

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

**Sheilla André Carlos da Silva<sup>2</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

Apresentamos aqui, os resultados obtidos na investigação sobre a produção de texto na sala de aula, bem como, o ganho pedagógico que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida proporcionou na rede pública do Estado de São Paulo, no período de 2001-2006.

Averiguamos o alcance e a permanência do Programa, por meio de análise das propostas de atividades para produção de texto escrito planejadas pelos professores que realizaram o curso no período proposto.

A pesquisa não teve como objetivo analisar as produções dos alunos, ou mesmo justificar o planejamento do professor por meio dos resultados apresentados, embora saibamos da importância do resultado da ação do professor expressa no texto do aluno. Com apoio nos pressupostos construtivistas, bem como nas ideias de Bakhtin e na linguística textual, analisamos o ganho pedagógico<sup>3</sup> que o programa em questão proporcionou aos professores e alunos, por meio das propostas de atividades para produção textual realizadas pelos educadores cursistas do programa.

### **O caminho da pesquisa**

O corpus da pesquisa foi constituído de 10 propostas de atividades para produção de texto escrito, elaboradas por professores de diferentes unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo concluintes dos cursos PROFA e Letra e Vida, no período de 2001 a 2006. As propostas foram selecionadas de acordo com a regularidade apresentada, escolhemos as representativas do maior índice de recorrência, como por exemplo, as propostas que solicitam a produção de texto apoiadas em imagem mimeografada, proposta utilizada para exemplificar a análise neste artigo.

---

<sup>2</sup> Pedagoga, Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordenadora Pedagógica do Colégio Rio Branco.

<sup>3</sup> Entendemos por “ganho pedagógico” as atividades para produção de texto, estudadas durante o período do curso e efetivamente assimiladas nos planejamentos didáticos dos professores.

Para possibilitar a análise das propostas criamos cinco categorias: *proposta de produção de texto; consigna; objetivo da atividade; correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida e estratégias utilizadas.*

A abordagem metodológica da dissertação consistiu na pesquisa qualitativa, que segundo Godoy(1995), pode ser conduzida, via de regra, por caminhos diferentes. Para ela, três tipos são os mais usuais: pesquisa documental, estudo de caso e etnografia. Nosso enfoque, foi a pesquisa documental.

### **LETRA E VIDA – Programa de formação para professores alfabetizadores**

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

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

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

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

Os três módulos são compostos por unidades, para algumas das quais é necessário mais de um encontro para realizá-las. Ao término de cada módulo, as

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ESCRITA 1 – Lista de Animais Conhecidos

26/02/1999

D P M FK

**di no sau ro**

O E OL

**co e lho**

A LF AW

ra po sa

IQ FE

**ti gre**

OA FP

**on ça**

AE DR

**pa to**

EBRI

**Cão**

OEOL

ALFAW

IQFE

OAFP

AEDR

EBRI

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

Abril/1999

I C E A *bicicleta*

**bi ci cle ta**

A I O *avião*

**a vi ão**

A O U *dado*

**da do**

K I A O *caminhão*

**ca mi nhão**

A V I O *cavalinho*

**ca va li nho**

K A V O *catavento*

**ca ta ven to**

I A U A *pião*

**pi ão**

P E K *peteca*

**pe te ca**

Q N A *caneta*

**ca ne ta**



ICE A  
AIO  
AOU  
KIAO  
AVIO  
KAVO  
IAUA

PEK  
QNA  
EQI

E Q I *esqueiti*

es quei tI

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

**Maio/1999**

FLISTA DE FESTA  
R: EIGRAI  
E  
BAHDEO  
COILA  
BOLIO  
E PAPINA  
PADEO  
PATE  
BOLIO DE JQLI  
pa tê  
BO LIO DE J Q L I  
bo li nho de cho co la te

**ESCRITA 4 – Bilhete para mamãe**

**01/12/1999**

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

MAMÃE 11/12/99  
EU FUI LÁ NO  
PARQUE DA MONICA  
NÃO PRECISA VICA  
PROGUBA DA  
EU FOR VONTA  
AR LOGO UMA  
HORA DA TARDE  
EU FOR VONTA  
COM A MINHA  
AMIGA  
VIVIAN  
BEIJO  
MAIARA



