitura e produção textual, embora caiba ao professor, em alguns momentos, situar os textos literários em relação à obra de que fazem parte.

Por opção metodológica, o ensino sistemático dos conteúdos gramaticais é de natureza transmissiva e situada e traz fartos exercícios de aplicação. O docente deverá, portanto, ficar atento à administração do tempo escolar, a fim de não fazer da aula de português apenas aula de gramática. Caberá ao professor uma seleção das unidades que atendam mais especificamente às necessidades de cada classe e que sejam compatíveis com o tempo escolar disponível. Pela mesma razão, a distribuição nos dias letivos vai requerer a definição do que vai ou não ser realizado como trabalho em classe. Portanto, o uso adequado da coleção supõe escolhas decisivas por parte do professor.

O docente deverá ainda definir formas e critérios de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, questão pouco contemplada nas orientações do Manual do Professor.

Para o trabalho com gêneros orais, especialmente em situações formais, o professor precisará buscar recursos adicionais, pois o único gênero oral previsto é o debate, sendo a oralidade trabalhada somente em contextos de uso escolar.

ANEXO D – Resenha da coleção 063n - PG

Português - Leitura, Produção, Gramática 063COL01

Leila Lauer Sarmento



Editora Moderna

Síntese

A coletânea de textos desta obra pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento da reflexão crítica acerca de questões éticas e sócio-culturais. Já as propostas de produção escrita priorizam o trabalho com a estrutura do gênero explorado, contribuindo pouco para a elaboração do conteúdo por parte do aluno, uma vez que nem sempre o texto solicitado aborda a mesma temática dos textos de leitura do capítulo. O trabalho com a linguagem oral não é sistemático, sendo mais comuns atividades de oralização, como leitura em voz alta, jogral etc. O trabalho com os conhecimentos lingüísticos prioriza a morfossintaxe e é pouco contextualizado.

Quadro Esquemático

Ponto Forte	A coletânea de textos, que contribui para a discussão de temas e valores relativos à ética, ao trabalho, à cultura, ao meio ambiente etc.
Ponto Fraco	As atividades de produção de textos escritos, que geralmente não indicam objetivo, destinatário, contexto de circulação e suporte.
Destaque	As atividades de leitura, especialmente o trabalho com textos não-verbais, que colaboram para o desenvolvimento da sensibilidade estética.
Adequação ao tempo escolar	Uma unidade (dois capítulos) por bimestre.
Manual do Professor	É claro ao apresentar as bases teórico-metodológicas da proposta pedagógica da coleção. As respostas das atividades vêm logo após cada proposta.

Descrição

Cada livro da coleção se organiza em quatro unidades, com dois capítulos cada. A estrutura interna dos capítulos, em todos os volumes, apresenta-se da



seguinte forma: um texto visual que abre cada unidade, seguido pela exploração de aspectos relativos à imagem; três a quatro textos para leitura, além de outros, que introduzem a seção de gramática; proposta de produção de textos orais ou escritos na seção *Oficina de Produção*; exposição de conceitos gramaticais, com foco na morfossintaxe; exploração de vocabulário na seção *A escrita em foco*, na qual são abordadas, em geral, ortografia e palavras homônimas e parônimas; sugestão de pesquisa sobre a temática tratada no capítulo. Ao final de cada unidade, há sugestões de livros, filmes e sites para consulta pelo aluno.

Análise

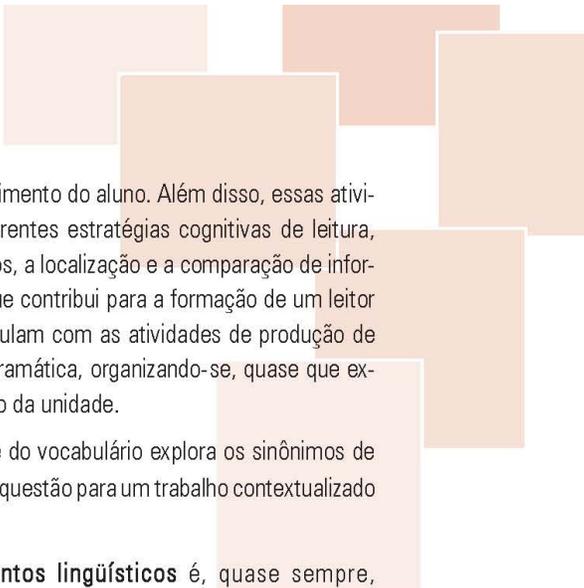
A **proposta teórico-metodológica** desta coleção transita entre uma orientação mais reflexiva/constructiva nas atividades de leitura, e uma orientação predominantemente transmissiva nas atividades de gramática e nas de produção de textos. Já no trabalho com a oralidade, a obra aposta no “aprender fazendo”, uma vez que apenas solicita dos alunos a produção de alguns gêneros orais, sem orientar quanto às características desses gêneros.

O **Manual do Professor** traz as respostas das atividades do Livro do Aluno, logo abaixo de cada questão, inclusive com sugestões de respostas para aquelas perguntas definidas como de natureza pessoal. O Manual é claro ao apresentar as bases teórico-metodológicas da proposta pedagógica e traz sugestões de livros teóricos de referência sobre o ensino de língua materna, o que pode contribuir para a formação continuada do professor. No entanto, deixa a desejar no que se refere à proposta de avaliação, já que, na maioria das vezes, não traz critérios para subsidiar o trabalho de avaliação por parte do professor ou de auto-avaliação por parte do aluno.

Um dos destaques da obra é a **coletânea de textos**, que é contemporânea, com informações, linguagem e contextos pertinentes e adequados à faixa etária dos alunos a que se destina. O principal critério para a seleção dos textos parece ter sido, portanto, seu significado histórico, social e estético-cultural.

Um outro ponto forte é a promoção, a partir dos textos indicados para leitura, da discussão de temas e valores relativos à ética, ao trabalho, à cultura, ao meio ambiente, entre outros. O encaminhamento dado nas discussões faz com que o aluno se posicione, criticamente, frente às temáticas abordadas.

As **atividades de leitura** são precedidas por um trabalho de contextualização e antecipação, isto é, o aluno é conduzido a refletir sobre o tema a ser discutido e, algumas vezes, sobre certas características do gênero em estudo, o que estimula o



posicionamento crítico e um maior envolvimento do aluno. Além disso, essas atividades proporcionam o trabalho com diferentes estratégias cognitivas de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, a localização e a comparação de informações, a inferência de significados, o que contribui para a formação de um leitor proficiente. Elas, no entanto, não se articulam com as atividades de produção de textos orais e escritos, nem com as de gramática, organizando-se, quase que exclusivamente, em função do eixo temático da unidade.

A seção que trata especificamente do vocabulário explora os sinônimos de palavras retiradas do texto, direcionando a questão para um trabalho contextualizado e reflexivo sobre o uso da linguagem.

O trabalho com os **conhecimentos lingüísticos** é, quase sempre, descontextualizado e excessivamente apegado à tradição, com descrições exaustivas de tópicos gramaticais (classificação de alguns fenômenos lingüísticos à luz da gramática tradicional) e prescrições relativas à norma-padrão. As oportunidades de reflexão sobre o uso da língua são raras, acontecendo em algumas atividades da seção *Linguagem e interação*. Os volumes da 5ª e 6ª séries abordam principalmente a morfologia, apresentando as classes de palavras, assim como a acentuação gráfica e a pontuação. Já os volumes da 7ª e 8ª trabalham, em geral, aspectos da sintaxe – o período simples e o período composto, respectivamente. Considerações acerca da concordância nominal, regência verbal e nominal são também feitas no livro da 8ª série.

As atividades de **produção de textos escritos** não exploram o contexto de produção do gênero solicitado, fixando-se, sobretudo, na estrutura textual. Os destinatários indicados são, quase sempre, o professor e os colegas; os textos limitam-se, portanto, à esfera escolar. Embora haja sugestão de revisão e posterior refacção, as propostas não abordam os procedimentos necessários para uma escrita eficaz. Isto é: falta uma orientação acerca do “como fazer” em cada uma das etapas do processo.

A **oralidade** não é tratada, na obra, como objeto de ensino e aprendizagem. Solicita-se que o aluno discuta, debata e exponha sua opinião. Mas não há, em geral, orientações específicas sobre a organização de uma discussão ou de um debate, a exposição de um ponto de vista ou a apresentação de um trabalho. Mesmo em propostas centradas em um determinado gênero, como jogral ou dramatização, as orientações não exploram as especificidades dos gêneros. Também não há referência às variedades da linguagem oral.



Em Sala de Aula

A coletânea desta obra é um material de trabalho relevante para o professor que busca nos textos de leitura motes para desenvolver suas próprias estratégias didáticas de ensino, pois, a partir deles, é possível ampliar algumas das atividades sugeridas no Livro do Aluno.

Para os professores que desejarem trabalhar com outras formas de exploração dessas temáticas, os volumes trazem indicações de livros, filmes e sites, na seção *Favoritos* de cada unidade. É importante ressaltar, no entanto, que para o uso efetivo desses recursos, é necessário que existam equipamentos como DVD ou vídeo e computadores na escola.

No tratamento dos tópicos gramaticais, a obra pressupõe um professor que prioriza um ensino mais descritivo-normativo dos conteúdos. Caso deseje realizar um estudo mais contextualizado, o professor terá que buscar outras referências para produzir o material necessário.

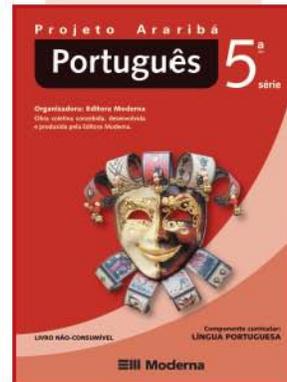
As propostas de produção de texto demandam do professor um tratamento complementar, principalmente nos itens referentes às condições de produção: indicação de destinatário, do suporte, do ambiente de circulação do texto.

