

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS SOBRE AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

AGOSTO

2013

Elaboração: Kátia Lomba Bräkling.

Colaboração: Formadoras do Programa Ler e Escrever e Equipe CEFAL.

Supervisão Pedagógica: Telma Weisz.

**Anos Iniciais do
Ensino Fundamental
(1º ao 5º ano)**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS SOBRE AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

SUMÁRIO

Antes, as intenções.....	3
Algumas perguntas fundamentais	5
O que representam as Expectativas de Aprendizagem para a Prática Educativa?.....	5
Para quê definir Expectativas de Aprendizagem?	5
De que maneira as Expectativas de Aprendizagem devem se atualizar na sala de aula?....	7
Que Critérios foram adotados na definição das Expectativas?	8
Critérios de Seleção dos Conteúdos	8
Critérios de Progressão dos Conteúdos	10
As Expectativas de Linguagem Oral na sala de aula	23
A Especificidade de Alguns Conteúdos na definição das expectativas.....	26
A Identificação do Valor Sonoro das Letras no Processo de Compreensão do Sistema de Escrita: alguns esclarecimentos fundamentais.....	26
O Trabalho com a Linguagem Oral.....	35
O Conteúdo das Rodas de Leitores: Apreciação Estética de Materiais de Leitura	38
Reescrita e Produção de Autoria: que articulação está colocada entre essas atividades? 42	
As Operações de Produção de Textos.....	42
Modalidades Didáticas Fundamentais de Produção de Textos e Organização do Trabalho Pedagógico	49
A Organização Didática do Trabalho de Produção de Textos.....	54
Variedade Linguística e Registro.....	72
A Coesão e a Coerência dos Textos	78
Primeiro, a Coerência Textual	78
Agora, a Coesão Textual	84
Coesão e Coerência Textuais nas Expectativas de Aprendizagem	92
Lembrete Final.....	94
Referências Bibliográficas	95

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS FUNDAMENTAIS SOBRE AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Elaboração: Kátia Lomba Bräkling¹

Participação colaborativa: Formadoras do Programa Ler e Escrever e Equipe CEFAI

Supervisão Pedagógica: Telma Weisz

"(...) Lo que se considera como cultura escrita y la forma en que aprenden a leer los niños son dos aspectos que se encuentran en el origen de la desigualdad en nuestra sociedad." (MEEK, 2004, p.50).

ANTES, AS INTENÇÕES

A intenção deste documento é criar um espaço de reflexão a respeito dos aspectos que precisam ser considerados ao se tomar as expectativas definidas como um parâmetro orientador das aprendizagens pretendidas para os alunos. Nesse sentido, serão discutidos neste documento aspectos como:

- a) O que representam as expectativas de ensino para a prática educativa?
- b) Para que definir expectativas de aprendizagem?
- c) De que maneira as expectativas devem se atualizar na sala de aula?
- d) Que critérios foram adotados na definição das expectativas?
- e) O que é preciso para realizar a progressão de determinados conteúdos, como o estabelecimento de coesão dos textos, ou a participação de rodas de leitores, que implica na análise e apreciação de diferentes materiais de leitura?

Esperamos que respostas a questões como estas possam contribuir para uma maior compreensão tanto do que representam, efetivamente, as expectativas de aprendizagem no processo de ensino, quanto do lugar que devem ocupar na ação educativa, contribuindo

¹ Consultora de Língua Portuguesa da CEFAI da SEE de SP e Supervisora de Língua Portuguesa do Programa Ler e Escrever.

para que não sejam vistas como mero recurso auxiliar do processo de ensino, do qual se lança mão nos momentos finais do processo avaliativo.

Ao contrário, esperamos que, além de definirem as aprendizagens pretendidas pelo aluno, sejam colocadas como orientador efetivo do processo de ensino, da ação do professor na sala de aula.

ALGUMAS PERGUNTAS FUNDAMENTAIS

O QUE REPRESENTAM AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA A PRÁTICA EDUCATIVA?

As expectativas definem as intenções básicas de aprendizagem de um determinado processo de ensino para um determinado período de tempo. Dito de outro modo, as expectativas definem a proficiência mínima que se pretende que seja constituída pelo aluno ao final de um processo de ensino específico, o qual pode ser determinado por diferentes períodos de tempo (mês, semestre, ano, segmento de ensino, por exemplo). No caso das expectativas em foco, o período corresponde a cada ano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As expectativas definem, portanto, a proficiência básica – e fundamental - que se pretende que o aluno construa no período determinado, e não o máximo possível a ser conseguido.

Em contrapartida, ao definirem o que se espera que o aluno aprenda, as expectativas determinam necessidades de ensino.

PARA QUÊ DEFINIR EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM?

Definir expectativas de aprendizagem, muito mais do que uma atividade meramente institucional – seja do Ministério de Educação, seja da Secretaria de Estadual ou da Escola -, deve ser compreendido como procedimento fundamental para orientar o processo de ensino, dotando-lhe de objetividade, clareza e progressão coerentes tanto com as concepções assumidas para orientar o trabalho educativo – em especial as relativas à aprendizagem e ao objeto de ensino -, quanto com as implicações didáticas das mesmas.

Dito de outra forma, podemos afirmar que definir o que se pretende que o aluno aprenda está relacionado intrinsecamente com todas as concepções que orientam o trabalho educativo cotidiano em cada sala de aula.

Por exemplo, no processo de ensino precisamos:

- a) saber de que modo o **aprendizado** acontece, pois só tendo clareza disso podemos definir um movimento metodológico adequado ao trabalho docente e selecionar o modo de realização das tarefas mais adequado às necessidades atuais do aluno: se coletivamente, com mediação do professor; se em parceria com colegas; se de maneira independente, sempre de acordo com as apropriações realizadas pelo aluno ao longo do processo de ensino;

- b) conhecer o **objeto de ensino** em foco, suas características, suas nuances, para que seja possível adequar as atividades didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos em cada momento do processo de aprendizado.

Por exemplo, se sabemos que compreender o sistema de escrita pode acontecer de maneira concomitante à compreensão de conhecimentos relativos à organização e produção textual, podemos organizar o trabalho de sala de aula realizando atividades de produção coletiva de textos, mediadas pelo professor e tendo-o como escriba². Nestas, o foco serão os conhecimentos relativos às especificidades do texto, em si: sobre o léxico mais adequado a um contexto literário, por exemplo; sobre a sequenciação dos enunciados, tomando como referência as características de organização interna do gênero (ordem temporal se for um relato de experiência vivida, um diário de viagem...); sobre os procedimentos de planejar o texto, redigi-lo, revisá-lo, entre outros aspectos.

Os conhecimentos relativos ao sistema de escrita serão trabalhados paralelamente, em outras atividades que sejam mais adequadas para que o aluno os tome como objeto de estudo. Assim, não é preciso esperar que o aluno compreenda o sistema de escrita para, depois, compreender o processo de textualização; ou seja, não é preciso esperar que o aluno saiba grafar para propor que produza textos;

- c) identificar quais são os **conteúdos**³ que precisam ser ensinados, qual é a sua natureza, para que seja possível prever atividades de ensino que permitam ao professor trabalhá-los junto aos alunos e, a estes, aprendê-los. É preciso, por exemplo, considerar que os alunos precisam aprender tanto sobre a natureza do sistema de escrita e da linguagem escrita (conteúdo conceitual), quanto sobre como planejar, textualizar, revisar um texto (procedimentos de escritor), ou, ainda, sobre como conversar com outros escritores a respeito de material em produção por ele próprio ou produzido por outros escritores (comportamento escritor) e utilizar as sugestões e comentários dos colegas para rever – ou não – o seu texto.

Se no processo de ensino esses aspectos todos são fundamentais, então são eles que devem, também, orientar a definição das expectativas de aprendizagem. Assim sendo, essa definição levou em consideração a necessidade de:

- a) tomar como referência a **competência** que se pretende que o aluno tenha ao final de um período (mês, semestre, ano, segmento), definindo-a e caracterizando-a (o que implica em remeter-se aos objetivos de ensino definidos no plano educativo);
- b) selecionar **conteúdos** considerados importantes para a constituição dessa proficiência – neste caso, as proficiências leitora e escritora (o que significa conhecer o objeto de ensino, sua natureza e especificidades);

² Atualmente alguns autores estão utilizando a palavra *escrevente* ao invés de *escriba*. Em ambos os casos, o sentido é que o professor registre – grafando – o texto ditado pelos alunos.

³ A respeito dos conteúdos de ensino de Língua Portuguesa, consultar BATISTA, Antonio Augusto Gomes. **Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares**. Publicado na Revista Contemporânea de Educação. Vol. 6; No 12 (pp. 09-35). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ; agosto/dezembro de 2011. Disponível no seguinte endereço: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/140>.

- c) considerar o que o aluno **pode aprender** – e **de que maneira** - em cada momento do processo de aprendizado, de modo a atingir a competência definida (o que implica: identificar o que já foi apropriado pelo aluno e o que falta aprender; considerar a especificidade do conteúdo e as possibilidades de aprendizado em cada momento; reconhecer qual o modo de organização da tarefa mais adequado para o aprendizado em cada momento do processo).

Cada um desses aspectos foi considerado no trabalho de definição das expectativas de aprendizagem - em separado e de maneira articulada -, o que possibilitou a organização de uma **progressão**, indispensável no processo de ensino.

Conforme já dissemos, ao definirmos expectativas de aprendizagem, determinamos também o que é preciso **ensinar** a todos os alunos. Ou seja, ao orientarem o processo de ensino, as expectativas também procuram garantir que todos os alunos tenham oportunidade de aprender as mesmas coisas – ainda que cada um vá aprender de acordo com suas possibilidades pessoais e de acordo com seu repertório anteriormente constituído.

Nesse sentido, podemos mesmo dizer que a definição de expectativas é um instrumento que democratiza o aprendizado.

DE QUE MANEIRA AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DEVEM SE ATUALIZAR NA SALA DE AULA?

- a) Todos concordamos que é fundamental para a escola definir o que é necessário que o aluno aprenda em cada momento da sua vida escolar, sem o que fica muito difícil – para não dizer impossível - planejar o trabalho pedagógico e desenvolvê-lo de modo a contribuir para que o aluno aprenda o que precisa para tornar-se proficiente.
- b) Em um sistema de ensino – como o público estadual, por exemplo, – as expectativas estão definidas em um âmbito mais amplo que o da escola, e cada escola deve tomá-las como referência.
- c) Mas, definir as expectativas, por si só – ou adotar as que já estão definidas -, não é suficiente para a organização e desenvolvimento do trabalho na escola. É necessário, mas não suficiente.
- d) No desenvolvimento do trabalho educativo cotidiano é preciso ajustá-las às **necessidades** atuais imediatas dos alunos, o que significa, por um lado, compreender o que o aluno já sabe – naquele momento específico - sobre o objeto do conhecimento em foco, ou seja, identificar seu conhecimento prévio relativo ao aspecto selecionado – e, por outro, definir o que precisa aprender a respeito – naquele momento específico - para tornar-se proficiente.
- e) Isso significa que, ainda que tenhamos finalidades, objetivos, metas, precisamos ajustá-los – inevitavelmente – ao aluno que frequenta cotidianamente as salas de aula de nossas escolas, durante cada momento do processo de aprendizado.
- f) E o que essa tarefa supõe?
- g) Fundamentalmente, supõe conhecer muito bem os aspectos envolvidos no processo de ensino. Mais especificamente, supõe compreender os **critérios** utilizados na definição

das expectativas aqui apresentadas: de **seleção** dos conteúdos e de **progressão** dos mesmos. Só assim é possível adequar as expectativas propostas à escola do nosso cotidiano, ajustando-as às suas especificidades sem que isso signifique perder de foco a proficiência que deve ser constituída pelos alunos.

É a esse processo de compreensão que dedicaremos nossa conversa a partir deste ponto.

QUE CRITÉRIOS FORAM ADOTADOS NA DEFINIÇÃO DAS EXPECTATIVAS?

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

Os critérios de **seleção de conteúdos** adotados para a definição das expectativas relacionam-se com a proficiência leitora e escritora pretendida para o aluno, as quais se encontram apresentadas nos documentos de orientação curricular elaborados pela Secretaria. Neles, entende-se que o domínio da linguagem verbal é condição de cidadania, sendo, portanto, indispensável à formação do aluno.

Basicamente, esse domínio refere-se a todos os conhecimentos que o aluno precisa ter para participar de maneira adequada e suficiente das diversas práticas de linguagem que se realizam nas diferentes circunstâncias sociais de comunicação sejam elas orais ou escritas.

A proficiência pretendida envolve, portanto, a aprendizagem – e o ensino – de vários conhecimentos de linguagem verbal que se inter-relacionam: saber produzir um texto em linguagem escrita, saber comunicar-se oralmente considerando a especificidade de cada situação comunicativa, compreender o sistema de escrita, saber grafar um texto, elaborar um texto com coerência, identificar efeitos de sentido – e valores veiculados - nos textos lidos, utilizar recursos linguísticos adequados às intenções de significação que se tem, redigir um texto com correção gramatical e ortográfica, entre outros aspectos.

Evidentemente, tais conteúdos são decorrentes da maneira como se compreende a linguagem oral, a linguagem escrita, a escrita, a leitura e as relações entre elas.

Fundamentalmente, os conteúdos são selecionados, por um lado, em função daquilo que se considera necessário que o aluno saiba sobre o objeto de conhecimento em jogo – a linguagem verbal – e, por outro, em decorrência da maneira como se compreende esse objeto. Esses dois aspectos determinam quais serão os conteúdos específicos a serem ensinados e a maneira como isso será feito.