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

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

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

Há no programa diversos exercícios com a finalidade de desenvolver as competências profissionais dos educadores. Esse desenvolvimento perpassa necessariamente pela ampliação do universo de conhecimentos e pela reflexão sobre a prática. Assim, a tríade leitura-reflexão-registro além de possibilitar novas aprendizagens aos cursistas ainda amplia sensivelmente as capacidades interpretativas, expressivas, leitoras e escritoras de cada participante. Espera-se, portanto, que os procedimentos didáticos realizados durante o curso com os professores transformem sensivelmente as práticas em sala de aula.

Consideramos bons indicadores os modelos didáticos disponibilizados pelo programa Letra e Vida aos professores cursistas, na medida em que chama a atenção

desses alfabetizadores para a importância das atividades de alfabetização, leitura e produção de textos – atividades previstas no planejamento da rotina pedagógica –, quando idealizadas a partir de situações de comunicação reais (ou situações próximas das reais), com relevância social. Tais atividades propiciam aos alunos momentos reais de uso da língua.

No segundo módulo, os modelos de propostas de atividades se intensificam, haja vista o módulo I ter uma preocupação acentuada com a concepção teórica que embasa o programa. Assim, nesse módulo (II), as considerações sobre o trabalho com a diversidade de gêneros textuais aparecem acentuadamente nas seguintes propostas de atividades:

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

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

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

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.



Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em um número quase ilimitado.

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

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

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

Como é observável, em todo o programa há referências acerca da importância do trabalho com o texto, apresentadas em duas frentes. A primeira, por meio das propostas de atividades a serem realizadas pelos professores, nos registros dos estudos dos textos teóricos. A segunda se concretiza nas propostas de atividades em que os professores são levados a planejar para aplicação em sala de aula.

A concepção de linguagem presente no Programa Letra e Vida converge para os pressupostos teóricos dos autores até aqui citados. A respeito disso, veja o que afirma Bakhtin:

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

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

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

Nesse sentido, diante do objeto de ensino – texto –, faz-se necessária uma nova postura dos educadores de todos os níveis de ensino, especificamente do nível fundamental. O trabalho didático realizado sob a perspectiva dos gêneros não descarta a concepção do trabalho com os tipos textuais; pelo contrário, eles são incorporados numa dimensão ainda mais ampla.

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

por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- A. se tenha o que dizer;
- B. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- C. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- D. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- E. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2002, p. 137).

### **Análise e sugestão - proposta de produção de texto**

Na busca de respostas para a questão que norteou este trabalho, tomamos como referência para análise, na pesquisa, dez propostas de atividades para produção de

textos, realizadas por professores da rede estadual de ensino que cursaram o programa. Nesse artigo, utilizaremos uma proposta como referência da análise.

Para isso, utilizamos como critérios de análise da proposta de atividade de produção textual quatro categorias, a saber: descrição da consigna; objetivo da atividade; correlação da atividade proposta com o Programa Letra e Vida; e as estratégias utilizadas para a realização da tarefa pelos alunos.

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

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

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

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

**Produção de texto apoiada em imagem**

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

Nome \_\_\_\_\_ série \_\_\_\_\_

PRODUÇÃO DE TEXTO

Produção de Texto

Título: "O índiozinho"

Uma vez um índiozinho, que estava muito feliz a espera dos amigos, mas, passou horas e horas e nada de seus amigos chegarem. O índio ficou bastante triste, mas aí ele lembrou, que hoje sua prima iria visitá-lo, quando ele olhou para o lado certo que sua prima tinha chegado após os fumosinhos que ela estava fazendo, para chamá-lo, e ele começou gritar: Espere prima já vou! Espere, Espere, e atirou uma flecha para avisá-la que já vai.