Na condução das atividades de leitura, o professor deve se empenhar para aproveitar as excelentes oportunidades que a obra oferece de exploração da sensibilidade estética do aluno, especialmente na abordagem de textos não-verbais.

ANEXO E – Resenha da coleção 064 - PA

Projeto Araribá - Português 064COL01

Obra coletiva produzida
pela **Editora Moderna**



Editora Moderna

Síntese

Nesta coleção, a leitura, a produção escrita e a reflexão linguística articulam-se em torno de conhecimentos relacionados à construção do texto, considerando diferentes tipos ou gêneros textuais. Na abordagem dos aspectos gramaticais e ortográficos, predomina a transmissão, com ênfase nos conteúdos morfossintáticos. Há projetos que demandam a produção de gêneros orais formais, mas esse trabalho não é suficientemente orientado. A obra apresenta critérios de avaliação, que instrumentalizam o professor e o aluno no acompanhamento do processo de aprendizagem.

Quadro Esquemático	
Ponto Forte	Articulação entre leitura, produção de textos e conhecimentos linguístico-textuais.
Ponto Fraco	Propostas de produção de textos limitadas à circulação no ambiente escolar.
Destaque	Proposta de instrumentos de avaliação.
Adequação ao tempo escolar	Uma unidade de ensino por mês; um projeto ao final de cada unidade.
Manual do Professor	Boa organização na apresentação dos pressupostos teóricos, da estrutura e dos objetivos da obra. Respostas das atividades ao lado das propostas, na reprodução do Livro do Aluno; orientações complementares no encarte dirigido ao professor.

Descrição

Nos quatro volumes, as unidades organizam-se em torno de um tema de estudo linguístico relacionado a aspectos da construção de diferentes tipos ou gêneros textuais (por exemplo: o narrador, o ponto de vista e o personagem no texto

narrativo; diferentes modos de descrição, estruturas do texto expositivo; o espaço, a forma e as imagens no poema). Todas as unidades terminam com um projeto ou uma seção que orienta e prepara a realização de um projeto.

Os livros têm oito unidades, com seções regulares. A seção *Estudo do texto* explora a compreensão dos textos, o conhecimento lingüístico-textual e alguns aspectos do vocabulário. As propostas de produção retomam os conhecimentos lingüístico-textuais trabalhados na leitura para aplicá-los na elaboração de um texto e exploram os procedimentos inerentes ao processo de escrita (planejamento, escrita, revisão/re-elaboração). Os conhecimentos morfossintáticos e ortográficos são abordados nas seções *Estudo da língua* e *Ortografia*. As seções *Projeto em equipe* e *Ferramentas para projetos* alternam-se no fechamento de cada unidade, com projetos coletivos.

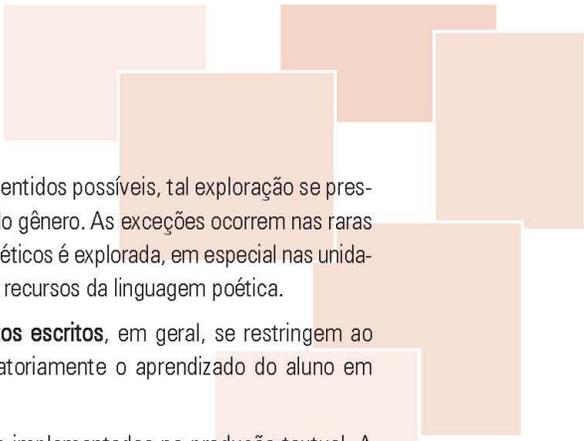
Análise

Esta coleção favorece o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem, em especial pelo trabalho articulado entre leitura, produção de textos e conhecimentos textuais, embora enfatize esse uso apenas em contextos escolares.

O trabalho com os **conhecimentos lingüístico-textuais**, focado na metalinguagem e na transmissão de conceitos, é o eixo central da coleção. Ainda que o trabalho com os conhecimentos textuais favoreça o desenvolvimento de capacidades de uso da linguagem – por articular atividades de leitura e produção de textos e analisar aspectos de gêneros e tipos textuais – o movimento é predominantemente transmissivo na abordagem dos conhecimentos lingüísticos, e o estudo da gramática e da ortografia é descontextualizado, com excesso de nomenclatura tradicional.

Entre os gêneros mais recorrentes na **coletânea** estão as tirinhas, as crônicas e os poemas. Entretanto, a seleção dos textos foi organizada principalmente em função dos conhecimentos lingüísticos que se quer explorar ao longo das unidades. Assim, os textos da coletânea, embora originais, são, em grande número, curtos ou fragmentados e com poucas possibilidades de contribuir para a formação ética e democrática dos alunos.

As atividades de **leitura** favorecem o desenvolvimento de capacidades básicas (localização e reprodução de informação, produção de inferências), mas não promovem satisfatoriamente capacidades de reflexão e crítica. O trabalho com textos literários não explora o que eles têm de singular do ponto de vista da possibilidade de fruição estética, ou seja, não se empenha em propiciar aos alunos condições de experimentar e compreender os modos de ler constitutivos do jogo literário. Ainda que a organização particular do texto literário seja levada em conta, em



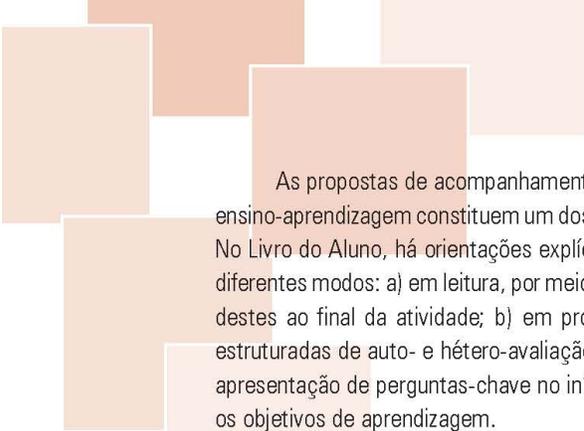
certos momentos, para a apreensão dos sentidos possíveis, tal exploração se presta especialmente à caracterização formal do gênero. As exceções ocorrem nas raras vezes em que a singularidade dos textos poéticos é explorada, em especial nas unidades voltadas ao tratamento tradicional dos recursos da linguagem poética.

As propostas de **produção de textos escritos**, em geral, se restringem ao universo escolar, não promovendo satisfatoriamente o aprendizado do aluno em outras situações socialmente relevantes.

Dois metodologias de trabalho são implementadas na produção textual. A primeira sugere a leitura de um texto-modelo, a fim de que o aluno reproduza a estrutura em um novo tema. Para isso, é feita uma breve descrição da organização que caracteriza o tipo de texto. As atividades orientam o aluno a planejar e organizar as idéias antes de escrevê-las, observando o grau de formalidade que o texto exige, e propõem um trabalho de avaliação do texto escrito, realizado, geralmente, pela troca de textos com os colegas. A segunda metodologia propõe um trabalho em oficinas, com a composição do estilo de acordo com o tipo de texto. Esse trabalho inclui a escolha de conectivos, tempos verbais, foco narrativo, termos que relativizam ou sugerem a opinião do autor, entre outros recursos lingüísticos.

As atividades de **linguagem falada** não encaminham um trabalho que envolva a construção de saberes relativos aos gêneros orais usados em situações públicas e formais. Elas estão predominantemente atreladas às atividades de compreensão, voltadas para a discussão temática dos textos lidos. Há muitas propostas de oralização de textos escritos, como a declamação, a dramatização, o jogral, a leitura dramatizada e a recontagem de histórias lidas. As atividades dos projetos temáticos – propostas de mesa-redonda, debate, entrevista e exposição oral – solicitam a produção de gêneros orais formais e públicos, mas não oferecem subsídios suficientes para essas produções.

A coleção encaminha uma **proposta pedagógica** na qual o trabalho de leitura e produção de textos escritos está articulado em função dos conhecimentos textuais selecionados e explorados como objetos de ensino em cada unidade. Na efetivação dessa proposta, o **Manual do Professor** constitui um apoio necessário. Em primeiro lugar, porque explica as concepções assumidas pela obra e, em segundo lugar, porque, além das respostas aos exercícios, são oferecidos possíveis modos de encaminhamento e de avaliação das atividades e outras orientações e sugestões de plano de trabalho, com esquemas dos conteúdos explorados em cada unidade, por componente. O manual apresenta também textos complementares que abordam mais profundamente os conhecimentos textuais selecionados, inclusive com sugestões de outros materiais para o professor e para o aluno.



As propostas de acompanhamento e avaliação permanente do processo de ensino-aprendizagem constituem um dos principais pontos positivos desta coleção. No Livro do Aluno, há orientações explícitas de avaliação a cada componente, de diferentes modos: a) em leitura, por meio da proposição de objetivos e da retomada destes ao final da atividade; b) em produção de textos escritos, por atividades estruturadas de auto- e hétero-avaliação; c) nas seções de estudo da língua, pela apresentação de perguntas-chave no início e sua retomada no final, considerando os objetivos de aprendizagem.

Em Sala de Aula

Ao adotar esta coleção, será bom que o professor dê aos textos literários um tratamento mais específico, ampliando a coletânea com obras diversificadas, integrais e representativas da literatura e criando situações de leitura que possibilitem o envolvimento, o prazer, a descoberta.

Além disso, o docente poderá ampliar e incrementar o ensino dos gêneros orais públicos, valendo-se da metodologia adotada para as atividades de produção e compreensão dos textos escritos e também de subsídios presentes no Manual do Professor.