Toda escolha do que se deve ou não ensinar - seja no espaço da sala de aula, seja no âmbito municipal, estadual ou nacional da definição de um currículo - se dá, em primeira instância, em função da orientação política de quem faz essa escolha. Dito em outras palavras, a seleção do conhecimento ao qual o aluno terá acesso é realizada em decorrência das concepções de homem, de ensino, de escola, de sociedade, do lugar que se pretende que o

homem ocupe na sociedade, das relações que se deseja que esse homem constitua com os diferentes grupos da sociedade. Trata-se, portanto, de uma escolha guiada pelos valores de quem seleciona, valores estes constituídos historicamente, circunstanciados no tempo e no espaço: uma escolha **política**.

As referências históricas a esse respeito são fartas.

Na época da ditadura militar brasileira, por exemplo, para concretizar a “filosofia político-social do País” houve criação da disciplina “Educação Moral e Cívica” nos currículos escolares, para cujo exercício só eram autorizados professores aprovados por um determinado órgão governamental, pois se compreendia que a formação para essa disciplina era uma questão de “segurança nacional”. Tal como afirma Abreu (2006: 126)⁴,

“essa disciplina não era concebida primeiro como disciplina escolar, e doutrina depois; era o contrário. A moral e cívica foi uma doutrina elaborada, ao lado da Segurança Nacional, e fazia parte do projeto de construção de um “BRASIL GRANDE” ou “BRASIL POTÊNCIA”, tal como desejavam os militares”.

Outro exemplo foi a exclusão do conteúdo “Revolução Russa” do currículo escolar das escolas municipais no governo de Jânio Quadros, na década de 80.

Estes valores, esta orientação política, por sua vez, determinam o modo pelo qual os objetos de ensino são compreendidos, a maneira como se concebe que o sujeito aprende – no geral e no que se refere a um objeto específico –, as possibilidades de se organizar o ensino. Dito de outra forma, a visão de quem determina uma política pública ou de quem desempenha uma ação educativa na sala de aula, determinam – de maneira consciente ou não – as escolhas **teóricas e metodológicas** da prática da educação.

Considerando-se o espaço específico da sala de aula, podemos considerar que o professor que utiliza uma metodologia *herbartiana* de ensino (aquela na qual o professor expõe o conteúdo, exemplifica e, depois, propõe exercícios de fixação) age como quem tem uma compreensão – consciente ou não – de sujeito e de conhecimento diferente daquele que emprega uma metodologia *reflexiva* (aquela por meio da qual o professor propõe que o aluno observe o objeto, compare suas características com as de outros objetos, analise o que observou, identifique semelhanças, diferenças e determine regularidades que caracterizem o objeto em foco). A ação do primeiro revela que possui uma compreensão de sujeito não capaz de produzir conhecimento, já que o submete a um ensino de exposição ao conhecimento produzido por outros – “*iluminados*” – sem permitir que ele realize qualquer reflexão a respeito. Já a ação do segundo, revela o contrário: o objeto é algo sobre o qual ele mesmo – aluno – pode se debruçar para – em analisando suas particularidades e a sua relação com outros objetos afins – compreender e, dessa forma, produzir conhecimento.

⁴ ABREU, Vanessa Kern de e FILHO, Geraldo Ignácio. **A Educação Moral e Cívica – doutrina, Disciplina e Prática Educativa**. Revista HISTEDBR On-line; n.24, p. 125 –134. Campinas, dez-2006.

As referências teóricas e metodológicas, portanto, também são decorrentes da perspectiva política do sujeito que orienta o ensino - quer esta seja consciente ou não -, ainda que necessariamente sejam escolhidas a partir do conhecimento produzido e disponível no universo acadêmico-científico do horizonte cultural da época.

Podemos concluir afirmando que os critérios de seleção de conteúdos são, portanto, de, pelos menos, duas naturezas intrinsecamente relacionadas: política – no seu sentido mais profundo - e teórica – com todas as implicações metodológicas e didáticas das posições assumidas.

Dessa perspectiva, é possível depreender as escolhas teóricas e metodológicas realizadas no processo de organização do currículo das escolas da rede estadual de ensino – apresentadas explicitamente ou não - ao lermos os documentos correspondentes: proposta de organização curricular, em si – incluindo-se as expectativas de aprendizagem, aqui discutidas - e os documentos de referência e orientação da prática pedagógica.

CRITÉRIOS DE PROGRESSÃO DOS CONTEÚDOS

Fundamentalmente, os critérios de **progressão dos conteúdos** são decorrentes dos seguintes aspectos:

- a) da maneira como compreendemos o objeto de ensino em questão: a linguagem verbal, a língua, a escrita e as práticas que as envolvem, incluindo todos os aspectos que as constituem, sejam eles conceituais ou procedimentais;
- b) do modo como concebemos que o aluno aprende, seja considerando a maneira pela qual se apropria de determinado objeto – como a escrita, por exemplo, e as hipóteses que vai constituindo até compreender a sua natureza -, seja levando em conta o modo como o ensino precisa organizar-se, prevendo ou não:
 - a. a colaboração com outros parceiros (aprendizagem em colaboração; movimento metodológico a ser adotado no desenvolvimento do trabalho);
 - b. a retomada de aspectos já discutidos, para aprofundamento e ampliação de compreensões⁵ (organização em espiral do trabalho educativo).

⁵ A utilização da palavra *compreensões* - no plural – justifica-se pela teoria de aprendizagem adotada nesse documento. Acredita-se que o processo de aprendizagem acontece, por um lado, a partir dos conhecimentos prévios do aluno, ou seja, do seu repertório anterior, do que já sabe a respeito de um determinado objeto. Por outro, acontece a partir das possibilidades de compreensão colocadas para o sujeito em determinado momento do processo de conhecimento. Considerando que o repertório de um sujeito nunca é idêntico ao de outro, pois também não são idênticas as compreensões que constituíram sobre um determinado objeto, podemos deduzir que o discurso interno pessoal - ou seja, os saberes já constituídos de um sujeito – não são iguais aos de outro.

Esse fato define as possibilidades de aprendizagem colocadas para cada um, que, nesse sentido, também não são coincidentes. Dito de outra maneira, um aluno que realiza a mesma atividade que outro nunca aprende a mesma coisa que esse outro sobre um determinado objeto de conhecimento. Da mesma forma, os conceitos que eles constituirão a respeito também nunca serão idênticos. Por essa razão afirmamos que acontecem *compreensões* durante o desenvolvimento de uma atividade e, em decorrência delas, diferentes *aprendizagens*:

Desse modo, na progressão das expectativas um conteúdo é previsto em cada um dos diferentes anos de escolaridade tomando-se como referência esses dois aspectos que podem ser traduzidos nos seguintes critérios fundamentais:

- a) o **tipo de conteúdo** (capacidades, procedimentos, comportamentos)⁶;
- b) a **complexidade** – e a natureza - **do conteúdo** em foco;
- c) o **grau de autonomia** com que se espera que o aluno realize as tarefas propostas.

Cabem, aqui, algumas considerações a respeito desses critérios.

Sobre os tipos de conteúdo

Quando falamos em tipo de conteúdo e nos referimos a capacidades, procedimentos e comportamentos, temos que considerar que estes só existem efetivamente em função de determinado objeto. Por exemplo, podemos falar de capacidades de leitura, de produção de textos, de resolução de cálculos matemáticos, de participação em um jogo de vôlei, de identificação de regiões mais ou menos populosas em uma determinada região geográfica representada graficamente, entre outros aspectos. Para cada objeto de conhecimento citado, teremos capacidades, procedimentos e comportamentos diferentes, porque se referem à natureza desse objeto e aos respectivos aspectos que o constituem, os quais precisam ser apropriados pelos sujeitos, precisam ser aprendidos.

O quadro a seguir ilustra essa perspectiva.

QUADRO DE CAPACIDADES RELACIONADAS A DIFERENTES CONHECIMENTOS	
CONHECIMENTO	EXEMPLOS DE CAPACIDADES
Leitura	Antecipar, a partir do título e do gênero possíveis conteúdos do texto a ser lido. Identificar valores veiculados no texto.
Escrita	Planejar o conteúdo temático de um texto considerando os parâmetros da situação comunicativa, em especial: para quem e para quem o texto será escrito; em qual gênero o texto se organizará; em qual portador será publicado; em qual espaço circulará; de que lugar social será produzido. Planificar o texto a partir das especificidades da organização interna típica do gênero e do conteúdo temático organizado.
Cálculo	Identificar quantidades.

os sujeitos não são os mesmos e o processo de aprendizagem, em si, embora seja regido por princípios fundamentais a qualquer sujeito, é pessoal e singular.

⁶ A respeito da especificidade desses tipos de conteúdo, recomendamos a leitura do seguinte documento: BRÄKLING, Kátia Lomba *et alii*. **LÍNGUA PORTUGUESA. Orientações para o professor. SAEB/Prova Brasil. 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2009; pp. 82-113.

	<p>Decompor escritas numéricas para realizar cálculos exatos e aproximados.</p> <p>Utilizar estratégias pessoais para realizar diferentes tipos de cálculo.</p> <p>Realizar estimativas para verificar a adequação do resultado de um cálculo.</p>
Vôlei	<p>Decidir, em tempo adequado, qual tipo de toque é adequado para impulsionar a bola.</p> <p>Acompanhar a movimentação da bola no seu campo, disponibilizando-se para recebê-la e prosseguir com a movimentação da mesma.</p> <p>Identificar, no campo do adversário, com agilidade e rapidez, o melhor espaço para projetar a bola.</p>
Cartografia	<p>Reconhecer um mapa como uma representação icônica plana de um espaço geográfico real, organizada em escala.</p> <p>Identificar recursos convencionais de representação utilizados nas representações cartográficas para indicar: altitude, fronteiras, população, cidades, rodovias, ferrovias, rios e outros aspectos.</p>

Assim, quando falamos em linguagem verbal, especificamente em Língua Portuguesa, temos que considerar que as capacidades, procedimentos e comportamentos estarão sempre ligados ao objeto de ensino, ou seja, à linguagem verbal e suas práticas: de leitura e produção de textos escritos, de escuta e fala de textos orais, de reflexão linguística sobre ambas as práticas e sobre os diferentes aspectos da linguagem verbal.

O quadro a seguir ilustra os aspectos da linguagem escrita relacionados aos diferentes tipos de conteúdo.

TIPOS DE CONTEÚDO & ASPECTOS DA LINGUAGEM VERBAL			
	CAPACIDADES	PROCEDIMENTOS	COMPORTAMENTOS
Prática de Produção de Textos Escritos	<p>Revisar o texto produzido depois de finalizada a primeira versão, considerando a sua adequação ao contexto de produção definido e correção em relação aos aspectos discursivos e gramaticais.</p>	<p>Ler o texto marcando trechos que precisam ser ajustados.</p> <p>Consultar anotações de estudo para corrigir eventuais inadequações ortográficas.</p> <p>Consultar o dicionário para procurar sinônimos que possam adequar-se melhor às suas intenções de significação ao registro do texto.</p>	<p>Comentar com o parceiro de trabalho os trechos que marcou para reajustar, explicando as suas razões.</p> <p>Considerar a análise do colega da revisão do trecho discutido.</p> <p>Pedir opinião do parceiro e/ou do professor sobre os ajustes realizados no texto, considerando-a na elaboração da versão final.</p>
Prática de produção	<p>Em uma Roda de Leitores, preparar o</p>	<p>Selecionar trechos da obra que possam</p>	<p>Na apresentação do comentário</p>

de textos orais	<p>comentário sobre a obra lida, considerando aspectos que podem dar aos colegas uma ideia mais precisa a respeito da sua apreciação da obra. Organizar o comentário ordenando os aspectos que serão apresentados, de acordo com um critério que considerar mais conveniente para a compreensão dos colegas.</p> <p>Prever o tempo que precisará para falar levando em conta o tempo disponível combinado para a apresentação.</p> <p>Na apresentação do comentário, ficar atento para eventuais dificuldades de compreensão dos colegas sobre a sua apreciação e oferecer as explicações necessárias para esclarecimento.</p>	<p>exemplificar aspectos comentados.</p> <p>Marcar esses trechos (com <i>post-it</i>, tiras de papel, clipes, p.e.) de maneira que fique fácil de encontrar durante a fala.</p> <p>Elaborar um esquema com a ordem dos aspectos que pretende focalizar e deixá-lo à vista para que possa consultar durante a fala, caso seja necessário.</p>	<p>considerar as opiniões convergentes - ou não - dos colegas, reajustando - ou não - a sua apreciação.</p>
------------------------	--	--	---

Como se pode ver, no exemplo de prática de produção de textos escritos apresentado acima, o foco foi o processo de revisão de textos. Há diferentes aspectos indicados para cada tipo de conteúdo, os quais são gerais e podem ser repetidos ao longo de cada ano de escolaridade – ou mesmo ao longo dos diferentes anos de escolaridade. É preciso considerar, no entanto, que cada aspecto apontado estará relacionado – inevitavelmente - aos conteúdos discursivos, textuais, gramaticais e notacionais subjacentes ao trabalho do aluno. Um exemplo são as especificidades do gênero no qual o texto será organizado ou as características do portador no qual será tornado público, conteúdos fundamentais do contexto de produção que precisarão ser estudados pelo aluno. Quer dizer, produzir uma carta de leitor não é o mesmo, nem de longe, que produzir um verbete de curiosidade do tipo “Você sabia que...?”. Ao mesmo tempo, produzir um verbete de curiosidade para expor em um mural requer cuidados diferentes de produzir para publicar em um almanaque; da

mesma forma, escrever uma recomendação de leitura para publicar em um mural da classe requer ajustes diferentes na editoração do texto, do que se a ideia fosse publicá-lo em um mural eletrônico.