Selecionamos uma proposta desse tipo, pelo fato de esse tipo de planejamento ser ainda muito presente nas práticas pedagógicas nas escolas do Estado de São Paulo, e, curiosamente, o Programa Letra e Vida não fazer uma referência sequer a esta forma de propor atividade.

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

Ressaltamos também que, para haver discurso, as crianças têm que assumir um papel de quem tem **o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer**. Nesse sentido, a linguagem escrita tem que ser concebida como um meio que propiciará esse dizer.

Percebemos na atividade em análise uma evidente preocupação do aluno na busca por um sentido, que a imagem acaba não oferecendo. Embora até possamos acreditar que esse tipo de proposta ocorra na tentativa de “facilitar” o trabalho do aluno, a bibliografia e os próprios textos dos alunos nos demonstram, infelizmente, que isso não ocorre.

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

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

Assim sendo, podemos considerar como boa adequação para essa proposta o trabalho com sequência de gravuras de um conto conhecido, por exemplo, no qual o aluno certamente terá subsídios para a escrita. Ainda assim, devemos analisar os

aspectos que precisam estar presentes numa proposta de produção textual, a saber: **o que dizer, como dizer, para quem dizer** e não menos importante, **onde dizer**.

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

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

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

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Compreendemos a linguagem escrita, como elemento essencial da discursividade, assim sendo, como ação originária da interlocução entre os sujeitos. Acreditamos que as atividades planejadas pelos professores não devem ser realizadas com palavras e/ou frases separadas de um contexto de comunicação social e real, portanto, o trabalho com a produção textual deve privilegiar processos de comunicação

mais próximos possíveis dos contextos sociais dos educandos, por meio de leitura e produção de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais, considerando diferentes situações de realização do discurso.

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

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

PCN – Língua Portuguesa 5ª.8ª. séries

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

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

Se houver no corpo docente a preocupação e intenção de pesquisa, o trabalho se tornará mais significativo do ponto de vista da docência. Então, passaremos da condição de meros aplicadores de propostas para a de profissionais que pensam, repensam, agem e reagem embasados por meio de referencial teórico, com capacidade para potencializar saberes, que sabemos, ora já construídos.

Para tanto, o professor não pode estar sozinho. É necessário haver, no coletivo das escolas, profissionais responsáveis e capazes de formar parcerias com esses

educadores, bem como a formação de uma cultura colaborativa na qual os professores tenham espaço e condições para realizarem o trabalho no coletivo de fato. Esse direito garantido em lei<sup>4</sup>, está longe de ser realidade na prática, haja vista a complexidade de formação dos grupos de trabalho nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Predomina ainda na rede, um número considerável de professores não efetivos, fator que dificulta a formação da “unidade” escolar, pois esses profissionais, como não se efetivaram, ano a ano, percorrem uma diversidade considerável de escolas. Seja pela não possibilidade de manter vínculos com a escola, ou pelos elevados números de ausências, por licenças, faltas garantidas em lei, ou não.

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

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

Contudo, constatamos em nossa pesquisa que, apesar do investimento em formação continuada existir e demandar valores consideráveis do orçamento da Secretaria da Educação (R\$ 5.963.914,28 só no período de 2003 a 2006)<sup>5</sup>, em sala de

---

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

<sup>5</sup>



aula ele não se efetivou, ele não teve o poder de transformar de maneira significativa as práticas dos professores.

Não ignoramos o fato de que as condições de trabalho do professorado paulista apresentam características adversas. Os professores muitas vezes têm que enfrentar jornadas duplas, em alguns casos trabalham em três períodos, atendendo as redes estaduais, municipais e particulares; os salários não correspondem a natureza do trabalho e socialmente o professor é desqualificado. São muitos os motivos que afetam o desempenho dos profissionais da educação. Porém, não coube discutirmos nesta pesquisa esses contextos, apesar de sabermos da existência e relevância deles.

Compreendemos pelo contexto da pesquisa que os professores realizam os cursos, mas não existe dentro da unidade escolar um direcionamento do trabalho no qual as questões não se esmaçam com o passar do tempo. É muito comum haver uma empolgação no grupo de educadores durante o período de realização do curso. Mais comum ainda é tal euforia, com a possibilidade de uma nova forma de ensinar, acabar nos primeiros obstáculos que encontram no cotidiano escolar. E estes não são poucos.