Será importante também organizar as atividades de gramática e de ortografia, tanto para que elas não sejam privilegiadas em detrimento do trabalho desenvolvido com as práticas de linguagem quanto para proporcionar ao aluno oportunidades de reflexão sobre a língua e seu uso, por meio do estabelecimento de relações mais claras dos objetos de ensino com o funcionamento dos textos em situações de interlocução.

Por fim, é preciso saber: muitas das atividades demandam recursos didáticos como uma boa biblioteca, acesso à Internet e entrevistas com diferentes pessoas e profissionais.

ANEXO F – Resenha da coleção 141- PL

Português Linguagens 141COL01

Thereza Cochar Magalhães
William Roberto Cereja



Saraiva Livres Editores

Síntese

A coleção elege os gêneros como objetos de ensino e os vincula à realização de projetos temáticos. Nessa perspectiva, desenvolve uma proposta de ensino construtivo em leitura, produção escrita e análise lingüística, possibilitando aos alunos apropriarem-se das características temáticas, estruturais e estilísticas dos gêneros em estudo. No tratamento da gramática, a obra adota a abordagem tradicional dos conteúdos, voltada para a exposição de conceitos e classificações e a prescrição de normas de uso. O trabalho com a oralidade contempla a produção de alguns gêneros adequados para situações públicas e formais, cujas características são abordadas de forma transmissiva.

Quadro Esquemático	
Pontos Fortes	Leitura, produção textual escrita e coletânea.
Ponto Fraco	Tratamento dos conteúdos morfosintáticos, que destoa do restante da proposta.
Destaques	Os projetos coletivos propostos no capítulo <i>Intervalo</i> , que articulam atividades de leitura e produção textual.
Adequação ao tempo escolar	Um projeto temático por bimestre.
Manual do Professor	Traz fundamentação teórica, objetivos das propostas e sugestões de avaliação. As respostas vêm junto das atividades; outras orientações vêm no apêndice destinado ao professor.

Descrição

Cada volume se divide em quatro unidades temáticas, subdivididas em três capítulos. Ao final de cada unidade, um capítulo especial, denominado *Intervalo*, orienta a realização de projetos coletivos.

A coleção encaminha a adequação das atividades ao calendário escolar, prevendo a culminância do projeto para o final de cada bimestre letivo e indicando o número de aulas a ser gasto com os capítulos e com as unidades.

As seções que compõem os capítulos não têm presença nem ordem fixa: *Estudo do texto* (volta-se para a compreensão, interpretação e discussão do texto e para a análise de sua linguagem); *Produção de texto* (trabalha o gênero a ser produzido por escrito ou oralmente); *Para escrever com expressividade* (analisa recursos de linguagem do gênero em estudo); *Para escrever com adequação* (propõe regras da variedade padrão); *Para escrever com coerência e coesão* (focaliza aspectos textuais do gênero a ser produzido); *A língua em foco* (expõe conteúdos gramaticais); *Divirta-se* (oferece jogos, curiosidades, tirinhas, charges etc.).

Análise

A coleção privilegia uma **metodologia** de ensino-aprendizagem reflexiva e voltada para o uso da língua em todos os componentes, mas adota postura transmissiva no tratamento de alguns gêneros orais e dos conteúdos gramaticais. O foco do trabalho são os gêneros, abordados em seus aspectos temáticos, estruturais, funcionais, discursivos e lingüísticos.

As atividades de **leitura** permeiam toda a obra, com diferentes finalidades: desenvolver as estratégias cognitivas de compreensão, caracterizar um gênero, explorar o funcionamento de determinados recursos lingüísticos na construção de sentidos do texto. Dá-se especial atenção às capacidades de compreensão das imagens, de análise das relações entre linguagem verbal e não-verbal, e de comparação entre textos de mesma temática e de diferentes linguagens, como textos escritos e filmes.

As **propostas de produção textual** possibilitam a aprendizagem de diferentes gêneros e a circulação, no ambiente escolar, dos textos produzidos em sala, ao final do bimestre. Trabalha-se desde o planejamento do texto até a revisão sistemática e a reescrita, passando pela coleta de informações e pela elaboração de versões prévias. As propostas são antecedidas de atividades que levam o aluno a construir conceitos sobre os gêneros em questão, a partir da análise e da reflexão sobre suas características, seu propósito comunicativo e sua esfera de uso.

A **coletânea** representa a diversidade de gêneros presente em nossa sociedade, contemplando esferas de circulação variadas. A abordagem dada aos temas busca mostrar diversidade de pontos de vista e contribuir para a formação da cidadania, bem como para o encaminhamento de seqüências didáticas que favorecem a construção de uma visão crítica da realidade. Além disso, nos capítulos *Intervalo*,

que orientam a realização de projetos coletivos, são sugeridas diversas fontes de pesquisa (livros, *sítes*, filmes).

Entretanto, a coleção não dispensa o mesmo cuidado à seleção de **textos literários**. Estão presentes clássicos da literatura universal, mas grande parte é de fragmentos ou adaptações, nem sempre devidamente contextualizados.

O tratamento didático dado aos textos literários não é homogêneo. De um lado, a maioria das atividades não reconhece as especificidades da esfera literária, pois toma os textos como pretexto para exercícios gramaticais. De outro lado, a abordagem dada à literatura nas atividades de compreensão colabora com a formação do leitor, pois explora o caráter ficcional, a verossimilhança e os recursos estéticos dos gêneros estudados, especialmente da crônica e da poesia.

Também não é homogênea a abordagem dos **conhecimentos lingüísticos**. A coleção se ocupa da tradição gramatical, com a prescrição de regras, descrição de categorias, exposição de conceitos, uso abundante da nomenclatura e aplicação da teoria em exercícios. Mas também busca analisar o funcionamento das estruturas lingüísticas na construção do texto, bem como os efeitos de sentido que essas estruturas provocam em determinados contextos. Os conteúdos de análise lingüística são estudados em função de aspectos relevantes dos gêneros, auxiliando o aluno a compreender os usos de determinados recursos e a mobilizá-los de modo adequado na produção do texto. O vocabulário é explorado de forma contextualizada.

O trabalho com a **oralidade** é feito sob uma perspectiva transmissiva, por meio de exposição de conceitos e características dos gêneros focalizados. Está voltado para a produção de gêneros orais das instâncias públicas, como a discussão oral, o debate, a entrevista e o seminário; e da esfera literária, como as encenações de peças teatrais, os jograis e declamações de poemas. As propostas são vinculadas à realização dos projetos temáticos e as orientações dadas pela obra compreendem o planejamento e a organização das idéias, a escolha da variedade lingüística adequada ao contexto, a postura do corpo e da voz perante a platéia, o respeito às regras de conduta e a avaliação. Contudo, pouco se orienta quanto à estruturação dos textos e ao uso dos recursos lingüísticos próprios de cada gênero.

O **Manual do Professor** apresenta, de forma clara, a fundamentação teórica da obra, especialmente no que diz respeito aos gêneros e aos aspectos semântico-discursivos dos recursos gramaticais, relacionando-a à prática pedagógica e ilustrando-a com análises textuais. Também orienta a articulação dos conteúdos trabalhados na coleção, o planejamento e encaminhamento das atividades e a adequação do trabalho efetivado no Livro do Aluno ao tempo escolar. Para cada volume, é apresentado um plano de curso organizado por bimestre em objetivos específicos, conteúdos e textos trabalhados, bem como sugestões: de estratégias de avaliação



(ainda que restritas à produção textual), de procedimentos didáticos para realização das atividades e de trabalho com livros de literatura infanto-juvenil.

O **projeto gráfico-editorial** apresenta um visual colorido e agradável, repleto de fotografias, de pinturas em tela e imagens de filmes, que se articulam com os textos dos livros, além de boxes informativos que aprofundam o conhecimento sobre o conteúdo trabalhado.

Em Sala de Aula

A coleção é organizada a partir de projetos temáticos, os quais situam as atividades escolares como práticas concretas de letramento. O docente deve, contudo, estar atento ao fato de que nem todos os projetos são desenvolvidos com a mesma profundidade, pois suas temáticas nem sempre correspondem aos temas explorados nas atividades de leitura e/ou produção das unidades.

A coleção permite um excelente trabalho no âmbito da produção de textos, além de apresentar boxes informativos que auxiliam o professor a definir os critérios de correção textual. Ressalte-se, entretanto, que as atividades de produção exigem, na maioria dos casos, a intermediação do professor, devido à variedade de propostas temáticas e à linguagem, nem sempre acessíveis ao aluno.

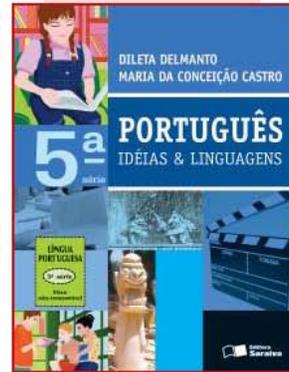
A realização das exposições propostas pelos projetos requer do professor autonomia para conduzir as atividades, escolhendo-as, complementando-as e adequando-as conforme seus objetivos e realidade escolar. Para a realização dos projetos, o professor deverá dispor de espaço e de recursos como o acervo da Biblioteca Escolar, uma videoteca, e equipamentos como DVD, além da possibilidade de acesso à Internet. É possível ainda que precise explorar contextos extra-escolares como visitas a museus, feiras, galerias e organizações não-governamentais.

A análise comparativa das modalidades oral e escrita da língua, a compreensão de textos orais e um trabalho mais consistente com textos literários vão requerer do professor o desenvolvimento de atividades complementares.