Considerando isso, as aprendizagens a serem realizadas são distintas em cada caso, ainda que o aspecto do tipo de conteúdo indicado no quadro pareça o mesmo.

Dizendo em outras palavras, ao longo do ano letivo um mesmo conteúdo – como o relativo à revisão de textos – será tratado reiteradas vezes, e isso ocorrerá por duas razões fundamentais: tanto para aperfeiçoar – ou consolidar – a aprendizagem do aluno em relação à revisão de textos organizados em um mesmo gênero e publicado em um mesmo portador específico; ou para possibilitar a aprendizagem correlata considerando-se textos organizados em outros gêneros – com suas especificidades – e publicados em outros diferentes portadores.

Além disso, ainda há os aspectos textuais e gramaticais a serem considerados na progressão. Por exemplo, revisar um texto prevendo que esteja coerente e coeso supõe discutir com os alunos, por exemplo, as maneiras pelas quais a progressão temática foi realizada no texto, ou seja, de que modo as informações conhecidas foram retomadas ao longo do texto, assim como de que forma – com quais expressões, p.e. – foram apresentadas as informações novas.

Supõe, ainda, discutir os critérios utilizados para organizar o texto em parágrafos, considerando a adequação dos efeitos de sentido produzidos em relação às intenções colocadas.

Conclusão: as capacidades, procedimentos e comportamentos apresentados nas expectativas são tipos de conteúdo que devem ser compreendidos quando relacionados aos diferentes aspectos da linguagem verbal – nesse caso, da língua portuguesa: os discursivos, os textuais, os gramaticais e os relativos à compreensão do sistema de escrita. Embora possa parecer que ao longo de um ano – ou mesmo dos diferentes anos – as expectativas se referem ao mesmo conteúdo, a progressão se dará em relação aos aspectos da linguagem focalizados e ao tratamento que receberão no processo de ensino (de apresentação, ampliação, aprofundamento, consolidação).

Sobre a complexidade do objeto

No que se refere a este aspecto,

“é importante que recuperemos uma diferença muito importante existente entre gênero e texto.

*Os primeiros – os **gêneros**⁷ – são as formas nas quais os textos se organizam. Estas formas possuem características específicas relacionadas aos conteúdos que podem*

⁷ A respeito do conceito de gênero, consultar FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. Capítulo 3, pp.60-76. Ática, São Paulo. 2006.

ser tratados nos textos de determinado gênero, à composição interna das informações e às suas marcas linguísticas gerais.

*Os segundos – os **textos** – são a materialidade linguística de um discurso, seja essa materialidade fônica (textos falados) seja ela gráfica (textos impressos).*

Assim, temos vários gêneros na nossa cultura, nesse momento, que circulam em várias esferas (acadêmica, científica, jornalística, escolar, religiosa, de consumo, literária, entre outras): artigos de opinião, notícias, reportagens, classificados, receitas culinárias, receitas médicas, bulas de remédios, contos de fadas, contos policiais, crônicas, verbetes de dicionário, verbetes de enciclopédia, artigos expositivos, fábulas, mitos, lendas, anúncios publicitários, biografias, romances literários, contos de aventura, poemas, cartas, cartas de leitores, bilhetes, entre tantos outros.

Para cada gênero citado, temos uma infinidade de textos elaborados. Assim, conhecemos muitos contos de fadas diferentes: A Gata Borralheira, A Bela e a Fera, Branca de Neve e os Sete Anões, Pinóquio, entre outros. Cada um desses contos é um texto, mas todos se organizam em um único gênero, que confere a todos esses textos características comuns.

No entanto, há, por exemplo, várias versões de um mesmo conto: das mais sofisticadas às mais simples. Há adaptações que são feitas dos textos clássicos, por exemplo, para atender às possibilidades de leitura de leitores menos experientes. Quando falamos disso, estamos nos referindo à complexidade dos textos, em si.

Os alunos não leem gêneros, mas textos organizados em gêneros. Então, além de se depararem com a complexidade dos gêneros, que envolvem capacidades de linguagem mais amplas e comuns a todos os textos organizados naquele gênero, enfrentam, também, a complexidade dos textos⁸.

Dessa forma, tanto a complexidade do gênero, quanto a do texto⁹ compõem a progressão curricular. A progressão relativa ao gênero já está sugerida nas expectativas, assim como no material do Programa Ler e Escrever – os guias de orientação didática para o professor – assim como em outros materiais correlatos desta Secretaria. Agora, a progressão relativa à complexidade do texto – assim como a referente a aspectos discursivos, textuais e gramaticais – deve ser definida na análise das **necessidades de aprendizagem** do aluno em relação às suas **possibilidades de aprendizagem** colocadas em cada momento do processo

⁸ BRÄKLING, Kátia Lomba *et alii*. **LÍNGUA PORTUGUESA. Orientações para o Professor. SAEB/Prova Brasil. 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2009 (pp. 25-26).

⁹ A respeito da complexidade dos textos, consultar o mesmo documento citado na nota anterior, especificamente as pp. 21-31; e sobre a complexidade dos gêneros, conferir as pp. 90-93.

de ensino. Essa definição só é possível, portanto, se for realizada pelo professor, na sala de aula, em contato cotidiano com os alunos.

É a isso que chamamos de “atualizar” o currículo em função da classe com a qual trabalhamos: uma dimensão fundamental e imprescindível da implementação curricular.

Um exemplo disso são as expectativas apresentadas a seguir, previstas sem modificações para 4º e 5º anos.

- *No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; textualizar, utilizando-se de rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais;*
- *participar de situações de revisão de textos, realizadas coletivamente ou em parceria com colegas considerando - em diferentes momentos - as questões da textualidade (coerência, coesão – incluindo-se a pontuação) e a ortografia, depois de finalizada a primeira versão.*

Tanto para a primeira, quanto para a segunda, a progressão se dará no grau de complexidade do objeto: gêneros e textos mais, ou menos complexos. Como dissemos, os gêneros estão indicados nas expectativas, mas os textos, o professor deve selecionar de acordo com a complexidade demandada pelas necessidades e possibilidades de aprendizagem da classe.

Finalizando os comentários relativos a esse tópico, vale lembrar que esse processo de “atualização” curricular é orientado por um princípio de aprendizagem fundamental: para que o professor organize a sua ação pedagógica é imprescindível que identifique os conhecimentos já constituídos pelo aluno a respeito do objeto de ensino; ou seja, seu repertório, seus conhecimentos prévios. E isso por duas razões fundamentais: *a)* porque é preciso identificar o que o aluno já sabe sobre o objeto de ensino para que esse saber seja o ponto de partida da ação do professor; *b)* porque a ação educativa deve ser orientada prospectivamente, e não retrospectivamente, ou seja, para possibilitar que o aluno aprenda o que não aprendeu ainda, e não para focalizar aprendizagens já realizadas.

Sobre o grau de autonomia do aluno ao realizar uma tarefa

Do ponto de vista do ensino, este documento assume o princípio de que o sujeito aprende em colaboração com o outro e na ação sobre e com o objeto. É a reflexão em parceria que vai possibilitando que o sujeito se aproxime do objeto, quer dizer, compreenda-o; e isso acontece em um processo contínuo constituído pelas aprendizagens que vão sendo realizadas a cada momento em que aluno e aspecto do conhecimento entram em contato.

Além disso, nesse processo, há tarefas que, para que o aluno possa realizá-la, é preciso que esteja em parceria; isto porque o aspecto em foco pode ainda não ter sido apropriado por ele de modo a lhe possibilitar uma realização independente. Embora saibamos que em um momento posterior a apropriação acontecerá e, nesse momento, o aluno poderá realizar a tarefa de maneira autônoma, é a parceria que tornará isso possível. Ou seja: a atividade colaborativa cria condições para que a aprendizagem aconteça, sendo indispensável no processo de ensino¹⁰.

Considerando essa perspectiva, o grau de autonomia com que o aluno consegue realizar uma tarefa deve ser previsto no processo de ensino. Dessa forma, deve também constituir-se em um critério de progressão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, das expectativas de aprendizagem.

Por isso, ao longo dos anos, o ensino de um mesmo aspecto do conhecimento pode prever:

- a) o **trabalho coletivo**, no qual o professor modeliza procedimentos e comportamentos oferecendo referências dos mesmos aos alunos, assim como repertoria o aluno sobre os conteúdos em foco, possibilitando-lhe a exercitação colaborativa com todos da classe (e, dessa maneira, a constituição progressiva da capacidade envolvida na tarefa);
- b) o **trabalho em grupo/duplas**, no qual o aluno trabalha em colaboração com um ou mais parceiros em uma situação que permite que ele desenvolva tarefas utilizando apropriações em andamento, ao mesmo tempo em que cria condições para novas apropriações ou para a consolidação das efetivadas em momentos anteriores;
- c) o **trabalho independente** – ou **individual** – no qual o aluno realiza trabalhos de maneira autônoma, ou seja, a partir das apropriações já realizadas, e não aquelas que se encontram, ainda, em andamento.

Dessa maneira, ao estabelecermos a progressão das expectativas ao longo dos anos de escolaridade, também o grau de independência com que se espera que o aluno realize as diferentes tarefas foi considerado – o que revela qual aprendizagem se espera para aquele momento, assim como o nível da capacidade requerida¹¹.

Apresentaremos, a seguir, uma análise da progressão de alguns conteúdos selecionados.

No que se refere à linguagem oral temos a seguinte progressão prevista:

¹⁰ A esse respeito, recomendamos o estudo do processo de aprendizado – em especial dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) – ambos discutidos nas seguintes obras: VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes; 1991. VYGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes; 1989.

¹¹ A respeito do movimento metodológico de trabalho recomendamos a leitura de LERNER, Délia. **A Autonomia do Leitor. Uma Análise Didática**. In Revista de Educação, N° 6. Porto alegre: Editora Projeto; maio/2002.

ANO	EXPECTATIVAS RELATIVAS À LINGUAGEM ORAL	
1º	Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (rodas de conversa, rodas de leitura, rodas de estudo etc.), ouvindo com atenção, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado.	Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano escolar (rodas de conversa, rodas de leitura, rodas de estudo etc.).
2º	Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (situações de exposição oral e rodas em geral), ouvindo com atenção, formulando perguntas, comentando e dando sua opinião sobre o tema tratado.	Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano escolar (situações de exposição oral e rodas em geral) com maior e com menor grau de formalidade.
3º	Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (apresentações de trabalhos, participação em seminários, mesas redondas etc.), ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, explicando e compreendendo explicações, contribuindo com opiniões e novas informações sobre o assunto tratado.	Planejar sua fala, individualmente ou em grupo, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano e mais formais do âmbito escolar (apresentações de trabalhos, participação em seminários, mesas redondas etc.), a partir de anotações feitas com a colaboração dos colegas.
4º	Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar tanto menos formais quanto mais formais (seminários ou outros tipos de apresentação oral de resultados de estudo): ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, justificando suas respostas, explicando e compreendendo explicações, manifestando e acolhendo opiniões, fazendo colocações que considerem as falas anteriores e contribuam com novas informações sobre o assunto tratado.	Planejar sua fala, individualmente ou em grupo, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas mais formais no âmbito escolar tais como seminários ou outros tipos de apresentação oral de resultados de estudo, a partir de anotações feitas com a colaboração dos colegas.
5º	Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, tanto as menos formais, quanto as mais formais (como seminários, apresentações orais de resultados de estudo, debates): ouvindo com atenção, intervindo sem sair do assunto tratado, formulando e respondendo perguntas, justificando suas respostas, explicando e compreendendo explicações, manifestando e acolhendo opiniões, argumentando e contra-argumentando. Participar de debates sobre temas da atualidade alimentados por pesquisas próprias em jornais, revistas e outras fontes.	Planejar e participar de situações mais formais de uso da linguagem oral no âmbito escolar (como seminários, apresentações orais de resultados de estudo, debates), sabendo utilizar alguns procedimentos de escrita e recursos para organizar sua exposição.

Quando comparamos o que foi previsto para cada um dos diferentes anos vemos que os conteúdos se concentram em dois blocos fundamentais:

- a) o que é relativo à participações em situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, focalizando tanto a relação estabelecida com o outro no processo de interlocução, quanto os procedimentos e capacidades fundamentais para a participação do sujeito nesse processo (1ª coluna);
- b) e o que se refere ao planejamento da fala do aluno para a sua participação nas situações de comunicação oral definidas – mais formais ou menos formais, mais ou menos estruturadas -, focalizando procedimentos de planejamento dessa fala, capacidades implicadas nesse planejamento e recursos que podem ser utilizados ao planejar (2ª coluna).

Na primeira coluna de expectativas a progressão se dá tanto a partir da identificação das capacidades requeridas para a interlocução a ser estabelecida, quanto da identificação de procedimentos gerais indispensáveis a essa participação.

Nesse sentido, a progressão remete à complexidade da tarefa que se espera que o aluno desempenhe, o que implica a mobilização de determinadas **capacidades** (explicar, formular perguntas, comentar, opinar, por exemplo) que vão se tornando mais complexas, e na utilização de **procedimentos gerais** de escuta e fala (ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, por exemplo), necessários para uma participação adequada.

O quadro a seguir ilustra essa progressão.