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

Parece haver então, diante dessas colocações uma enorme contradição. O Estado gastou aproximadamente 6 milhões de seu orçamento para investir nesse programa “numa etapa inicial”, (não estamos mensurando quanto se gastou nos anos

---

**Letra e Vida: programa vai beneficiar mais de 1 milhão de alunos** Quinta - feira 06 de Outubro de 2005

Um total de 418 municípios, sendo 397 do interior e 21 da Grande São Paulo, firmou parceria com o Programa Letra Vida de Formação de Professores Alfabetizadores. Eles indicarão os formadores municipais, que depois de receberem capacitação da equipe da CENP irão, nos seus respectivos municípios, capacitar 35 professores cada um. A estimativa é que o trabalho de capacitação atinja 29.400 professores e beneficiará mais de um milhão de alunos. O Letra e Vida é um curso anual de formação continuada, que aborda especificamente o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita. Voltado para professores de 1ª a 4ª séries, o programa teve início no segundo semestre de 2003, com o objetivo de melhorar significativamente os resultados de alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa como qualitativamente. A meta é formar 45 mil professores até o final de 2006 e atender 1,6 milhões de alunos. De 2003 a 2005, o Letra e Vida atendeu 32.165 professores, beneficiou 1.125.775 alunos e recebeu investimentos de R\$ 5.963.914,28.

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

posteriores), sem, no entanto, obter a garantia de que tal esforço e investimento tenham se efetivado nas salas de aula.

Pensamos ser contraditório mesmo, o poder público proporciona a formação, mas estruturalmente não consegue garantir o retorno desse investimento. Para tanto, nunca é demais ressaltar que há necessidade de haver nas escolas materiais pedagógicos adequados, bibliotecas que funcionem de verdade, salas de informática com profissionais capacitados para operá-las, quadro de funcionários completos, pois há realidades que para o professor entrar na sala precisa varrê-la primeiro, lousas sem buracos para que as crianças enxerguem o conteúdo dela, entre outras questões que só quem tem o pé calcado na dura realidade das salas de aulas do sistema de ensino paulista saberá descrever.

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

Averiguar o ganho pedagógico que o programa proporcionou no contexto do ensino paulista foi nosso foco. Utilizamos como objeto de análise algumas propostas de produção de texto, que entendíamos terem que apresentar elementos da concepção de produção de texto veiculada pelo programa.

Os resultados evidenciam que as propostas elaboradas pelas professoras consideram de forma periférica os referenciais teórico-práticos divulgados pelo programa Letra e Vida. Sendo esse conhecimento ainda inexpressivo, consideramos que os planejamentos das propostas ressentem-se de um maior embasamento teórico para que os professores possam superar suas hipóteses, nas quais demonstram suas crenças e concepções a cerca de como se ensina e como se aprende a produzir textos. Concepções essas que trazem desde suas experiência como alunas, bem como da formação inicial e que se revelam diariamente nos cotidianos de nossas escolas. Assim, pretendemos colaborar por meio da pesquisa, com a construção e reconstrução de novos saberes, que possibilitarão a transformação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, acreditamos que essa pesquisa poderá colaborar para uma reflexão no coletivo de educadores, tanto para

os professores que já concluíram o programa, aos que vão concluir, e até mesmo, para aqueles que por razões diversas nunca passarão por ele.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BELLO, Isabel Melero. *Trajetórias do curso normal superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 5ª à 8ª*. Brasília, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de Orientações Metodológicas Gerais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. São Paulo, 2003, módulo 1.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. São Paulo, 2003, módulo 2.
- BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. São Paulo, 2003, módulo 3.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001, módulo 1 (programas 01 a 09). Vídeo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001, módulo 2 (programas 01 a 09). Vídeo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Brasília, 2001, módulo 3 (programas 01 a 09). Vídeo.
- CURTO, L. et alii. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- \_\_\_\_\_. et alii. *Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

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