ANEXO G – Resenha da coleção 143 - PI

**Português - Idéias
& Linguagens**
143COL01

Dileta Delmanto
Maria da Conceição Castro



Saraiva Livreiros Editores

Síntese

Os principais destaques desta coleção são as abundantes, variadas e bem articuladas propostas de produção, tanto oral quanto escrita. Também chamam a atenção os projetos propostos em algumas unidades, que possibilitam ao professor gerar situações de leitura e produção escrita instigantes e criativas para os alunos. As atividades de leitura são detalhadas e trabalham diversas habilidades, mas não se voltam para a formação do leitor literário. A seção dedicada aos estudos gramaticais apresenta os conceitos de forma clara, a partir da observação de fatos do sistema linguísticos, e privilegia a identificação e classificação de formas e estruturas. Esse trabalho, no entanto, é muito extenso e descontextualizado.

Quadro Esquemático	
Pontos Fortes	Produção oral e escrita bem trabalhada; integração entre leitura e produção.
Ponto Fraco	Estudo gramatical extenso e descontextualizado.
Destaques	Projetos; temática relevante para o adolescente; progressão adequada e cuidadosa de temas, gêneros e conhecimentos abordados.
Adequação ao tempo escolar	Entre duas e três unidades por bimestre.
Manual do Professor	Apresentação clara das concepções teóricas, descrição detalhada das seções, boas sugestões de leitura. Respostas e comentários ao lado das propostas de atividades e também no apêndice final.

Descrição

As unidades organizam-se em torno de temas e, por vezes, de gêneros. No final de algumas delas há projetos complementares, em geral relacionados à produção de gêneros orais e escritos.



Cada volume tem dez unidades e alguns projetos (três nos volumes da 5ª e da 7ª séries; quatro no volume da 6ª série e apenas um a ser construído durante todo o ano letivo no volume da 8ª série). As unidades apresentam uma clara progressão dos conteúdos e, por isso, quase sempre devem ser trabalhadas na ordem em que vêm dispostas. Já os projetos, podem ser inseridos em diferentes momentos, conforme a opção do professor.

Análise

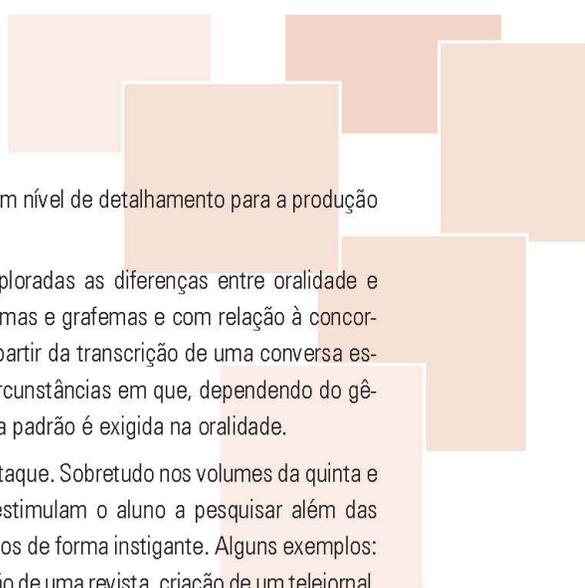
A **proposta pedagógica** da coleção manifesta-se no trabalho cuidadoso com produção escrita, oralidade e leitura, em que se investe em atividades e projetos bem orientados, que favorecem a reflexão e o desenvolvimento das competências textuais. No entanto, há pouca integração entre o trabalho com o texto (em leitura, produção e análise linguística) e os estudos gramaticais, de abordagem transmissiva, que trazem poucas possibilidades de reflexão e sistematização por parte dos alunos.

A **coletânea** traz textos de qualidade e abrange gêneros diversos, como poemas, reportagens, conversação espontânea, artigos de opinião, divulgação científica, contos e crônicas, entre outros. Os temas abordados são interessantes e atuais, o que favorece a capacidade de reflexão dos alunos sobre a realidade que os cerca.

As atividades de **leitura** permitem a utilização de muitas estratégias por parte do aluno, desde a ativação de seus conhecimentos prévios até a compreensão global, passando por previsão e antecipação de conteúdos, localização de informações e relacionamento do texto lido com outros. O vocabulário é bem trabalhado, com exploração do uso das palavras no contexto, de figuras de linguagem, formação de palavras, sinonímia e outras questões. A seção *A Linguagem do Texto* focaliza a relação entre os recursos linguísticos e as possibilidades de produção do sentido. Muitas unidades propõem a leitura de textos compostos de linguagem verbal e imagens, demandando atenção às particularidades de cada linguagem e a comparação entre elas. Os textos literários, no entanto, não são contemplados em sua especificidade.

Quanto à **produção de textos escritos**, a coleção explora muitos gêneros e tipos textuais com atividades variadas. A escrita é encarada como processo e trabalhada desde o planejamento e execução até a revisão e, em alguns casos, até a edição para publicação. Há clareza quanto aos objetivos e instruções das atividades e aos critérios de avaliação dos textos produzidos, com roteiros de revisão e autoavaliação detalhando os aspectos a serem considerados.

A **produção de textos orais** é um aspecto especialmente bem trabalhado na coleção. Uma boa diversidade de gêneros (debates, mesas-redondas, narração de



histórias, entrevistas) é proposta, com bom nível de detalhamento para a produção e também bons roteiros de avaliação.

Em muitas oportunidades, são exploradas as diferenças entre oralidade e escrita: por exemplo, com relação a fonemas e grafemas e com relação à concordância em linguagem falada e escrita, a partir da transcrição de uma conversa espontânea. A coleção aborda, ainda, as circunstâncias em que, dependendo do gênero e da situação, a variedade lingüística padrão é exigida na oralidade.

Os projetos são outro ponto de destaque. Sobretudo nos volumes da quinta e da sexta série, são bem detalhados e estimulam o aluno a pesquisar além das fronteiras da sala de aula e a produzir textos de forma instigante. Alguns exemplos: redação de histórias em quadrinhos, criação de uma revista, criação de um telejornal, criação de uma hemeroteca.

Os **conhecimentos gramaticais** são transmitidos de forma clara e correta, com um tratamento adequado da variação lingüística. No entanto, o foco recai sobre palavras e frases isoladas e há poucas oportunidades para o aluno sistematizar o conhecimento apresentado ou refletir sobre ele.

A progressão entre os conteúdos é visível, sobretudo no que diz respeito aos estudos gramaticais. Na quinta série são tratadas diferenças entre fala e escrita, entre fonema e letras e a tonicidades das palavras. São estudadas também classes de palavras: substantivo, adjetivo, artigos, verbos, entre outras. Na sexta série são enfocados os tempos e modos verbais e suas flexões. O volume traz também conceitos básicos de sintaxe, como frase, oração, período, tipos de sujeitos, objetos e adjuntos. A sétima série enfoca tipos de predicado, regência verbal e nominal, vozes verbais e concordância nominal e verbal. Já a oitava série trabalha os conceitos de período simples e composto, os tipos de período composto e de orações (subordinadas, coordenadas, reduzidas). Trata ainda de formação de palavras, especialmente da derivação.

Há uma seção dedicada especialmente à ortografia e à pontuação, permitindo que o professor trabalhe sistematicamente problemas como o uso da vírgula e a pontuação em geral, acentuação e grafias que comumente suscitam dúvidas.

O **Manual do Professor** é um bom apoio para a utilização do livro, com a resposta dos exercícios propostos e comentários às atividades ao longo da reprodução do Livro do Aluno e uma descrição detalhada das seções no encarte final. Essa parte traz, também, boas sugestões de leitura e uma apresentação clara e consistente das concepções teóricas que orientam a coleção.



Em Sala de Aula

A coleção oferece um material textual confiável, diversificado e de qualidade. As atividades são bastante variadas e podem favorecer o trabalho do professor. Entretanto, será preciso suprir algumas deficiências.

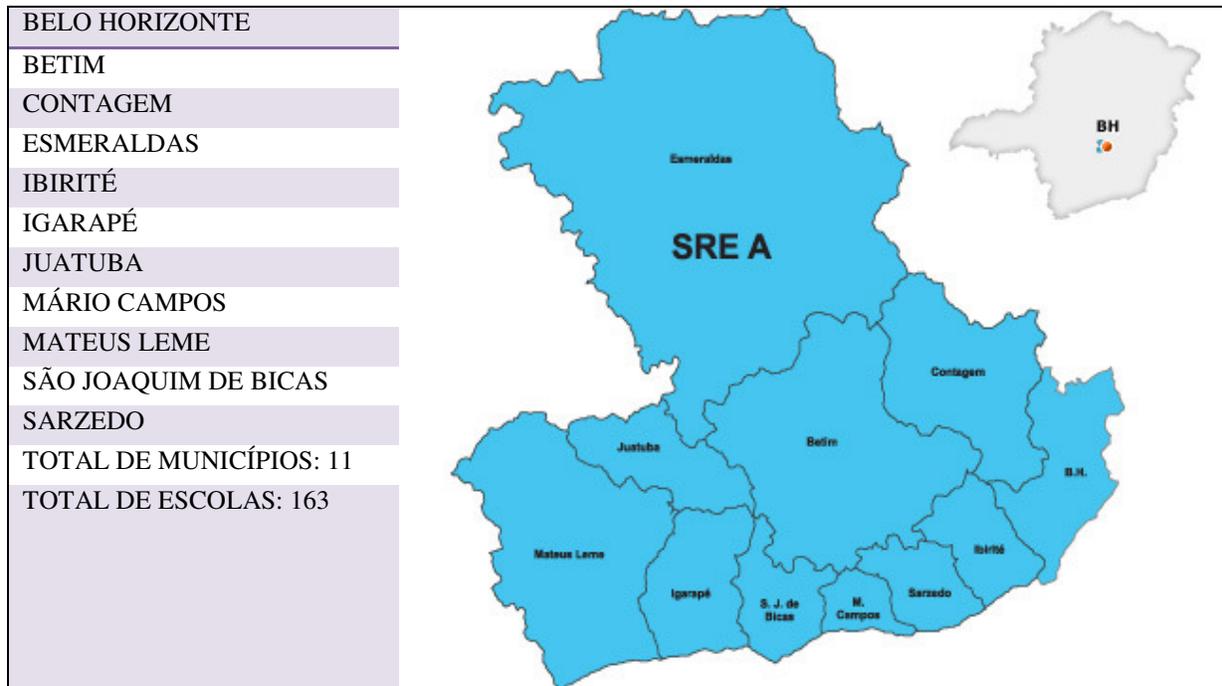
Enquanto leitura e produção de textos têm suas atividades bem integradas, os estudos gramaticais parecem isolados da proposta de cada unidade. Por isso, o professor precisará empenhar-se em integrar a gramática aos momentos de reflexão sobre a linguagem que aparecem nas atividades de leitura e produção textual. Uma sugestão para essa integração é a valorização das atividades da seção *A Linguagem do Texto*. O professor poderá chamar a atenção dos alunos para os recursos gramaticais presentes nos textos, relacionando-os com os sentidos construídos e contextualizando-os de forma mais atraente e significativa.