EXPECTATIVAS RELATIVAS À LINGUAGEM ORAL											
Ano	PARTICIPAR DE SITUAÇÕES DE INTERCÂMBIO ORAL DO COTIDIANO ESCOLAR:										
1º	ouvindo com atenção,		formulando perguntas					e fazendo comentários sobre o tema tratado.			
2º	ouvindo com atenção,		formulando perguntas,					Comentando	e dando sua opinião sobre o tema tratado.		
3º	ouvindo com atenção		formulando	e respondendo perguntas,		explicando e compreendendo explicações,			contribuindo com opiniões		e novas informações sobre o assunto tratado.
4º	ouvindo com atenção,	intervindo sem sair do assunto tratado,	formulando	e respondendo perguntas,	justificando suas respostas,	explicando e compreendendo explicações,			manifestando e acolhendo opiniões,	fazendo colocações que considerem as falas anteriores	e contribuam com novas informações sobre o assunto tratado.
5º	ouvindo com atenção,	intervindo sem sair do assunto tratado,	formulando	e respondendo perguntas,	justificando suas respostas,	explicando e compreendendo explicações,			manifestando e acolhendo opiniões,		argumentando e contra-argumentando.
Participar de debates sobre temas da atualidade, alimentados por pesquisas próprias em jornais e revistas e outras fontes.											

Além disso, a progressão também se faz considerando a complexidade do objeto que, nesse caso, referem-se às especificidades do gênero e ao grau de formalidade da situação de comunicação.

O quadro a seguir ilustra essa progressão.

ANO	PARTICIPAR DE SITUAÇÕES DE INTERCÂMBIO ORAL DO COTIDIANO ESCOLAR:					
	MENOS FORMALIS	MAIS FORMALIS				
1º	rodas de conversa, de leitura, de estudo, etc..					
2º	rodas em geral,	situações de exposição oral.				
3º	rodas em geral,	apresentações de trabalhos,	seminários ¹² ,	mesas-redondas etc..		
4º	rodas em geral,		seminários,	mesas-redondas	ou outros tipos de apresentação oral de resultados de estudo.	
5º	rodas em geral,		seminários, ¹³	mesas-redondas,	outros tipos de apresentação oral de resultados de estudo,	debates.

No que se refere às expectativas de linguagem oral relacionadas ao **planejamento da fala** (expostas na 2ª coluna), podemos dizer que a progressão refere-se aos seguintes critérios:

- complexidade do objeto, neste caso, as especificidades do gênero e os graus de formalidade da situação de comunicação;
- definição do grau de autonomia do aluno na realização da tarefa;
- recursos a serem utilizados no planejamento da fala, fundamentalmente procedimentos de produtor de texto.

O quadro a seguir ilustra a progressão realizada.

¹² Há teóricos que consideram **seminário** e **mesa-redonda** não como gênero, mas como eventos de comunicação nos quais a **exposição oral** ou a **argumentação oral** – estes concebidos como gêneros - circulariam. No Programa Ler e Escrever, adotamos essa concepção.

¹³ A respeito do desenvolvimento de trabalho com o gênero, consultar SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas (SP): Editora Mercado de Letras; 1998.

ANO	EXPECTATIVAS RELATIVAS À LINGUAGEM ORAL					
	PLANEJAR A SUA FALA:					
	SITUAÇÕES MENOS FORMAIS		SITUAÇÕES MAIS FORMAIS			
	CAPACIDADE DE LINGUAGEM	EVENTOS DE INTERAÇÃO E GÊNEROS	CAPACIDADE DE LINGUAGEM	GRAU DE AUTONOMIA NA REALIZAÇÃO DA TAREFA	PROCEDIMENTOS DE PLANEJAMENTO DA FALA	EVENTOS DE INTERAÇÃO E GÊNEROS
1º	adequando-a a diferentes interlocutores	rodas em geral	adequando-a a diferentes interlocutores			
2º	adequando-a a diferentes interlocutores	rodas em geral	adequando-a a diferentes interlocutores			exposição oral
3º	adequando-a a diferentes interlocutores	rodas em geral	adequando-a a diferentes interlocutores	individualmente ou em grupo	a partir de anotações feitas com a colaboração de colegas	exposição oral de trabalho seminário
			tendo como interlocutor os seus colegas de classe.	com apoio do professor	a partir de anotações coletivas	mesa-redonda
4º	adequando-a a diferentes interlocutores	rodas em geral	adequando-a a diferentes interlocutores	individualmente ou em grupo	a partir de anotações feitas com a colaboração de colegas	apresentação oral de resultado de estudo seminário mesa-redonda
5º	adequando-a a diferentes interlocutores	rodas em geral	adequando-a a diferentes interlocutores	de maneira independente	utilizando procedimentos e recursos de escrita e para organizar sua exposição.	apresentação oral de resultado de estudo seminário mesa-redonda debate

Vamos agora, então, exercitar o procedimento de atualização das expectativas na sala de aula. O que podemos dizer a respeito delas quando nos deparamos com a sala de aula do nosso cotidiano?

Em primeiro lugar, podemos dizer que o que está previsto para cada ano não é o máximo que o aluno pode aprender em relação ao assunto, mas o mínimo possível colocado.

Assim, no que se refere à linguagem oral¹⁴, o aluno do 1º ano deve chegar ao final do período, pelo menos, participando de situações como roda de conversa ou roda de estudo, ouvindo com atenção o que seus colegas dizem, formulando perguntas a respeito do assunto e fazendo comentários pertinentes, os quais não precisam, necessariamente, representar a sua opinião a respeito.

Por exemplo, se a situação for uma roda de conversa a respeito de como foi o final de semana de cada um, cada aluno deve participar escutando o que cada colega tem a dizer, fazendo perguntas adequadas – para saber mais sobre o lugar onde estiveram, para saber como se sentiram, ou para saber se gostaram do passeio, por exemplo – e tecendo comentários a respeito. Um aluno pode, por exemplo, dizer que já esteve no mesmo lugar citado pelo colega e que gostou (ou não); ou pode, ainda, dizer que já ouviu falar desse lugar, mas não sabe muito a respeito, pedindo esclarecimentos ao colega; ou, também, dizer que já ouviu falar e que está já há algum tempo querendo ir até lá também.

Agora, se o aluno comentar que ele também já esteve lá e que concorda com o colega quando diz que o lugar é muito divertido e interessante – ou que não concorda, por exemplo (o que mostra que já está emitindo uma opinião pessoal a respeito), ótimo! Significa que está além das expectativas previstas, o que remete o professor a ajustar o ensino, aprofundando e ampliando a exigência relativa à participação do aluno nessa situação de comunicação. Isso significa, ainda, que o aluno – se continuar aprendendo nesse ritmo – vai terminar o ano além das expectativas previstas; o que implica em começar – e terminar - o ano seguinte além também.

No entanto, pode haver um aluno que esteja aquém do que se espera dele em um determinado momento. Vamos supor, por exemplo, que um aluno do 4º ano ao participar de uma roda de estudos, não considera o que já foi dito pelos seus colegas a respeito do tema quando tece comentários (ou faz perguntas).

Imaginemos a seguinte conversa em uma roda de estudos sobre tartarugas marinhas:

¹⁴ A respeito do trabalho com a linguagem oral, consultar as seguintes obras: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas (SP): Editora Mercado de Letras; 1998.

[...]

Aluno 1: Então, né... quando a gente foi pesquisar a gente leu que pra saber se elas são... é... macho ou fêmea, tartaruga ou tartaruga [risos gerais] a gente tem que olhar o... o...

Aluno 2: o rabo-o rabo delas... [risos]

Aluno 1: o rabo delas, né... quando o rabo é pequeno, é fêmea e quando o rabo é grande, é macho...

Aluno 2: e-e que-que... as tartarugas marinhas... elas... elas não conseguem enfiar a-a cabeça delas dentro do-do casco...

Aluno 1: mas as da terra... as-as terrestres conseguem!

[...]

Profa.: e então, alguém tem alguma pergunta para o grupo? Alguém quer saber mais alguma coisa? Pode perguntar...

Aluno 3: eu quero, eu quero professora...

Profa.: pode falar, P.

Aluno 3: eu queria saber se... como é que a gente pode... que a gente sabe quem é macho e quem é fêmea...

[...]

Nesse caso, fica claro que o Aluno 3 não considerou a exposição do colega ao elaborar a sua pergunta. Ou seja, é uma capacidade de participação nessa situação de comunicação ainda não constituída pelo aluno e que deve, portanto, ser foco da intervenção da professora. Ela deve problematizar a situação de modo que o aluno perceba que a informação foi dada pelo colega. Afinal, essa é uma expectativa colocada que não pode ser perdida de vista na ação didática, pois constitui a proficiência esperada.

A professora precisa, então, tornar explícito o fato de que a informação foi dada. Nesse processo – e considerando a concepção de aprendizado subjacente – a professora poderia, por exemplo, agir da seguinte maneira:

Profa.: Tem certeza de que isso já não foi dito aqui? Parece que eu ouvi alguma coisa... alguém se lembra?

Ao agir assim, a professora, por um lado, cria a possibilidade de que quem se lembrar da informação a retome e, por outro, pode analisar quem mais – entre os alunos - “perdeu de vista” essa informação. Se essa for uma questão da classe, pode sugerir um procedimento que permita que os alunos recuperem a discussão realizada, como a tomada de notas; se não for uma questão da classe, a orientação deve ser dada apenas a quem precisa dela.

De qualquer forma, é preciso ter em mente que é um procedimento que precisa ser ensinado em função das necessidades de aprendizagem colocadas na ação cotidiana, as quais são balizadas pelas expectativas definidas.

Ao professor caberá, portanto, estar atento para o desempenho do aluno ao participar das situações de comunicação previstas, para **agir** na direção de tornar possível a constituição das expectativas colocadas, e não apenas constatar a proficiência revelada no momento.

A ESPECIFICIDADE DE ALGUNS CONTEÚDOS NA DEFINIÇÃO DAS EXPECTATIVAS

A IDENTIFICAÇÃO DO VALOR SONORO DAS LETRAS NO PROCESSO DE COMPREENSÃO DO SISTEMA DE ESCRITA: ALGUNS ESCLARECIMENTOS FUNDAMENTAIS

Retomemos, nesse momento, as expectativas relativas à compreensão do sistema de escrita, colocadas para o 1º e o 2º anos.

Para o 1º Ano:

- Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional;
- escrever alfabeticamente textos que se costuma saber falar de cor, tais como: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional.

Para o 2º Ano:

- Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que com alguns erros ortográficos;
- escrever alfabeticamente textos que se costuma saber falar de cor, tais como: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros, ainda que com alguns erros ortográficos.

Parece-nos fundamental contribuir para uma compreensão o mais adequada possível dessas quatro expectativas, de modo que sejam evitados equívocos relativos aos conceitos básicos envolvidos nas mesmas, os quais poderiam levar à análise inadequada das escritas dos alunos.

O valor sonoro das letras

Para começar, é importante retomar a ideia de **valor sonoro**, tão utilizada por todos no processo de interpretação analítica de escritas. Essa ideia corresponde ao som que uma letra representa quando se lê em voz alta uma palavra. Afirmam os linguistas – em especial quando se trata de uma análise fonológica – que esse som é o que provoca distinções semânticas entre as palavras, ou seja, diferenças de sentido entre elas. Por exemplo, **mala**, **cala**, **tala** e **fala**; **folha**, **bolha** e **rolha**; **pata**, **bata**, **mata** e **nata**.

Em outras palavras, letra e fonema não são a mesma coisa: letra é a representação gráfica do som; e fonema é elemento acústico; é a menor unidade de som de uma palavra, que pode, ou não, corresponder a uma sílaba.

Por exemplo:

- escrevemos a palavra **fixo** com quatro letras, mas pronunciamos cinco fonemas: /fiksu/;
- escrevemos **aquela** com seis letras, mas pronunciamos cinco fonemas: /akela/;
- escrevemos **casa** e **cego**, mas pronunciamos /kaza/ e /segu/;
- escrevemos **nata** e **anta**, mas o /n/ é um fonema apenas no primeiro exemplo. Em anta, o n não é um fonema; o fonema é /ã/, representado na escrita pelas letras A e N.

Existem duas formas de representar graficamente os fonemas. A primeira corresponde a uma notação específica da fonologia e da fonética nos estudos linguísticos – notação utilizada nos exemplos acima, que inclui uma combinação de letras e outros sinais específicos, que regularmente são grafados ou entre colchetes ([]) ou entre barras (/ /), como /n/ para indicar o fonema correspondente à letra N na palavra **novo**. A segunda forma gráfica de representar os fonemas corresponde à utilização de letras, típica das atividades de escrita regulares.

No processo de alfabetização, costumamos dizer que cada letra possui um valor sonoro; este é um dos aspectos da escrita que a criança aprende a partir do período da fonetização¹⁵. Como o próprio nome já sugere, é o período em que a criança, na tentativa de compreender a natureza da escrita, descobre que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve, entre o som do que se fala e o registro gráfico disso.

Sabemos que para compreender a natureza dessa relação a criança vai elaborando diferentes ideias:

- a) que se registra graficamente cada uma das emissões sonoras de uma palavra (as sílabas) correspondendo a cada uma delas, uma marca gráfica;
- b) que não se registra cada emissão sonora aleatoriamente, mas com marcas específicas – letras - regulares;
- c) que essa regularidade está relacionada ao valor sonoro convencional para cada letra;

¹⁵ A esse respeito, conferir FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed; 1986. WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática; 2002. WEISZ, Telma. **As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização**. In "Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico em São Paulo". São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/FDE; 1988. WEISZ, Telma. **Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (52): 115- 119, fev. 1985.

- d) que uma sílaba não é a menor unidade de uma palavra, sendo reanalisável em unidades ainda menores – os fonemas;
- e) que as marcas gráficas – as letras - devem, na verdade, corresponder aos fonemas realizados em cada emissão sonora;
- f) que uma sílaba pode ser registrada com uma, duas, três, quatro e até cinco letras;
- g) que o registro das letras acontece em uma ordem determinada, e não aleatoriamente;
- h) que um fonema pode corresponder a mais de uma letra (como em **antes**, quando o **an** corresponde a um único fonema - /ã/);
- i) que uma letra pode corresponder a mais de um fonema, como em **fixo**, quando o **x** corresponde a /ks/;
- j) que a regularidade de registro antes identificada – ou seja, que a ideia de corresponder a cada fonema uma única letra - possui exceções, que são definidas e controladas pela ortografia.