Algumas poucas propostas de produção escrita, sobretudo na sétima série, não sustentam o padrão geral da obra e requerem que o professor complemente e detalhe as instruções sobre o gênero a ser produzido e sua avaliação.

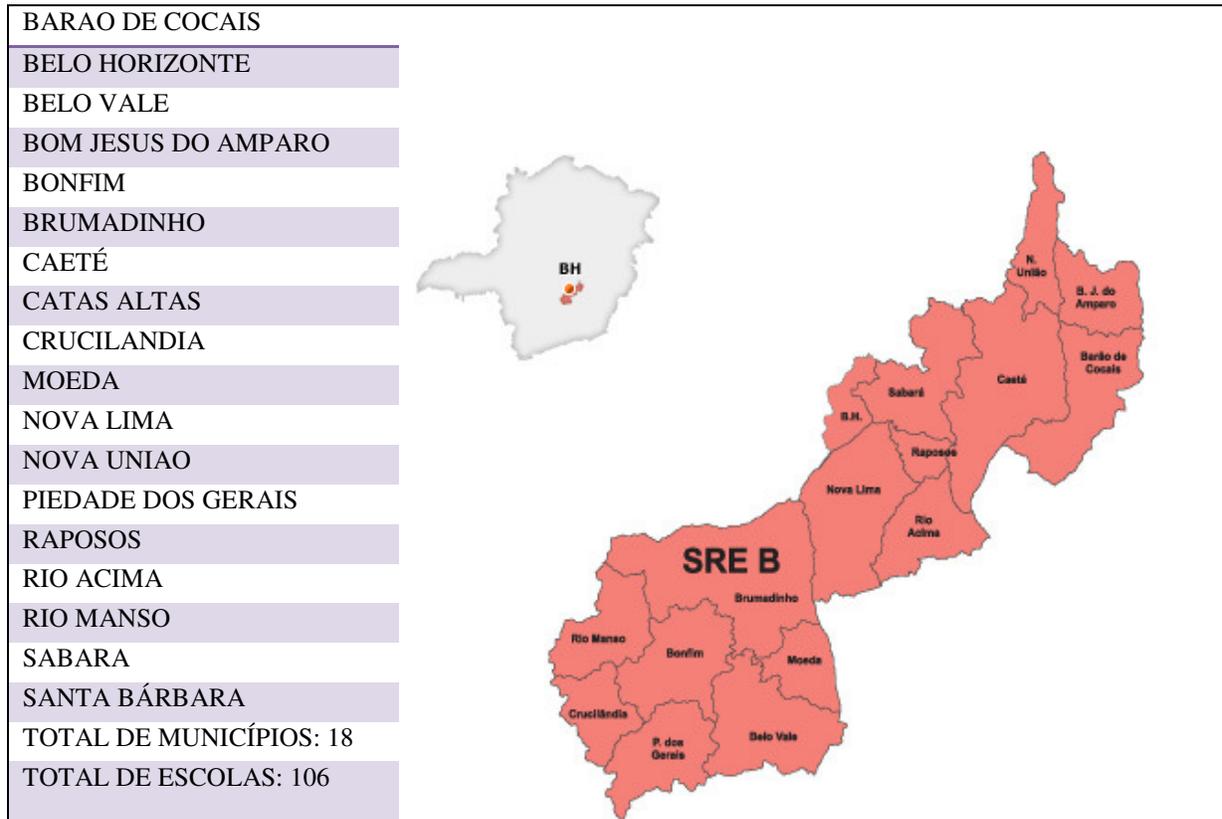
O professor deverá estar atento, ainda, para as lacunas existentes no tratamento do texto literário. São necessárias atividades complementares que evidenciem a beleza e a relevância do trabalho com a linguagem na literatura em geral e, especialmente, na poesia. É importante, também, incentivar o aluno a se voltar para o prazer da leitura e para as possibilidades criativas de interpretação que o texto literário pode oferecer.

ANEXO H – Relação das cidades de cada SRE

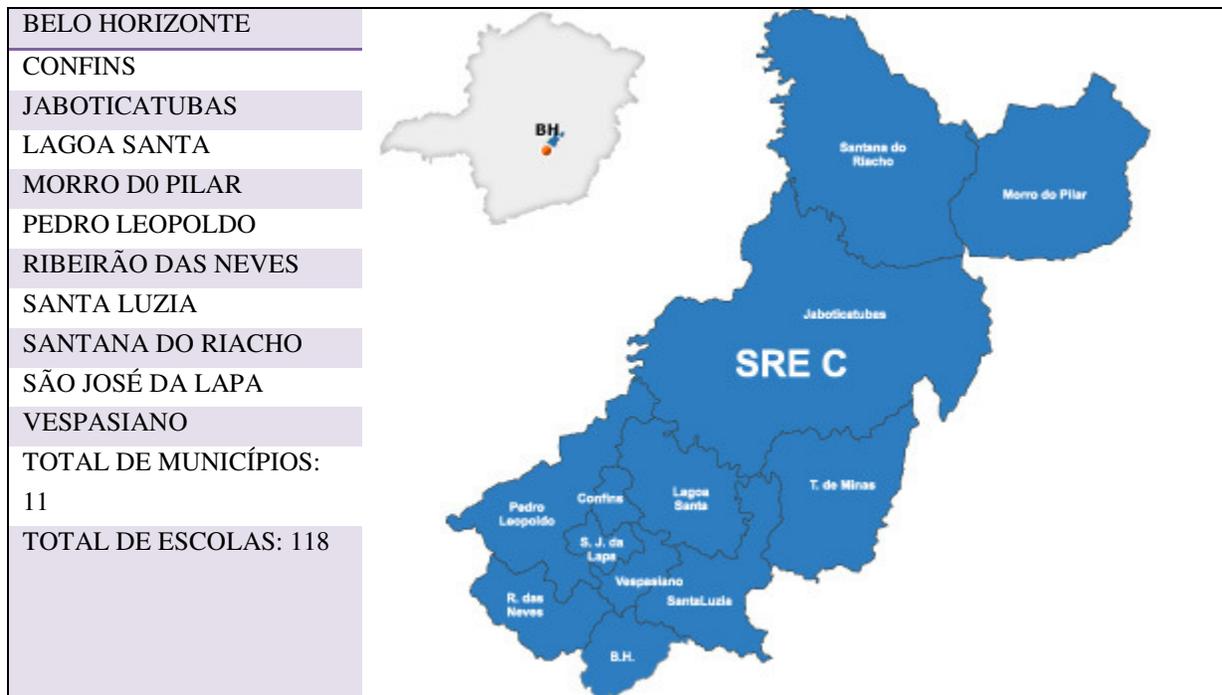
Superintendência Regional de Educação – Metropolitana A



Superintendência Regional de Educação – Metropolitana B



Superintendência Regional de Educação – Metropolitana C



ANEXO I - Relação de escolas e de coleções enviadas para cada uma por SRE



SRE – Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana A

Nº	Escola	Município	Coleção PNLD Cód.
001	COL TIRADENTES PMMG STA TEREZA	BELO HORIZONTE	063
002	EE ADALBERTO FERRAZ	BELO HORIZONTE	141
003	EE AFONSO PENA	BELO HORIZONTE	006
004	EE ANA DE CARVALHO SILVEIRA	BELO HORIZONTE	063
005	EE ARTUR JOVIANO	BELO HORIZONTE	019
006	EE ASSIS CHATEAUBRIAND	BELO HORIZONTE	019
007	EE AUGUSTO DE LIMA	BELO HORIZONTE	065
008	EE BARÃO DE MACAÚBAS	BELO HORIZONTE	048
009	EE BARÃO DO RIO BRANCO	BELO HORIZONTE	141
010	EE BOLÍVAR TINOCO MINEIRO	BELO HORIZONTE	109
011	EE CAMINHO A LUZ	BELO HORIZONTE	063
012	EE CARLOS GÓES	BELO HORIZONTE	143
013	EE CARVALHO BRITO	BELO HORIZONTE	141
014	EE CEL VICENTE TORRES JÚNIOR	BELO HORIZONTE	141
015	EE CESÁRIO ALVIM	BELO HORIZONTE	019
016	EE CORAÇÃO EUCARÍSTICO	BELO HORIZONTE	141
017	EE DO INST AGRÔNOMICO	BELO HORIZONTE	141
018	EE ENG PRADO LOPES	BELO HORIZONTE	141
019	EE FLÁVIO DOS SANTOS	BELO HORIZONTE	141
020	EE GERALDINA SOARES	BELO HORIZONTE	109
021	EE HENRIQUE DINIZ	BELO HORIZONTE	143
022	EE ISABEL DA SILVA POLCK	BELO HORIZONTE	081
023	EE JOÃO ALPHONSUS	BELO HORIZONTE	064
024	EE JOSÉ BONIFÁCIO	BELO HORIZONTE	141
025	EE JOSÉ CARLOS DE GUARANÁ MENEZES	BELO HORIZONTE	065
026	EE JOSÉ MENDES JÚNIOR	BELO HORIZONTE	048
027	EE JOVEM PROTAGONISTA	BELO HORIZONTE	141
028	EE JÚLIA LOPES DE ALMEIDA	BELO HORIZONTE	048
029	EE LAR DOS MENINOS	BELO HORIZONTE	141
030	EE LAUDIEME VAZ DE MELO	BELO HORIZONTE	048
031	EE LAURA DAS CHAGAS FERREIRA	BELO HORIZONTE	065
032	EE LUIZ DE BESSA	BELO HORIZONTE	064
033	EE MAJOR DELFINO DE PAULA RICARDO	BELO HORIZONTE	064