É fundamental ressaltar que no processo de compreensão do sistema de escrita, as crianças não estabelecem relação entre todos os fonemas e as letras que os representam ao mesmo tempo ou de uma só vez; as crianças não identificam o valor sonoro de cada letra no mesmo momento. Ao contrário, é aos poucos que esse aprendizado se dá.

O processo de identificação dos valores sonoros não é uma questão de percepção auditiva, fundamentalmente; quer dizer, não se trata de um aprendizado sensorial-perceptivo em si. Do ponto de vista estrito, podemos dizer que **fundamentalmente** dois aspectos estão implicados neste processo: identificar o traço que distingue uma emissão sonora de outra – característica do fonema, que permite a distinção de sentido na palavra (uma questão fonológica, portanto); e, fundamentalmente, compreender qual letra corresponde àquele som distintivo, àquele fonema; é um processo de estabelecer relação entre o fônico – som que se escuta - e o gráfico – letra que convencionalmente serve para representar aquele som ouvido.

É importante que se diga que a identificação dos fonemas acontece não por meio de exercícios fonéticos nos quais se tenta reproduzir um fonema isolado; ao contrário, considerando que o fonema é traço que distingue sentidos entre palavras, é no processo de escrita efetiva, quer dizer, escrita de palavras de uma lista, de textos que se conhece de cor, do nome próprio e dos amigos e familiares, por exemplo, que a identificação dos fonemas vai acontecendo, vai se tornando possível.

A relação entre som e letra é arbitrária, ou seja, não há lógica que a regule, que a explique. Sendo assim, não há princípio geral a ser elaborado, mas uma correspondência a ser estabelecida entre desenho e som. Essa correspondência vai sendo estabelecida a partir da exercitação da produção escrita – ou seja, por meio da elaboração de escritas com sentido -, por meio da análise de escritas conhecidas (de referência estáveis), por meio da validação da escrita que a criança produziu, realizada por escritores proficientes.

Dessa forma, os valores sonoros de cada letra vão sendo identificados aos poucos.

No processo de exercitação da competência leitora e escritora¹⁶, uma vez tendo descoberto que a sílaba não é a menor unidade da palavra - o que significa que uma letra pode não ser suficiente para representá-la -, o aluno ao escrever pode identificar mais de um fonema na emissão sonora; no entanto, ele pode não identificar qual letra corresponde a cada um, ou a um deles, especificamente.

Às vezes, pode saber uma letra e não a outra; às vezes, pode não saber nenhuma. A sua estratégia, então, é usar letras que - naquele momento - considera possíveis. Essas letras, evidentemente, são do seu repertório, ainda que não tenha identificado o seu valor sonoro. Muito frequentemente - conforme (Mesa; 2008) -, utiliza a referência sonora do nome da letra para decidir, o que quase sempre dá certo, pois podemos dizer que é quase uma regularidade o nome da letra conter o som que ela representa (Mann, 1993; Martins & Silva, 1999)¹⁷. No entanto, nem sempre isso é verdade: o H, por exemplo, muitas vezes é utilizado pelas crianças em sílabas que contêm o fonema /g/, como em **gato**; o fonema /k/, por exemplo, pode ser escrito com a letra C, que não contém esse fonema no nome, mas o fonema /s/, presente em **sapo**.

Por isso, são frequentes escritas alfabéticas que não contêm todas as letras necessárias como **PLOTA**, para **pelota**; ou **BRENICE**, para **Berenice**: porque é possível que a criança considere desnecessário colocar a vogal, já que o nome da letra a contém.

Por isso também encontramos escritas como **PASSARIO**, para **passarinho**; ou **VETINADOR** para **ventilador**: porque, quando não conhece a letra que corresponde ao som que ouve - que pode distinguir uma emissão sonora de outra - a criança pode omitir a(s) letra(s) ou substituí-la por alguma que considera possível.

Além disso, conforme mostram os estudos de Mesa (2008),

- a) a capacidade de reconhecer fonemas e relacioná-los com as letras não está diretamente relacionada com a capacidade de as crianças ordenarem as letras ao escrever;
- b) quando se trata de escrever palavras que contenham as sílabas de padrão complexo (CCV, por exemplo), as crianças costumam alternar entre as diferentes consoantes que constituem o ataque; isto ocorre não porque não identifiquem o fonema, mas porque no processo de compreensão da escrita ao reconceitualizarem a sílaba - e compreenderem que pode ser constituída por vogais e consoantes - adotam um padrão para ela que corresponde ao mais frequente na língua, o padrão CV¹⁸. Quando isso acontece, as crianças parecem tornar-se menos

¹⁶ Entenda-se essa exercitação como produção de escrita ou leitura de escritas.

¹⁷ MANN, V. (1993). **Phoneme awareness and future reading ability**. Journal of learning Disabilities, 26 (4), 259-269. MANN, V. (1989). **Les habilités phonologiques: Predicteurs valides des futures capacités en lecture**. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

¹⁸ Pelo menos em espanhol, idioma dos alunos pesquisados.

receptivas à ideia de romper com esse padrão acrescentando mais letras à sílaba e/ou interferindo na ordem estabelecida¹⁹.

Vale marcar neste momento, a necessidade de, ao encontrarmos escritas como **TAPT** - para **tapete** -, analisarmos essa escrita dentro do conjunto de escritas que a criança produz, porque tanto pode ser uma escrita silábico-alfabética, quanto alfabética: o que vai definir qual é a hipótese é a análise das demais escritas, pois a criança tanto pode ter omitido os E da 2ª e 3ª sílaba da palavra porque considera que o E já constitui a sílaba, ou porque está escrevendo silábico-alfabeticamente mesmo.

Se retomarmos a escrita **VETINADOR** – para **ventilador** – veremos que há a ausência de marca gráfica de nasalização. A possibilidade de nasalizar dessa forma existe na língua portuguesa, conforme verificamos em **caneta**, quando pronunciada como /kãnetã/; ou como observamos em **banana**, quando pronunciada como /bãñãna/. No entanto, dependendo da variedade linguística²⁰ regional, estas palavras também podem ser pronunciadas como /kaneta/ e /banãna/, embora conservem uma mesma ortografia. Isso nos mostra que na nossa língua é possível nasalizar uma vogal sem que isso seja indicado graficamente.

No caso da palavra acima, no entanto, a escrita correta é **VENTILADOR**, quer dizer, a nasalização é marcada pelo N pós-vocálico.

E aqui chegamos à segunda ideia importante dessa discussão: a de ortografia.

A ortografia no processo de compreensão do sistema de escrita

A partir do que foi discutido acima, podemos dizer que um fonema é a menor parte de uma emissão sonora, quando se fala uma palavra. Em uma palavra, o fonema pode corresponder a uma sílaba inteira – como em **águ**a; à parte de uma sílaba – como em **águ**a; ou a uma palavra inteira – como em **é**.

Nas escritas alfabéticas, o princípio geral é a correspondência entre som (fonema) e letra (grafema). No entanto, em língua portuguesa nem sempre essa correspondência é biunívoca, ou seja, nem sempre uma única letra corresponde a um único som; e nem sempre um som é representado pela mesma letra sempre.

Ao contrário, temos as seguintes situações:

- a) uma mesma letra pode representar sons diferenciados: **próximo**, **exame**, **caixa**;
- b) letras diferentes podem corresponder ao mesmo som: **seco**, **cedo**, **laço**, **próximo**;

¹⁹ Segundo Mesa (2008), há pesquisas de Quinteros (1997) – ainda não publicadas - que esclarecem e avançam nessa direção.

²⁰ Quando a letra N ocorre posteriormente a uma vogal, pode provocar a nasalização dessa vogal, mesmo que não seja grafada na mesma sílaba. A pronúncia da palavra e, dessa forma, e presença – ou não - da nasalização, nesses casos, é decorrente da variedade linguística do falante.

- c) uma letra pode representar mais de um som: **fixo** (que pronunciamos /fiksu/);
- d) há letra que não tem som algum: **hora**;
- e) certos sons ora são representados por uma só letra, ora por duas: **xícara** e **chinelo**; **gato** e **guitarra**; **rabo** e **carro**.

Isso nos mostra que a nossa escrita é mais do que alfabética, é ortográfica, ou seja: a correspondência entre som e letra (entre fonema e grafema, portanto) é ortográfica.

E quais as implicações disso para a alfabetização e para a compreensão das expectativas que ora discutimos?

Podemos dizer que a implicação fundamental pode ser representada por esses dois grupos de escritas:

- a) **meza** – para **mesa**, ou **cuadono** – para **quadro**;
- b) **caja** – para **caixa**, ou **sinelo**, para **chinelo**.

As duas primeiras escritas mostram que o aluno registrou todos os fonemas da palavra, inclusive desdobrando a sílaba DRO para DORO; as letras utilizadas podem representar os fonemas respectivos, mas em outras palavras que não estas. A questão que se coloca para esse aluno, então, é ortográfica.

Já as duas últimas escritas contêm letras que não são adequadas para os fonemas que estariam representando (J para X, em *caixa*; e S para CH, em *chinelo*). Podemos até dizer que existe uma certa proximidade sonora mas, não representam o fonema correspondente. Neste caso, então, temos uma questão de não identificação de qual letra pode representar adequadamente os fonemas indicados. Não se trata de uma questão de discriminação auditiva, posto que o aluno tanto identificou os fonemas, quanto procurou representá-los; trata-se, sim, de identificar as letras que podem representá-los.

Nesse sentido, podemos dizer que a diferença entre registrar um fonema com a letra correta ou **possível** na língua e registrar um fonema com uma letra incorreta e **impossível** na língua para aquela situação é a seguinte: no caso do uso de uma letra incorreta para um fonema, não houve a compreensão da correspondência entre som e possibilidades de registro autorizadas pela língua, ou seja, não houve a identificação da letra correta para representar o fonema respectivo. Já na situação em que se registra o fonema com uma letra possível, mas não correta na língua, temos uma questão ortográfica.

Tomemos mais um exemplo: a escrita de BILILETA, para **bicicleta**.

A língua não coloca a letra **L** como possibilidade de representação do fonema correspondente ao **C**, de **bicicleta**. Dessa forma, esse é um exemplo claro de não conhecimento de qual(is) letras poderiam representar esse fonema; por isso o aluno colocou uma outra letra do seu repertório - no caso, o **L**.

Se ele tivesse usado o **S** para representar esse mesmo fonema, ou o **Ç**, aí teríamos uma questão ortográfica, pois o reconhecimento de representações gráficas possíveis para o

fonema existe, ou seja, existe a compreensão da correspondência entre fonema e possíveis grafemas, a compreensão do valor sonoro correspondente a determinadas representações; o que não existe é o conhecimento da representação correta convencionalmente.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as escritas **meza** – para **mesa**, ou **cuadoro** – para **quadro**; **caja** – para **caixa**, ou **sinelo**, para **chinelo**; e **bilileta** – para **bicicleta** são todas alfabéticas.

As duas primeiras escritas são alfabéticas, mas não ortográficas: foram utilizadas letras que representam o fonema correto, embora não sejam adequadas para essas palavras em especial. São escritas que correspondem à expectativa colocada para o 2º ano.

Nas três últimas escritas, ainda que sejam alfabéticas, podemos identificar a ausência de uso de letra correta – do ponto de vista do valor sonoro, e não da ortografia - para representar o fonema: não é possível utilizar aquela letra para representar aquele fonema em nenhuma palavra. São, portanto, escritas que correspondem à expectativa colocada para o 1º ano.

A seguir analisaremos mais alguns exemplos de escrita produzidos por um aluno do 1º ano de uma escola estadual.

ANÁLISE DE ESCRITAS		
ESCRITA DO ALUNO	ANÁLISE DAS EMISSÕES SONORAS	
BIRHADERO (para brigadeiro)	BIR	a) todos os fonemas foram representados; b) o registro gráfico de cada fonema está correto; c) o aluno identifica os fonemas, representado-os embora não na ordem correta. Fonemas identificados; registro gráfico adequado; ordem da representação do segundo e terceiro fonemas equivocada, pois a sílaba não corresponde ao padrão CVC e sim a CCV.
	HÁ	Todos os fonemas foram representados, pois a letra H – à semelhança de outras letras como P, D, T, por exemplo – carrega em seu nome o fonema /G/. Todos os fonemas foram, portanto, identificados pelo aluno. No entanto, o H não é uma possibilidade da língua para esse fonema. Fonemas identificados; fonemas representados, embora a representação do primeiro fonema não seja prevista na língua.
	DE	a) dois fonemas principais identificados; b) representação gráfica correta; c) redução da vogal I, presente no ditongo EI: procedimento possível na fala, previsto na linguagem oral. Fonemas identificados; representação gráfica correta.
	RO	a) dois fonemas identificados;

		b) representação gráfica correta. Fonemas identificados; representação gráfica correta.
		Conclusão: escrita alfabética, embora tenha questões ortográficas (H e redução do l) e não represente a sílaba no padrão CCV.
BIHADERO (para <i>brigadeiro</i>)	BI	a) dois dos fonemas foram representados; b) o registro gráfico de cada fonema está correto; c) o aluno não identifica um dos fonemas, correspondente ao R intercalado. A julgar pela representação das demais sílabas, uma possibilidade de interpretação desse fato é a de que ainda esteja preso à representação de cada emissão sonora como uma sílaba do padrão CV. Registro gráfico adequado dos dois fonemas identificados; ausência de representação de um terceiro fonema, dado que o padrão da sílaba é CCV.
	HÁ	Todos os fonemas foram representados, pois a letra H – à semelhança de outra letras como P, D, T, por exemplo – carrega em seu nome o fonema /G/. Todos os fonemas foram, portanto, identificados pelo aluno. No entanto, o H não é uma possibilidade da língua para esse fonema. Fonemas identificados; fonemas representados, embora a representação do primeiro fonema não seja prevista na língua.
	DE	a) dois fonemas principais identificados; b) representação gráfica correta; c) redução da vogal l, presente no ditongo El: procedimento possível na fala, previsto na linguagem oral. Fonemas identificados; representação gráfica correta.
	RO	a) dois fonemas identificados; b) representação gráfica correta. Fonemas identificados; representação gráfica correta.
		Conclusão: escrita alfabética, embora tenha questões ortográficas (H e redução do l) e não represente um dos fonemas da sílaba inicial, correspondente ao padrão CCV (interpretações possíveis para esse aspecto: ou não identifica o fonema a ser representado; ou não conhece a forma de representação possível; considerando que usa o padrão CV para as sílabas, pode ser que não considere a possibilidade de alterar esse padrão).
CARAQJO (para <i>carangueijo</i>)	CA	a) identificação dos dois fonemas da sílaba; b) representação correta dos dois fonemas, tanto do ponto de vista do valor sonoro representado, quanto do ponto de vista da ortografia. Valores sonoros identificados e representados com os fonemas adequados ortograficamente.
	RA	a) fonemas identificados; b) representação correta dos dois fonemas, considerando-se o valor sonoro representado; c) no que se refere à nasalização da vogal A – não indicada graficamente – temos a considerar que na língua a representação da nasalização sem til ou N ou M é uma

		<p>das possibilidades existentes.</p> <p>d) do ponto de vista da ortografia, no entanto, há um N pós-vocálico para indicar a nasalização.</p> <p>Valores sonoros identificados; representação dos fonemas realizada, embora um deles não ortograficamente.</p>
	Q	<p>a) fonemas identificados - /k/ e /e/;</p> <p>b) a presença da letra U é uma questão ortográfica, já que não é articulada;</p> <p>c) não representação de todos os fonemas. Explicação plausível: o E já constaria do nome da letra e, portanto, a representação dos mesmos poderia ser dispensada;</p> <p>d) representação inadequada do fonema /G/, o que pode indicar valor sonoro da letra correspondente não aprendido;</p> <p>e) redução da semivogal I, o que é típico da fala e pode ter gerado a não representação do fonema.</p> <p>Representação de um dos fonemas, embora com letra cujo valor sonoro não corresponda adequadamente.</p>
	JO	<p>a) fonemas identificados e representados adequadamente.</p>
		<p>Conclusão: escrita alfabética, ainda que na sílaba Q não tenha sido utilizado valor sonoro convencional ou representação do fonema /E/. A ausência da letra U, a redução da semivogal I, a inexistência de marcas de nasalização são questões ortográficas.</p>
BILILETA (para bicicleta)	BI	<p>a) identificação dos fonemas;</p> <p>b) representação gráfica adequada dos fonemas.</p> <p>Representação alfabética da sílaba.</p>
	LI	<p>a) identificação de dois fonemas;</p> <p>b) representação gráfica adequada do segundo fonema;</p> <p>c) representação do primeiro fonema por letra cujo valor sonoro não corresponde ao fonema.</p> <p>Representação alfabética da sílaba, ainda que uma das letras utilizadas não seja adequada.</p>
	LE	<p>a) identificação de dois dos três fonemas;</p> <p>b) representação gráfica adequada do 2º e 3º fonemas;</p> <p>c) inexistência de representação gráfica do 1º fonema.</p> <p>Representação da sílaba pelo padrão CV, e não CCV, como seria o correto.</p>
	TA	<p>a) identificação dos dois fonemas da sílaba;</p> <p>b) representação gráfica adequada de cada um dos fonemas.</p> <p>Representação alfabética da sílaba.</p>
		<p>Conclusão: escrita alfabética, ainda que tenha havido a omissão de um dos fonemas na 3ª sílaba. A utilização da letra L no lugar da letra C (na segunda sílaba) pode ser uma evidência do não aprendizado da representação adequada do fonema.</p>

O trabalho com a linguagem oral²¹ na perspectiva adotada na organização curricular do ensino de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, portanto, nas expectativas de aprendizagem, precisa ser compreendido não como um exercício indiscriminado de fala, com o qual comumente se almeja que o aluno “*aprenda a sua vez de falar*”, “*respeite a vez do colega*”, “*fale em voz alta, clara e de maneira bem articulada*”, mas como prática que supõe organizar discursos orais em diferentes situações de comunicação que requerem a organização desses discursos em gêneros típicos do oral.

Nas expectativas são apontados vários eventos de comunicação – como seminário, roda de leitores, por exemplo – nos quais circulam gêneros orais que devem ser objeto de ensino. Tais gêneros, evidentemente, possuem características específicas, que se referem à organização interna do enunciado, às marcas linguísticas desse enunciado e aos conteúdos temáticos que podem ser veiculados por meio dele.

Na aula de Português as características desses gêneros, e de outros que não são típicos desses eventos de comunicação, devem ser objeto de ensino. Entre os gêneros priorizados para os anos iniciais estão a **recomendação literária oral** (típica de uma Roda de Leitores), a **exposição de conteúdo de estudo e pesquisa** (típica de seminários e discussões coletivas de estudo), a **apresentação de opiniões** (típica de debates e mesas-redondas).

O discurso oral possui uma característica muito específica: é produzido ao mesmo tempo em que é dado a conhecer para o interlocutor; ou seja, a audiência o conhece no exato momento em que está sendo produzido. Por esse motivo, diferentemente do que acontece com a linguagem escrita, em toda situação comunicativa verbal oral a escuta e a fala são processos consecutivos e/ou alternados. Dito em outras palavras, em um seminário – ou mesa redonda -, por exemplo, enquanto alguém apresenta

²¹A respeito da concepção de linguagem oral, de sua relação com a linguagem escrita e do trabalho a ser desenvolvido na escola, consultar os seguintes materiais: SCHNEWULY, Bernard; DOLZ, Joaquim & colaboradores. **Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral**. In “Gêneros orais e escritos na escola”. Campinas (SP): Mercado de Letras; 2004 (p.129). ROJO, Roxane H. R. **Oral e escrito em sala de aula. Letramento escolar e gêneros do discurso**. Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN: s/p., CD-ROM. Florianópolis: UFSC/ABRALIN; 1999. ROJO, R. H. R. & SCHNEUWLY, B. **As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica**. In Revista Linguagem em (Dis)curso; volume 6, número 3; set/dez 2006. BRAKLING, K. L. **Linguagem oral e linguagem escrita: novas perspectivas em discussão**. Texto publicado no site do EDUCAREDE (2002), disponível no seguinte endereço: http://www.educarede.org.br/educa/html/index_oassuntoe.cfm. BELINTANE, C. & BRAKLING, K. L. **Linguagem oral e linguagem escrita: diferenças e impregnações**. In PEC-Formação Universitária. Unidade 4.1. Tema 4. Módulo 2: Linguagem, Interação Social e Cidadania. SEE/Fundação Vanzolini/USP/PUC/UNESP; 2001.

oralmente o estudo realizado (ou a perspectiva que defende sobre determinada questão), a audiência o escuta e se organiza para a discussão e/ou esclarecimento posterior à fala; por esse motivo, essa escuta deve ser orientada por notas de estudo, sem o que a interlocução será dificultada. Em uma Roda de Leitores, por exemplo, a interlocução é quase imediata, não requerendo anotações, necessariamente: um aluno apresenta a sua apreciação de um determinado material lido e, em seguida, abre-se a conversa coletiva a respeito do assunto.

As situações de comunicação oral que são priorizadas nas expectativas são tanto as requeridas para a participação na vida escolar, quanto aquelas que se realizam em instâncias públicas extraescolares, as quais são fundamentais para o exercício da cidadania. Estas situações costumam ser mais formais que as do cotidiano pessoal do aluno, seja ele escolar ou familiar.

A respeito do trabalho com a linguagem oral, é fundamental considerar que a relação que se estabelece entre aluno e escola – em especial nos anos iniciais de escolaridade – é predominantemente realizada por meio da linguagem oral. Por isso, esta modalidade de linguagem deve ser considerada como ferramenta de aprendizagem, o que significa compreender que não é toda vez que se conversa ou que se interage oralmente com o aluno que esse discurso será intencionalmente tomado como objeto de ensino. Ao contrário, a linguagem oral será utilizada para se ensinar de tudo: a linguagem escrita, todos os outros conteúdos que não são de linguagem verbal (cálculo, geometria, geografia, história, p.e.) e, inclusive, para ensinar a própria linguagem oral.

O ensino de linguagem oral, para que seja ensino de fato, precisa ser **intencional**, ou seja, ter um aspecto do conteúdo de linguagem oral para ser tomado como objeto de ensino. Por exemplo: organizar uma apresentação oral de estudo, elaborando um roteiro de apresentação e selecionando materiais de apoio que podem, inclusive, serem escritos; participar de um debate, o que vai requerer preparação da sua arguição e argumentação a partir de estudo do tema; apresentar a apreciação de uma obra literária lida, o que requer selecionar os aspectos que vai abordar e os critérios de análise utilizados. A realização de uma apresentação oral de estudos, por exemplo, requer que se compreenda o modo de organização desse gênero: a apresentação do tema; a orientação do ouvinte a respeito dos aspectos que serão tratados e da sequência da fala; o desenvolvimento da fala, em si; as conclusões do estudo; o encerramento; a abertura de interlocução com a audiência.

Fizemos questão de salientar esse aspecto porque é muito comum encontrarmos explicitados nos objetivos de uma atividade, uma gama ampla de aspectos, inclusive os que não estão sendo intencionalmente focalizados, como se aquela proposta fosse a “panaceia para todos os males”, ou como se ela fosse dar conta de ensinar todos os aspectos de conhecimento implicados na realização do trabalho. O professor precisa saber que quanto mais focado e concentrado for o ensino²², quanto mais objetivado

²² A esse respeito consultar DOLZ, Joaquim & PASQUIER, Auguste. **Un decálogo para enseñar a escribir**. In: CULTURA y Educación, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita.

for o trabalho, quanto maior for a clareza do professor a respeito do que é, de fato, possível ser tematizado por meio de daquela atividade, maiores – e melhores – serão as possibilidades de aprendizagem colocadas para o aluno.

Para terminar, ressaltamos dois aspectos cuja compreensão é imprescindível para o desenvolvimento de um trabalho correto e adequado com a linguagem oral:

- h) o **reconto**, na perspectiva de ensino colocada, é um recurso para ensino da **linguagem escrita**, e não oral: reconta-se, “tal como escrito no livro”, “como se estivesse lendo”, ou seja, o foco é a linguagem escrita (apropriação de léxico empregado no texto, conhecimento e apropriação de articuladores que estabelecem relações entre as partes do enunciado etc.). Reconta-se também para recuperar os episódios da história ouvida e para discutir a ordem em que se apresentam na história: ou seja, para tematizar aspectos da organização do discurso escrito;
- i) **ler em voz alta** não constitui um exercício de linguagem oral, mas um exercício de **colocar som (voz)²³ no texto** grafado e organizado em linguagem escrita: não se trata, portanto, nem de produção, nem de escuta de discurso oral, posto que o texto lido foi produzido anteriormente por outrem – e não pelo leitor – e registrado graficamente para que pudesse ser lido *a posteriori*.

Por essa razão, as expectativas relativas a essas atividades e respectivos conteúdos não estão agrupadas com as expectativas de aprendizagem de linguagem oral, e sim, com as relativas à linguagem escrita.²⁴

Esse **reconto** não deve ser confundido com o ato de “**contar**” uma história. Neste caso, trata-se de uma atividade de linguagem oral, ainda que o registro de linguagem a ser empregado pelo *contador* possa ser literário.

O *contador*, em conhecendo uma boa história que possa interessar a audiência prevista, prepara-se para tanto:

- a) selecionando recursos cênicos que considerar adequados para interessar a plateia e que possam contribuir para a sua melhor compreensão (objetos, vestimentas, som, iluminação, apresentação de imagens/slides, entre outros);
- b) definindo o seu posicionamento e movimentação no palco/ambiente no qual atuará;
- c) escolhendo a entonação que parecer mais apropriada aos efeitos que deseja criar ao longo da história (caracterização da voz de personagens, entonação específica para criar suspense, pausas estratégicas, entre outros recursos);
- d) ensaiando a sua participação a partir de todas as escolhas realizadas anteriormente.

²³ A esse respeito, consultar: FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre (RS): Editora Artmed; 1994. Disponível em <http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/oqueeaprenderaler>.

²⁴ Mais adiante trataremos do processo de produção de textos escritos e de outros aspectos relativos à linguagem verbal (como variedade linguística e registro) que podem ser úteis também na compreensão do trabalho a ser desenvolvido no ensino da linguagem oral.

No processo de preparação da fala – e, portanto, no ensino dessa atividade – deve-se prever a participação dos alunos em atividades correlatas e em exercícios nos quais a partir de uma proposta gravada se possa estudá-la, analisando-a em todos os aspectos mencionados acima, parte a parte e em relação ao todo.

O CONTEÚDO DAS RODAS DE LEITORES: APRECIÇÃO ESTÉTICA DE MATERIAIS DE LEITURA

As expectativas de linguagem oral preveem o trabalho com roda de leitores, já que indicam que o aluno deve constituir proficiência para participar dessas situações de comunicação.