034	EE MARIA DE LOURDES DE OLIVEIRA	BELO HORIZONTE	019
035	EE MENDES PIMENTEL	BELO HORIZONTE	019
036	EE OLEGÁRIO MACIEL	BELO HORIZONTE	064
037	EE PANDIÁ CALÓGERAS	BELO HORIZONTE	141
038	EE PAULO DAS GRAÇAS DA SILVA	BELO HORIZONTE	036
039	EE PEDRO FRANÇA	BELO HORIZONTE	141
040	EE PEDRO II	BELO HORIZONTE	064
041	EE PRES ANTÔNIO CARLOS	BELO HORIZONTE	141
042	EE PRES DUTRA	BELO HORIZONTE	064
043	EE PRES JOÃO PESSOA	BELO HORIZONTE	064
044	EE PROF ANTÔNIO J RIBEIRO FILHO	BELO HORIZONTE	064
045	EE PROF CAETANO AZEREDO	BELO HORIZONTE	015
046	EE PROF JOSÉ MESQUITA DE CARVALHO	BELO HORIZONTE	016
047	EE PROF LEOPOLDO DE MIRANDA	BELO HORIZONTE	141
048	EE PROF PEDRO ALEIXO	BELO HORIZONTE	048
049	EE PROFA AMÉLIA DE C MONTEIRO	BELO HORIZONTE	143
050	EE PROFA MARIA AMÉLIA GUIMARÃES	BELO HORIZONTE	141
051	EE PROFA MARIA CECÍLIA DE MELO	BELO HORIZONTE	143
052	EE SAGRADA FAMÍLIA I	BELO HORIZONTE	109
053	EE SAGRADA FAMÍLIA II	BELO HORIZONTE	141
054	EE STO AFONSO	BELO HORIZONTE	109
055	EE TITO FULGÊNCIO	BELO HORIZONTE	141
056	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	BELO HORIZONTE	063
057	EE CEL CÂNCIO	BARÃO DE COCAIS	036
058	EE EFIGÊNIA DE BARROS OLIVEIRA	BARÃO DE COCAIS	064
059	EE JOSÉ MARIA DE MORAIS	BARÃO DE COCAIS	064
060	EE ODILON BEHRENS	BARÃO DE COCAIS	141
061	EE PE HEITOR	BARÃO DE COCAIS	141
062	EE DR GAMA CERQUEIRA	BELO VALE	141
063	EE EDMUNDO PENA	B. JES. DO AMPARO	064
064	EE MELO VIANA	BONFIM	064
065	EE PAULINA ALUOTTO FERREIRA	BRUMADINHO	064
066	EE PAULO NETO ALKIMIM	BRUMADINHO	141
067	EE PE MACHADO	BRUMADINHO	141
068	EE CARLINDO CAETANO PINTO	CAETÉ	064
069	EE FRANCISCO DE PAULA CASTRO	CAETÉ	064
070	EE JOSÉ PEREIRA CANÇADO	CAETÉ	036
071	EE PAULO PINHEIRO DA SILVA	CAETÉ	064
072	EE PRES TANCREDO NEVES	CAETÉ	064
073	EE SEBASTIÃO RIBEIRO DE BRITO	CAETÉ	064
074	EE SRA DO BONSUCESSO	CAETÉ	064
075	EE ALZIRA AYRES PEREIRA	CATAS ALTAS	141

076	EE DOM SILVÉRIO	CRUCILÂNDIA	064
077	EE SENADOR MELO VIANA	MOEDA	141
078	EE AUGUSTO DE LIMA	NOVA LIMA	063
079	EE DENIZ VALE	NOVA LIMA	108
080	EE GEORGE CHALMERS	NOVA LIMA	141
081	EE JOÃO FELIPE DA ROCHA	NOVA LIMA	141
082	EE JOSEFINA WANDERLEY AZEREDO	NOVA LIMA	141
083	EE MARIA JOSEFINA SALES WARDI	NOVA LIMA	141
084	EE CEL JOSÉ NUNES MELO JÚNIOR	NOVA UNIÃO	064
085	EE DO CARMO	NOVA UNIÃO	064
086	EE NOVA APARECIDA	NOVA UNIÃO	064
087	EE PE PEDRO THYSEN	PIED. DOS GERAIS	064
088	EE DR CÍCERO CORREA DE ARAÚJO	RAPOSOS	141
089	EE MATADOURO	RAPOSOS	019
090	EE STO ANTÔNIO	RIO ACIMA	064
091	EE LUIZ BORGES FERREIRA GONZAGA	RIO MANSO	048
092	EE CEL ADELINO CASTELO BRANCO	SABARÁ	109
093	EE CHRISTIANO GUIMARÃES	SABARÁ	019
094	EE DONA BILU FIGUEIREDO	SABARÁ	143
095	EE ELÍSIO CARVALHO BRITO	SABARÁ	015
096	EE GAL CARNEIRO	SABARÁ	143
097	EE JOSÉ LUIZ GONZAGA FERREIRA	SABARÁ	143
098	EE JUQUINHA DE ALMEIDA	SABARÁ	141
099	EE MARIA FLORIPES N ALVES	SABARÁ	064
100	EE PAULA ROCHA	SABARÁ	019
101	EE PRES JUSCELINO KUBITSCHKEK DE OLIVEIRA	SABARÁ	006
102	EE PROFA ANGÉLICA MARIA DE ALMEIDA	SABARÁ	143
103	EE ROÇA GRANDE	SABARÁ	141
104	EE DOM BOSCO	SANTA BÁRBARA	141
105	EE JOSÉ ÁLVARES DUARTE	SANTA BÁRBARA	141
106	EE RODRIGO DE CASTRO MOREIRA PENA	SANTA BÁRBARA	143



SRE - Superintendência Regional de Ensino - Metropolitana B

Nº	Escola	Município	Coleção PNLD Cód.
001	COL TIRADENTES PMMG GAMELEIRA	BELO HORIZONTE	141
002	COL TIRADENTES PMMG PRADO	BELO HORIZONTE	141
003	EE AARÃO REIS	BELO HORIZONTE	094
004	EEALBERTO DELPINO	BELO HORIZONTE	064
005	EE ÁLVARO LAUREANO PIMENTEL	BELO HORIZONTE	141
006	EE AMÉLIA JOSEFINA KEESEN	BELO HORIZONTE	141
007	EE BERNARDO MONTEIRO	BELO HORIZONTE	063
008	EE CAIO NÉLSON DE SENA	BELO HORIZONTE	141
009	EE CÂNDIDA CABRAL	BELO HORIZONTE	109
010	EE CÂNDIDO PORTINARI	BELO HORIZONTE	019
011	EE CECÍLIA MEIRELES	BELO HORIZONTE	143
012	EE CELSO MACHADO	BELO HORIZONTE	141
013	EE CRISTIANO MACHADO	BELO HORIZONTE	141
014	EE DESEMB. MÁRIO GONÇALVES MATOS	BELO HORIZONTE	109
015	EE DESEMBARGADOR RODRIGUES CAMPOS	BELO HORIZONTE	141
016	EE DIOGO DE VASCONCELOS	BELO HORIZONTE	019
017	EE DIVINA PROVIDÊNCIA	BELO HORIZONTE	141
018	EE DOM CABRAL	BELO HORIZONTE	019
019	EE DOMINGAS MARIA DE ALMEIDA	BELO HORIZONTE	141
020	EE DR AURINO MORAIS	BELO HORIZONTE	141
021	EE DR EUZÉBIO DIAS BICALHO	BELO HORIZONTE	141
022	EE DR LUCAS MONTEIRO MACHADO	BELO HORIZONTE	143
023	EE DR PAULO DINIZ CHAGAS	BELO HORIZONTE	141
024	EE DR SIMÃO TAMM BIAS FORTES	BELO HORIZONTE	141
025	EE ELISEU LABORNE E VALE	BELO HORIZONTE	141
026	EE ELPÍDIO ARISTIDES DE FREITAS	BELO HORIZONTE	064
027	EE ENG FRANCISCO BICALHO	BELO HORIZONTE	063
028	EE GERALDO JARDIM LINHARES	BELO HORIZONTE	019
029	EE GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	BELO HORIZONTE	064
030	EE GUIA LOPES	BELO HORIZONTE	019
031	EE GUIMARÃES ROSA	BELO HORIZONTE	143
032	EE HERMENEGILDO CHAVES	BELO HORIZONTE	109
033	EE JOÃO PAULO I	BELO HORIZONTE	141
034	EE JOSÉ MIGUEL DO NASCIMENTO	BELO HORIZONTE	064

035	EE LAÍCE AGUIAR	BELO HORIZONTE	141
036	EE LÚCIO DOS SANTOS	BELO HORIZONTE	141
037	EE MARGARIDA BROCHADO	BELO HORIZONTE	063
038	EE MELO VIANA	BELO HORIZONTE	141
039	EE MIN ALFREDO VILHENA VALLADÃO	BELO HORIZONTE	019
040	EE N SRA APARECIDA	BELO HORIZONTE	141
041	EE N SRA DO BELO RAMO	BELO HORIZONTE	019
042	EE ODILON BEHRENS	BELO HORIZONTE	141
043	EE ORDEM E PROGRESSO	BELO HORIZONTE	141
044	EE PE JOÃO BOSCO PENIDO BURNIER	BELO HORIZONTE	141
045	EE PE JOÃO BOTELHO	BELO HORIZONTE	141
046	EE PE MATIAS	BELO HORIZONTE	063
047	EE PRINCESA ISABEL	BELO HORIZONTE	064
048	EE PROF ALISSON PEREIRA GUIMARÃES	BELO HORIZONTE	064
049	EE PROF CLÓVIS SALGADO	BELO HORIZONTE	064
050	EE PROF FRANCISCO BRANT	BELO HORIZONTE	064
051	EE PROF LEON RENAULT	BELO HORIZONTE	064
052	EE PROF RICARDO DE SOUZA CRUZ	BELO HORIZONTE	141
053	EE PROFA BENVINDA DE CARVALHO	BELO HORIZONTE	064
054	EE PROFA MARIA BELMIRA TRINDADE	BELO HORIZONTE	065
055	EE PROFA MARIA DO SOCORRO ANDRADE	BELO HORIZONTE	016
056	EE PROFA NAIR DE OLIVEIRA SANTANA	BELO HORIZONTE	019
057	EE SILVIANO BRANDÃO	BELO HORIZONTE	141
058	EE TOMÁS BRANDÃO	BELO HORIZONTE	108
059	EE URSULINA DE ANDRADE MELO	BELO HORIZONTE	063
060	COL TIRADENTES DA PMMG	BETIM	141
061	EE AMÉLIA SANTANA BARBOSA	BETIM	019
062	EE ANA CÂNDIDA DE JESUS	BETIM	141
063	EE ANTÔNIO AUGUSTO RIBEIRO	BETIM	141
064	EE CÂNDIDO PORTINARI	BETIM	063
065	EE CARLOS DRUMOND DE ANDRADE	BETIM	108
066	EE CECÍLIA MEIRELES	BETIM	141
067	EE CONSELHEIRO AFONSO PENA	BETIM	141
068	EE DEP SIMÃO DA CUNHA	BETIM	141
069	EE DO BAIRRO AMAZONAS	BETIM	141
070	EE DR ORESTES DINIZ	BETIM	019
071	EE DR RENATO AZEREDO	BETIM	141
072	EE ESTUDANTE LÍVIA MARA DE CASTRO	BETIM	141
073	EE GRAMONT ALVES GONTIJO	BETIM	141
074	EE JOÃO GUIMARÃES ROSA	BETIM	141
075	EE JOÃO PAULO I	BETIM	141
076	EE MARIA JOSÉ CAMPOS	BETIM	019

077	EE NASCIMENTO NUNES LEAL	BETIM	141
078	EE NEWTON AMARAL	BETIM	064
079	EE PROF CARLOS LÚCIO DE ASSIS	BETIM	019
080	EE PROF OSVALDO FRANCO	BETIM	141
081	EE PROFA LOURDES BERNADETE SILVA	BETIM	063
082	EE PROFA VERA MARIA REZENDE	BETIM	081
083	EE SARAH KUBITSCHK	BETIM	141
084	EE SENADOR TEOTÔNIO VILELA	BETIM	141
085	EE SÍLVIO LOBO	BETIM	081
086	EE TITO LÍVIO DE SOUZA	BETIM	143
087	COL TIRADENTES PMMG	CONTAGEM	141
088	EE ADRIANO JOSÉ COSTA	CONTAGEM	093
089	EE BOA VISTA	CONTAGEM	141
090	EE CATARINA JORGE GONÇALVES	CONTAGEM	064
091	EE CONFRADE ANTÔNIO P DE CASTRO	CONTAGEM	143
092	EE DEP CLÁUDIO PINHEIRO	CONTAGEM	063
093	EE DEP RENATO AZEREDO	CONTAGEM	141
094	EE DEP SIMÃO DA CUNHA	CONTAGEM	141
095	EE DOM BOSCO	CONTAGEM	109
096	EE DR JOSÉ ROBERTO DE AGUIAR	CONTAGEM	006
097	EE ELZA MENDONÇA FOULY	CONTAGEM	110
098	EE FRANCISCO FIRMO DE MATOS	CONTAGEM	019
099	EE GASTÃO DA CUNHA	CONTAGEM	019
100	EE GOV ISRAEL PINHEIRO	CONTAGEM	141
101	EE GUILHERMINO DE OLIVEIRA	CONTAGEM	141
102	EE HELENA GUERRA	CONTAGEM	019
103	EE JOSÉ DA SILVA COUTO	CONTAGEM	141
104	EE JOSÉ MAURO DE VASCONCELLOS	CONTAGEM	063
105	EE JUVENTINA PINTO BRANDÃO	CONTAGEM	141
106	EE LAURITA DE MELO MOREIRA	CONTAGEM	141
107	EE MANOEL DE MATTOS PINHO	CONTAGEM	064
108	EE MARIA DAS GRAÇAS COSTA	CONTAGEM	143
109	EE MARIA DE SALLES FERREIRA	CONTAGEM	063
110	EE MÁRIO ELIAS DE CARVALHO	CONTAGEM	143
111	EE MIN MIGUEL MENDONÇA	CONTAGEM	006
112	EE NAIR MENDES MOREIRA	CONTAGEM	143
113	EE NOVA CONTAGEM	CONTAGEM	143
114	EE MANOEL DE MATTOS PINHO	CONTAGEM	064
115	EE PE CAMARGOS	CONTAGEM	063
116	EE PE JOSÉ MARIA DE MAN	CONTAGEM	141
117	EE PRES TANCREDO NEVES	CONTAGEM	065
118	EE PROFA CONCEIÇÃO HILÁRIO	CONTAGEM	065

119	EE PROFA LÍGIA MARIA DE MAGALHÃES	CONTAGEM	110
120	EE PROFA MARIA COUTINHO	CONTAGEM	141
121	EE RUY PIMENTA	CONTAGEM	019
122	EE VINÍCIUS DE MORAES	CONTAGEM	141
123	EE DE LAGOA	ESMERALDAS	141
124	EE DE MELO VIANA	ESMERALDAS	141
125	EE JOÃO NAZÁRIO	ESMERALDAS	048
126	EE PROF AUGUSTO LUCAS	ESMERALDAS	019
127	EE SÃO TOMAZ DE AQUINO	ESMERALDAS	109
128	EE STA QUITÉRIA	ESMERALDAS	143
129	EE STA TEREZA	ESMERALDAS	063
130	EE TEÓFILO ALVES DA SILVA	ESMERALDAS	048
131	EE ANTÔNIO MARINHO CAMPOS	IBIRITÉ	048
132	EE CORA CORALINA	IBIRITÉ	063
133	EE DOS PALMARES	IBIRITÉ	141
134	EE GYSLAINE DE FREITAS ARAÚJO	IBIRITÉ	019
135	EE IMPERATRIZ PIMENTA	IBIRITÉ	141
136	EE JOÃO ANTÔNIO SIQUEIRA	IBIRITÉ	064
137	EE JOÃO FERREIRA DE FREITAS	IBIRITÉ	141
138	EE JOSÉ RODRIGUES BETIM	IBIRITÉ	141
139	EE JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	IBIRITÉ	141
140	EE NO PARQUE ELIZABETH	IBIRITÉ	141
141	EE PEDRO EVANGELISTA DINIZ	IBIRITÉ	141
142	EE PROFA ELZA CARDOSO RANGEL	IBIRITÉ	019
143	EE PROFA YOLANDA MARTINS	IBIRITÉ	141
144	EE SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO	IBIRITÉ	065
145	EE CRISTIANO CHAVES DE OLIVEIRA	IGARAPÉ	141
146	EE JOAQUIM JOSÉ PEREIRA	IGARAPÉ	141
147	EE JOELMA ALVES DE OLIVEIRA	IGARAPÉ	064
148	EE JOSÉ AMÂNCIO DOS SANTOS	IGARAPÉ	141
149	EE RACHEL IANCU STEURMAM	IGARAPÉ	141
150	EE STA CHIARA	IGARAPÉ	064
151	EE JOAQUIM CORREA	JUATUBA	036
152	EE MARIA RITA DUARTE	JUATUBA	081
153	EE CONSELHEIRO AFONSO PENA	MÁRIO CAMPOS	141
154	EE DE MÁRIO CAMPOS	MÁRIO CAMPOS	141
155	EE ALVINO ALCÂNTARA FERNANDES	MATEUS LEME	143
156	EE DOMINGOS JUSTINO RIBEIRO	MATEUS LEME	143
157	EE ELIAS SALOMÃO	MATEUS LEME	143
158	EE MANOEL ANTÔNIO DE SOUSA	MATEUS LEME	036
159	EE DE SÃO JOAQUIM DE BICAS	S. JOAQ. DE BICAS	143
160	EE N SRA DA PAZ	S. JOAQ. DE BICAS	094

161	EE PE CARLOS ROBERTO MARQUES	S. JOAQ. DE BICAS	143
162	EE JOSÉ PEREIRA DOS SANTOS	SARZEDO	093
163	EE PROF ERNESTO CARNEIRO SANTIAGO	SARZEDO	141