Antes de qualquer coisa, é importante que retomemos a natureza da **roda de leitores**: trata-se de uma modalidade didática cuja finalidade principal é desenvolver comportamentos leitores relativos a comentar sobre material de leitura com outros leitores. Ou seja, é o lugar ótimo para se apresentar a apreciação realizada sobre um livro lido, uma revista, um conto, uma notícia etc.

Acontece que a apreciação realizada pelo leitor baseia-se em critérios – e é este o conteúdo a ser trabalhado neste momento.

Os aspectos que um leitor analisa são de diferentes naturezas, assim como são diferentes os critérios, em si.

O quadro a seguir organiza – ainda que basicamente – alguns critérios mais recorrentes quando se trata de material literário. Evidentemente, os aspectos a serem observados e os critérios deles decorrentes têm relação direta com o gênero e o portador do material lido, assim como da esfera em que circula.

ASPECTOS	CRITÉRIOS
Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> a) simpatia por e/ou identificação com um personagem (um personagem do seu gênero, idade ou região, com problemas semelhantes, com virtudes ou defeitos semelhantes, fisicamente parecido, por exemplo); b) preferência pessoal pelo assunto/tema (rivalidade entre grupos da escola; amizade; relações afetivas – como namoro; ligação com animais de estimação, a esportes preferidos, entre outros); c) identificação com a trama (devido ao lugar em que tudo acontece, ao tempo em que uma narrativa ou relato se passam, ao tipo de trama – se de aventura, romance, de detetive, fantástica, por exemplo); d) originalidade/ineditismo do tema/assunto;

	<p>e) tratamento dado ao tema (mais ou menos leve ou dramático, sério ou divertido, por exemplo), entre outros.</p>
Linguagem	<p>a) gosto por/pelo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. modo de envolver o leitor (como se estivesse conversando com o leitor, por exemplo – e, nesse caso, um dos recursos muito utilizados na literatura infanto-juvenil é a conversa explícita com esse leitor); b. grau de informalidade e coloquialismo da linguagem; c. extensão do texto; d. grau de formalidade e erudição; e. estilo de dizer do autor; f. determinado tipo de recursos linguísticos empregados; g. modo de organizar o texto: por exemplo, usando uma lógica própria de pontuação (como Saramago); contendo capítulos curtos – ou curtíssimos, com títulos extensos, por vezes mais extensos que os próprios capítulos – como Torero em “Nuno descobre o Brasil”; utilizando notas de rodapé para concordar – ou discordar – do narrador, estabelecendo um diálogo com ele – como Torero na mesma obra; entre outros recursos; h. recursos de criação de suspense empregados; i. clareza da linguagem; j. rebuscamento da linguagem; k. sofisticação da linguagem; l. grau de didatismo utilizado; <p>entre outros.</p>
Projeto Editorial	<p>a) tipo de ilustração utilizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. traço mais clássico – ou moderno; b. próximo - ou distante – do estilo HQ; c. com muitas - ou poucas – cores; d. que antecipa – ou retoma – conteúdos; e. que complementa informações; f. que ocupa página inteira – ou não; g. que remete a uma outra época – ou não; h. que se integra ao texto verbal – ou não;

	<ul style="list-style-type: none"> i. com limites claramente definidos – ou não; j. mais – ou menos - sofisticado; k. mais – ou menos – comercial ou artístico; <p>entre outros aspectos;</p> <ul style="list-style-type: none"> b) tipo de papel utilizado e tratamento que recebe: <ul style="list-style-type: none"> a. a sensação que provoca/evoca (táctil); b. a relação com o conteúdo temático da obra; c) cores empregadas na obra (folha de papel, fontes...); d) relação com o tema e a ambientação que cria; e) título da obra e a relação com o projeto como um todo; f) tipo de capa apresentado e a relação com a temática e outros aspectos do projeto editorial; g) formato do portador; <p>entre outros aspectos.</p>
--	---

É fundamental que se compreenda que nenhum dos aspectos acima indicados devem ser observados à revelia do material textual. Quando se analisa um projeto editorial é a **relação entre os aspectos** que conta, assim como o **efeito de sentido decorrente dessa relação observada**.

A textura do papel, por exemplo – ou o formato da obra, ou as cores selecionadas das folhas do livro, ou, ainda, as cores das ilustrações -, não deve ser apreciada em si, mas na pertinência da escolha e adequação em relação ao tema tratado, ao tratamento dado a esse tema na obra, em relação ao conjunto da obra, considerando os eventuais efeitos que o seu emprego pode provocar no leitor.

Uma das edições de *As Memórias Inventadas*²⁵, de Manoel de Barros (a *primeira*, a *segunda* e a *terceira infância*, três obras ilustradas pela filha do autor), por exemplo, teve um projeto editorial delicadíssimo: todos os poemas foram impressos em página dupla dobrada ao meio, sem grampear umas às outras, de modo que fossem unidas apenas por uma fita de cetim – como mostra a imagem ao lado. Além disso, depois de enlaçadas, foram colocadas em uma caixa de papelão – como se fosse de papel pardo, lembrando embrulhos das antigas mercearias – em cuja tampa foi colada a ilustração de capa no papel acetinado, provocando a impressão de material “feito à



²⁵ BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas. A segunda infância**. São Paulo (SP): Editora Planeta do Brasil; 2006.

mão”, pacientemente, cuidadosamente. O papel no qual os poemas foram impressos possui uma cor amarelada, como se de antigamente; as ilustrações - chamadas de *iluminuras* - são pinturas feitas em tecido reproduzidas nas páginas da obra.

Todos os aspectos citados articulam-se de modo a criar uma atmosfera de “antigamente”, de memórias escritas cuidadosamente, à mão, há tempos, na infância do autor.

Portanto, ao realizar um comentário sobre uma obra, não basta que o aluno diga “gostei das cores, que são vivas”; ou “o livro tem muito azul e muito verde, tem também vermelho e amarelo”; ou, ainda, “gostei porque as ilustrações são bem descontraídas...”; é preciso que ele analise a relação entre essas cores e o tema, se são coerentes com o tratamento dado ao tema e se o efeito provocado pela sua utilização é adequado ao projeto como um todo. Assim, observações mais pertinentes seriam: “gostei das cores utilizadas porque o ilustrador evitou cores muito vivas, o que deu uma suavidade às colocações do texto, articulando-os muito bem”, ou outro comentário correlato. Da mesma forma deve-se agir em relação às ilustrações.

Evidentemente, no trabalho de desenvolvimento dos critérios de apreciação estética – condição imprescindível para uma boa participação em Roda de Leitores ou para a elaboração de resenhas e indicações de leitura – é preciso considerar as possibilidades dos alunos. Quer dizer, a apreciação será tão mais ampla ou aprofundada quanto mais o aluno conseguir analisar o material em estudo. E esse saber é constituído progressivamente.

O quadro acima procurou mostrar o quanto a relação de aspectos a serem observados por um leitor é extensa. Mas, nunca é demais frisar que, quando se trata de leitores iniciantes, os critérios são mais básicos e, frequentemente, são aqueles relacionados com o conteúdo temático, com a extensão da obra, com o grau de sedução da ilustração.

Ao professor cabe tornar esses aspectos visíveis aos alunos, de modo que possam ser considerados no processo de apreciação de uma obra. Dessa forma, quando realizar uma roda de leitores, o professor precisa identificar os critérios que o aluno utiliza e os aspectos que focaliza na sua apreciação para poder propor questões que permitam que ele a aperfeiçoe. Assim, se o aluno apenas se referir ao conteúdo temático, será preciso perguntar pela ilustração, pelo tipo de linguagem - e aqui sempre cabe chamar para um trecho de que o aluno tenha gostado e solicitar que explique por que. Caso a explicação seja apenas pela simpatia pelo tema, o procedimento mais adequado para oferecer uma referência de apreciação ao aluno é a exemplificação. Nesse sentido, o professor precisa se colocar na **posição de leitor** e, considerando uma obra que ele mesmo tenha lido, ler um trecho de que tenha gostado e explicar porque (em função da linguagem divertida, por exemplo); ou um trecho de que não tenha gostado (por achar muito difícil ou antipático, por exemplo).

A apreciação estética de um material de leitura precisa ir se **ampliando** – contemplando mais aspectos – e se **aprofundando** – contemplando mais critérios: a progressão deve acontecer nesses dois eixos.

A roda de leitores tem sim, a finalidade de divulgar uma obra de modo que os alunos se aproximem dos livros e dos textos, mas esse modo de aproximação não prescinde de uma apreciação estética do material lido.

Além disso, é preciso considerar que se trata de uma roda de **leitores**, o que significa que é um espaço de conversa de leitor para leitor sobre material de leitura. Isso coloca uma necessidade para o professor: sem deslocar-se da sua situação de professor, **colocar-se no lugar de mais um leitor** participante da atividade; um leitor que exemplifica maneiras de se apresentar comentários sobre uma obra, aspectos que podem ser considerados e diferentes apreciações possíveis sobre um material lido.

REESCRITA E PRODUÇÃO DE AUTORIA: QUE ARTICULAÇÃO ESTÁ COLOCADA ENTRE ESSAS ATIVIDADES?

No desenvolvimento do trabalho de produção de textos duas são as atividades fundamentais: a reescrita de textos e a produção de autoria. O que as diferencia é o tipo de conhecimento que requerem que os alunos mobilizem.

Vamos analisar cada uma delas.

Antes, porém, é preciso tecer alguns comentários a respeito das operações envolvidas no processo de produção de um texto, pois compreendê-las, certamente pode auxiliar o professor na organização do trabalho docente.

AS OPERAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Concordando com Dolz, Gagnon e Decândio (2010)²⁶ consideramos que a produção de um texto é sempre determinada pelas **características da situação de comunicação** na qual este texto vai circular, ou seja, pelo contexto definido para a sua produção. Entre as características fundamentais desse contexto estão as seguintes:

- j) **a destinação do texto para um leitor** – específico ou presumido – do qual o produtor tem uma representação construída a respeito do que sabe sobre o assunto que será tratado, sobre a linguagem, sobre o gênero no qual o texto será organizado, sobre eventuais posições a respeito do assunto. Além disso, o produtor tem uma relação constituída com esse interlocutor, que pode ser de maior ou menor familiaridade, envolvendo hierarquia ou não;

²⁶ DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas (SP): Editora Mercado de Letras; 2010.

- k) **a finalidade colocada para o texto**, que pode ser apresentar resultados de estudo; discutir uma questão de relevância social; orientar para a realização de determinada tarefa; relatar uma viagem ou experimento científico; convidar para um evento acadêmico; anunciar para venda determinado produto; notificar sobre alguma pendência jurídica, listar materiais que precisam ser comprados em uma determinada loja, entre outras;
- l) **a circulação em um determinado espaço social**²⁷: escola; igreja; mídia – impressa, radiofônica, televisiva ou eletrônica; empresa; instituição governamental; condomínio residencial, blog, entre outros;
- m) a publicação em determinado portador e/ou veículo²⁸;
- n) **a organização do texto em um gênero**²⁹ **específico**, selecionado, sobretudo, em função da adequação à finalidade colocada para o texto: por exemplo, se a intenção for convencer determinada audiência de que se deve abandonar o uso das sacolas plásticas de supermercado em função do prejuízo para o equilíbrio do ecossistema, e o veículo a ser utilizado é o jornal do bairro, um artigo de opinião parece ser o gênero mais adequado; já se a intenção for esclarecer um grupo de idosos sobre os benefícios dos exercícios físicos para a saúde, alguns gêneros

²⁷ A **lugar de circulação** chamamos os espaços nos quais os discursos serão veiculados, como: escola; sala de aula da universidade; seminários acadêmicos; cerimônias religiosas; clube; reuniões de partidos políticos; instituição governamental; empresas; julgamento; comício; show musical; espetáculo de dança ou teatral; programa de entretenimento de canais televisivos; sites de relacionamento, entre outros. Os lugares de circulação inscrevem-se dentro de determinadas **esferas**, como a acadêmica, religiosa, jurídica, política, artística, científica, de publicidade, de consumo, policial, entre outras tantas. As esferas são espaços sociais historicamente constituídos pela produção, divulgação e circulação de determinados saberes, fazeres e tipos de conhecimento. As esferas não são isoladas umas das outras; ao contrário, articulam-se em um determinado horizonte cultural marcado temporal, geográfica e historicamente. Se tomarmos como exemplo a esfera artística na sociedade brasileira, especificamente a esfera musical e da dança, veremos o quanto o maxixe – e mesmo o samba e o tango – era mal aceito (para não dizer proibido) em determinados grupos sociais na década de 20, por exemplo. Certamente pela concepção de música e de dança que circulava na época, do que seria bem aceito como dança de salão em determinados círculos, do que seria correto moralmente em termos de proximidade física entre homem e mulher, entre outros aspectos. Esse cenário – composto pela inter-relação de valores e de saberes de diferentes esferas –, hoje em dia, está muito modificado, o que é decorrente da mudança cultural sofrida pela sociedade brasileira.

²⁸ Estamos considerando neste documento que **portador** se refere a materiais como jornal, livro, revista, sejam eletrônicos ou impressos, blog, diferentes tipos de sites, murais, folders, panfletos, almanaques, enciclopédias, agenda, ou seja, materiais com uma configuração própria, criada socialmente e que circula em espaços sociais mais amplos ou mais específicos. Já um **veículo** é mais do que o portador: é uma “instituição”, orientada ideologicamente por valores definidos, com finalidades e público específicos, com identificação própria (nome, logomarca, projeto editorial, p.e.), que acaba assumindo posições – explicitamente ou não – a respeito de diferentes temas/assuntos em função dos valores que as orientam. Dessa forma, podemos dizer que para um mesmo portador, como *jornal*, por exemplo, temos muitos *veículos*. Folha de São Paulo, O Globo, O Estado de São Paulo, Agora, Valor Econômico, Jornal dos Concursos, entre outros. Da mesma forma para revistas: Piauí, Super Interessante, Recreio, Nova, Caras, TPM, Época, Veja, Isto É, Língua Portuguesa, Nova Escola, Revista Veras (somente eletrônica), Construir mais por menos, Quatro Rodas, Pátio, Emília, Coquetel, Saúde, entre tantas outras.