SRE – Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana c

001	COL TIRADENTES PMMG MINASCAIXA	BELO HORIZONTE	063
002	EE AFRÂNIO DE MELO FRANCO	BELO HORIZONTE	063
003	EE ANITA BRINA BRANDÃO	BELO HORIZONTE	141
004	EE ANTENOR PESSOA	BELO HORIZONTE	141
005	EE ARI DA FRANÇA	BELO HORIZONTE	143
006	EE BRITALDO SOARES FERREIRA DINIZ	BELO HORIZONTE	141
007	EE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	BELO HORIZONTE	141
008	EE CEL JUCA PINTO	BELO HORIZONTE	064
009	EE CEL MANOEL SOARES DO COUTO	BELO HORIZONTE	064
010	EE CELMAR BOTELHO DUARTE	BELO HORIZONTE	019
011	EE DEP ÁLVARO SALLES	BELO HORIZONTE	141
012	EE DEP MANOEL COSTA	BELO HORIZONTE	065
013	EE DJANIRA RODRIGUES DE OLIVEIRA	BELO HORIZONTE	141
014	EE DONATO WERNECK DE FREITAS	BELO HORIZONTE	048
015	EE ENSINO FUND. E MÉDIO	BELO HORIZONTE	064
016	EE GERALDINA ANA GOMES	BELO HORIZONTE	141
017	EE GETÚLIO VARGAS	BELO HORIZONTE	019
018	EE JUSCELINO KUBITSCHK DE OLIVEIRA	BELO HORIZONTE	141
019	EE MADRE CARMELITA	BELO HORIZONTE	141
020	EE MARGARIDA DE MELLO PRADO	BELO HORIZONTE	141
021	EE MARIA LUIZA MIRANDA BASTOS	BELO HORIZONTE	063
022	EE MENINO JESUS DE PRAGA	BELO HORIZONTE	036
023	EE ORÔNCIO MURGEL DUTRA	BELO HORIZONTE	141
024	EE PASCHOAL COMANDUCCI	BELO HORIZONTE	141
025	EE PRES TANCREDO NEVES	BELO HORIZONTE	093
026	EE PROF AFFONSO NEVES	BELO HORIZONTE	143
027	EE PROF AGNELO CORREIA VIANA	BELO HORIZONTE	048
028	EE PROF BOLIVAR DE FREITAS	BELO HORIZONTE	063
029	EE PROFA FRANCISCA MALHEIROS	BELO HORIZONTE	143
030	EE PROFA INÊS GERALDA DE OLIVEIRA	BELO HORIZONTE	141

031	EE PROFA MARIA COUTINHO	BELO HORIZONTE	108
032	EE PROFA MARIA MUZZI GUASTAFERRO	BELO HORIZONTE	141
033	EE SÍRIA MARQUES DA SILVA	BELO HORIZONTE	141
034	EE TRÊS PODERES	BELO HORIZONTE	019
035	EE SÃO JOSÉ	CONFINS	063
036	EE CARDEAL ARCOVERDE	JABOTICATUBAS	063
037	EE DR EDUARDO GÓES FILHO	JABOTICATUBAS	006
038	EE LEÔNIDAS MARQUES AFONSO	JABOTICATUBAS	093
039	EE CECÍLIA DOLABELA P AZEREDO	LAGOA SANTA	019
040	EE DE LAPINHA	LAGOA SANTA	141
041	EE NILO MAURÍCIO T FIGUEIREDO	LAGOA SANTA	141
042	EE REPARATA DIAS DE OLIVEIRA	LAGOA SANTA	015
043	EE TIRADENTES	LAGOA SANTA	063
044	EE INTENDENTE CÂMARA	MORRO DO PILAR	063
045	EE DE PEDRO LEOPOLDO	PEDRO LEOPOLDO	141
046	EE DR JÚLIO CÉSAR DE VASCONCELOS	PEDRO LEOPOLDO	141
047	EE IMACULADA CONCEIÇÃO	PEDRO LEOPOLDO	063
048	EE ROMERO DE CARVALHO	PEDRO LEOPOLDO	141
049	EE RUI BARBOSA	PEDRO LEOPOLDO	063
050	EE VERA CRUZ DE MINAS	PEDRO LEOPOLDO	064
051	EE ALESSANDRA SALUM CADAR	RIB. DAS NEVES	081
052	EE ANTÔNIO MIGUEL CERQUEIRA NETO	RIB. DAS NEVES	141
053	EE ANTÔNIO RIGUEIRA DA FONSECA	RIB. DAS NEVES	141
054	EE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	RIB. DAS NEVES	141
055	EE CARMÉLIA GONÇALVES LOFF	RIB. DAS NEVES	141
056	EE CONCEIÇÃO MARTINS DE JESUS	RIB. DAS NEVES	141
057	EE CUSTÓDIO FÉLIX	RIB. DAS NEVES	063
058	EE DJALMA MARQUES	RIB. DAS NEVES	141
059	EE DO BAIRRO ROSANEVES	RIB. DAS NEVES	141
060	EE DO BAIRRO SAN GENARO	RIB. DAS NEVES	036
061	EE DO BAIRRO SANTINHO	RIB. DAS NEVES	141
062	EE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	RIB. DAS NEVES	141
063	EE FILOMENA CATIZANI	RIB. DAS NEVES	063
064	EE FRANCISCO CARDOSO ASSUMPÇÃO	RIB. DAS NEVES	141
065	EE HENRIQUE SAPORI	RIB. DAS NEVES	141
066	EE HUGO VIANA CHAVES	RIB. DAS NEVES	064
067	EE ITÁLIA CAUTIERO FRANCO	RIB. DAS NEVES	064
068	EE JALMIR LOPES DIAS	RIB. DAS NEVES	141
069	EE JOÃO CORREA ARMOND	RIB. DAS NEVES	141
070	EE JOÃO DE ALMEIDA	RIB. DAS NEVES	141
071	EE JOÃO DE DEUS GOMES	RIB. DAS NEVES	019
072	EE JOÃO GONÇALVES NETO	RIB. DAS NEVES	141

073	EE JOÃO LOPES GONTIJO	RIB. DAS NEVES	064
074	EE JOSÉ BONIFÁCIO NOGUEIRA	RIB. DAS NEVES	141
075	EE JOSÉ JOAQUIM LAGES	RIB. DAS NEVES	019
076	EE JOSÉ LUÍS DE CARVALHO	RIB. DAS NEVES	064
077	EE JOSÉ SOARES DINIZ E SILVA	RIB. DAS NEVES	141
078	EE MANOEL MARTINS DE MELO	RIB. DAS NEVES	143
079	EE MARIA DA GLÓRIA ASSUNÇÃO	RIB. DAS NEVES	006
080	EE MARIA DA PIEDADE SOUZA ROCHA	RIB. DAS NEVES	141
081	EE MARIA PEREIRA DE ARAÚJO	RIB. DAS NEVES	141
082	EE N SRA DA CONCEIÇÃO	RIB. DAS NEVES	141
083	EE PEDRO ALCÂNTARA NOGUEIRA	RIB. DAS NEVES	093
084	EE PROF GUERINO CASASSANTA	RIB. DAS NEVES	141
085	EE PROF HELVÉCIO DAHE	RIB. DAS NEVES	141
086	EE PROF PAULO FREIRE	RIB. DAS NEVES	141
087	EE ROMUALDO JOSÉ DA COSTA	RIB. DAS NEVES	063
088	EE SÃO JUDAS TADEU	RIB. DAS NEVES	141
089	EE VEREADOR JOSÉ ROBERTO PEREIRA	RIB. DAS NEVES	141
090	EE AFONSINO ALTIVO DINIZ	SANTA LUZIA	064
091	EE ALTAIR DE ALMEIDA VIANA	SANTA LUZIA	064
092	EE FRANCISCO TIBÚRCIO DE OLIVEIRA	SANTA LUZIA	019
093	EE GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	SANTA LUZIA	064
094	EE GERVÁSIO LARA	SANTA LUZIA	064
095	EE JOSÉ MARIA BICALHO	SANTA LUZIA	048
096	EE LAFAIETE GONÇALVES	SANTA LUZIA	064
097	EE LEONINA MOURTHE DE ARAÚJO	SANTA LUZIA	064
098	EE MURGY HIBRAIM SARAH	SANTA LUZIA	143
099	EE PE JOÃO DE STO ANTÔNIO	SANTA LUZIA	019
100	EE PROF DOMINGOS ORNELAS	SANTA LUZIA	064
101	EE RAUL TEIXEIRA DA C SOBRINHO	SANTA LUZIA	110
102	EE RENY DE SOUZA LIMA	SANTA LUZIA	064
103	EE ROSE HAAS KLABIN	SANTA LUZIA	143
104	EE SÃO JOÃO DA ESCÓCIA	SANTA LUZIA	064
105	EE SENADOR BERNARDO MONTEIRO	SANTA LUZIA	063
106	EE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	SANTA LUZIA	019
107	EE WILSON DINIZ FILHO	SANTA LUZIA	143
108	EE DONA FRANCISCA JOSINA	SANT. DO RIACHO	065
109	EE BEATRIZ MARIA DE JESUS	SÃO JOSÉ DA LAPA	143
110	EE JOSÉ ELIAS ISSA	SÃO JOSÉ DA LAPA	143
111	EE DEP RENATO AZEREDO	VESPASIANO	064
112	EE FRANCISCO VIANA	VESPASIANO	110
113	EE JOSÉ GABRIEL DE OLIVEIRA	VESPASIANO	141
114	EE MACHADO DE ASSIS	VESPASIANO	064

115	EE MARIA DA PIEDADE FONSECA	VESPASIANO	064
116	EE NILA FARAJ	VESPASIANO	064
117	EE PE JOSÉ SENABRE	VESPASIANO	063
118	EE PROF GUILHERME HALLAIS FRANÇA	VESPASIANO	064