²⁹ Mais adiante no texto nos aprofundaremos nesse conceito.

possíveis poderiam ser o folder, uma palestra, uma reportagem impressa ou videográfica, entre outros;

- o) **o lugar social que o produtor do texto assumirá:** se falará – ou escreverá - do lugar de pai, de professor, de advogado, de promotor, de economista, de parlamentar, entre outros; no processo de produção de um texto a assunção de determinado lugar social traz implicações para o texto, tanto em termos de seleção de aspectos a serem abordados, quanto do tratamento que o assunto receberá (se mais – ou menos - aprofundado ; mais – ou menos – técnico; mais – ou menos – direto, por exemplo), ou da organização do texto, escolhas lexicais e seleção de registro de linguagem, entre outras.

É importante que se diga que nenhuma dessas características determina o texto de maneira isolada; ao contrário, elas constituem um conjunto de aspectos articulados que definem os parâmetros da situação de comunicação e, dessa forma, influenciam o produtor nas escolhas que faz no processo de produção, determinando as características do texto.

Assim, se a ideia for que a classe de 5º ano produza verbetes enciclopédicos sobre esportes curiosos para colocar no mural do andar em que as classes de 2º e 3º anos funcionam, então será preciso considerar aspectos como:

- a) que esportes podem parecer curiosos para os alunos de 2º e 3º anos?
- b) será importante colocar imagens – desenhos, fotografias - nesses verbetes, considerando que serão destinados às crianças do 2º e 3º ano? Isso poderá fazer com que elas queiram ler os textos?
- c) que extensão os textos devem ter para parecerem atrativos a esses alunos, já que os lerão em pé?
- d) de que tamanho devem ser as letras, de modo que os alunos não se intimidem para ler os textos e de forma que essa seja uma tarefa possível para todos?
- e) de que maneira o mural pode ser organizado de forma que chame a atenção desses alunos quando passarem pelo corredor? Que recursos precisam ser utilizados para isso? Imagens, cores, gráficos variados?
- f) será que escrever um texto com humor pode ser interessante para esses leitores?
- g) e as imagens, se forem divertidas podem ser mais atrativas para eles?
- h) e se os nomes dos esportes forem escritos de cor diferente nos textos, com letras de formatos engraçados – ou em forma que remeta ao esporte a que se refere – será que pode ser um bom recurso?
- i) e se ao organizarmos o mural, colocarmos os nomes dos esportes de maneira destacada, colorida, com letras divertidas e maiores do que as dos textos, até com perguntas que remetam à curiosidade que tratarão, será que isso pode ser atrativo para esses leitores?

Como se pode ver, as questões relacionadas remetem a diferentes elementos do contexto de produção definido para o texto e cada uma delas imprimirá no texto a sua marca, determinando-o em sua totalidade³⁰.

No processo de ensino, a consideração desses aspectos deve orientar o escritor – ou falante – em todos os momentos do processo de produção de um texto: desde o planejamento global do texto, passando pela planificação, textualização e revisão. As decisões a serem tomadas durante todo o processo devem ser parametrizadas pelas características do contexto de produção definido. Dito de outra maneira, os diferentes aspectos do contexto de produção devem funcionar como critério de tomada de decisão sobre o texto que está sendo produzido.

Na perspectiva que estamos adotando, os parâmetros da situação de comunicação são a base na qual o texto será elaborado; dessa forma, a orientação do texto a partir dessa base é a operação fundamental de produção de um texto, aquela que parametriza todas as demais operações.

O quadro a seguir, adaptado de Dolz, Gagnon e Decândio (2010; p. 25), apresenta o conjunto das operações de produção de um texto.

AS OPERAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTO



³⁰ A propósito, para quem se interessar, apresentamos alguns links interessantes para pesquisar sobre o assunto “esportes curiosos e curiosidades no esporte”: <http://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2011/03/17/parafuso-roleta-e-chapeu-confira-os-dribles-mais-curiosos-de-2011.jhtm>; <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/1126976-conheca-cinco-esportes-curiosos-da-olimpiada.shtml>; <http://jornalriocarioca.com/jornal/?p=1500>; <http://pinofensivo.blogspot.com.br/2010/03/esportes-curiosos-sepaktakraw.html>; <http://www.livresportes.com.br/opiniaio.php>; <http://www.not1.xpg.com.br/olimpiadas-de-londres-2012-10-fatos-curiosos-da-competicao-esportiva/>; <http://www.putsgriolo.com.br/esporte/fotos-os-estadios-mais-curiosos-do-mundo/>; www.guiadoscuriosos.com.br.

As cinco operações indicadas no gráfico são fundamentais no processo de produção de textos. Não se trata de operações artificialmente criadas para uma orientação didática, mas de procedimentos de produtores proficientes. Sendo assim, se estes as realizam, e se hoje é possível saber disso, então é preciso considerar essas operações na organização de situações didáticas de produção de textos, tomando como objeto de ensino os procedimentos nela implicados.

A operação de **contextualização** consiste em recuperar o contexto de produção definido para o texto de modo que todos os aspectos que o caracterizam sejam tomados como orientadores da elaboração do texto, de modo a torná-lo coerente com a situação comunicativa. É esta coerência que criará condições para que o texto cumpra a sua finalidade.

A **elaboração e tratamento do conteúdo temático** refere-se ao levantamento de informações, fatos, definição de posicionamento ou à criação de uma trama, dependendo de qual for o gênero no qual o texto se organizará. A esse respeito é preciso que consideremos, pelo menos, dois aspectos:

- a) quando se trata de um **texto de autoria** – seja ela parcial ou integral – o conteúdo temático pode ser definido de duas maneiras:
 - a. ou por **criação** (invenção), quando se tratar de textos ficcionais e, portanto, da esfera literária (contos, crônicas, fábulas, romances, novelas, entre outros);
 - b. ou por **pesquisa e investigação**, no caso de se tratar de textos das demais esferas (notícias, artigos de opinião, artigos expositivos, reportagens, anúncios, bilhetes, manuais, receitas culinárias, cartas de leitor, cartas pessoais, verbetes de curiosidade, verbetes enciclopédicos, entre outros);
- b) quando se trata de uma **reescrita** – seja ela do texto todo ou de parte dele – o conteúdo temático já está dado, cabendo ao produtor apenas retomar o conteúdo do texto – ou trecho - que será reescrito, incluindo-se nessa retomada a organização textual já definida, assim como as relações estabelecidas entre os episódios.

Ao se pesquisar ou criar o conteúdo temático é fundamental que seja analisada a sua pertinência e adequação a todos os aspectos da situação de produção, incluindo-se o gênero.

A operação de **planificação** (Dolz *et alii*. 2010; p. 26) compreende a organização de um plano de texto, ou seja, a definição de quais serão as suas partes, em que ordem virão no texto, de que maneira se articularão e quais relações serão estabelecidas entre elas. Os textos organizam-se de acordo com as características do gênero; dessa forma, essa deve ser uma referência fundamental na planificação. Uma notícia, por exemplo, organiza-se no eixo de relevância, com ampliação crescente, a cada trecho, do grau de detalhamento da informação; um conto, ao contrário, organiza-se no eixo temporal, estabelecendo relações de causalidade entre suas partes; já um artigo expositivo de divulgação científica possui suas informações ordenadas hierarquicamente, de acordo com classificações relativas ao objeto de conhecimento a que se refere; um artigo de opinião será organizado em função do movimento argumentativo considerado mais

adequado às condições de produção definidas: em ordem crescente ou decrescente de força de cada um dos argumentos a serem empregados.³¹

A **textualização** compreende a produção do texto, em si, tendo os seguintes parâmetros referenciais:

- a) as características da situação de produção;
- b) o planejamento do conteúdo temático;
- c) a planificação do texto.

Trata-se de elaborar os enunciados e organizá-los linearmente considerando a progressão temática, a coesão entre as partes do enunciado e a coerência entre as partes e das partes com o tema geral.

A textualização envolve, dessa forma:

- a) o emprego dos recursos da língua que marcam a segmentação e a conexão entre as partes do texto (a divisão do texto em unidades de sentido, os recursos de pontuação³² - incluindo-se entre eles a paragrafação - e os organizadores textuais);
- b) a utilização dos recursos necessários ao estabelecimento de coesão verbal e nominal;
- c) a realização das operações de lexicalização (seleção adequada de palavras) e de sintagmatização (organização sintática dos enunciados).

Caso a produção esteja sendo registrada graficamente pelo aluno também envolverá os conhecimentos relativos à compreensão do sistema e à ortografia.

Além de todos esses conhecimentos, vale ressaltar também a necessidade de lidar com *“os aspectos estritamente gráficos, a configuração geral do texto escrito, a disposição espacial, a paginação e a repartição dos blocos no texto”* (Dolz et alii. 2010; p. 29), pois considerar esses aspectos na organização pode facilitar a leitura do texto.

No processo de produção de textos, portanto, todas essas operações estão envolvidas, assim como todos os conhecimentos linguísticos e discursivos que a realização destas operações requerem. É preciso, assim, considerarmos a especificidade das mesmas e tomá-las como objeto de ensino – assim como aos aspectos do conhecimento que requerem, inclusive os procedimentos que exigem.

Não se trata, no entanto, de se planejar aulas expositivas de sinais de pontuação, de concordância nominal e verbal, discussões ortográficas exaustivas; ao contrário, a tematização desses aspectos – em especial nos anos iniciais do ensino fundamental – precisa acontecer de modo epilinguístico, quer dizer, **no uso**, no exercício da produção e revisão dos textos.

Para finalizar, falemos da operação de **revisão** do texto. A revisão processual é constitutiva do processo de produção do texto: enquanto escrevemos, relemos a parte

³¹ A respeito das questões relativas à coesão e coerência, consulte este mesmo documento alguns tópicos à frente.

³² Estamos compreendendo a pontuação como a divisão do texto em unidades de sentido de diferentes níveis - apostos, frases, períodos, parágrafos – indicada por diferentes recursos gráficos: sinais de pontuação tradicionais; utilização de itálico, negrito, caixa alta; diferentes tamanhos de letras; centralização – ou não - dos títulos; recuo dos parágrafos, entre outros aspectos.

produzida e a ajustamos; analisamos a sua adequação em relação ao trecho anterior; revemos os recursos utilizados para estabelecer a conexão e, se necessário, os readequamos; substituímos palavras utilizadas por outras que consideramos mais adequadas. Do ponto de vista da produção, a revisão processual é contínua e concomitante ao processo de produção, em si.

Mas há a **revisão final** – ou **posterior** - que é realizada depois que uma primeira versão do texto é produzida. Nesse caso, a análise se dá em função do texto inteiro e analisa-se sua coerência e coesão, sua correção gramatical, sua adequação ao contexto de produção de maneira global, e não parcial. Além disso, a revisão ocorre em um momento diferente – posterior – do momento da produção, de modo que o produtor passa a ter um certo distanciamento do texto, ao qual retorna, e o qual relê, revisa e refaz.

Uma vez tendo esclarecido quais operações estão envolvidas no processo de produção de textos, podemos nos referir às práticas de produção de texto – modalidades didáticas mais usuais - recomendadas para o trabalho com o escritor iniciante, ambas indicadas nas expectativas de aprendizagem de língua portuguesa.

Antes, porém, um último esclarecimento a respeito da produção de textos no trabalho com a linguagem escrita: trata-se de uma atividade que pode ser realizada pelos alunos quer estes estejam alfabetizados ou não. Quando não estiverem alfabetizados, a organização da atividade deverá prever um *escrevente* – ou *escriba* – que assuma a responsabilidade do registro gráfico. Este escrevente poderá ser o professor - sobretudo na realização de produções coletivas -, ou um colega - quando a produção for realizada em duplas, trios ou grupos maiores.

Nessa situação, a fala será a ferramenta a ser utilizada para a organização do texto em linguagem escrita: os alunos ditarão o texto para o escrevente, quer dizer, realizarão a textualização tendo a fala como suporte, o que em nada prejudica o aprendizado em foco, dado que a compreensão do sistema de escrita e da ortografia são apenas dois dos múltiplos conhecimentos implicados no trabalho, não sendo, nem de longe os aspectos imprescindíveis do processo.

Vale ressaltar, no entanto, que, de maneira alguma se está assumindo uma posição que demonstre negligência em relação a esse aspecto. A questão, apenas, é saber quais aspectos do conhecimento são imprescindíveis para a produção textual, de modo que se possa organizar o aprendizado otimizando o tempo didático de que se dispõe na escola. Se sabemos que não é preciso o aluno estar alfabetizado para produzir um texto em linguagem escrita, não é preciso esperar que a compreensão do sistema aconteça para focalizar esse conteúdo. Ao contrário, enquanto o aluno se alfabetiza também aprende a lidar com outros aspectos do conhecimento da linguagem, talvez até mais complexos.

A Reescrita de Textos

A **reescrita** é uma atividade que coloca o foco do aluno na textualização, em si, e não na produção de conteúdo temático. Isso porque nesta atividade o aluno já conhece o texto, sendo que a sua tarefa é reescrevê-lo, recontar por escrito o conteúdo – que pode ser um conto, uma fábula, por exemplo – conhecido.

Para reescrever o aluno precisa, portanto, recuperar o conteúdo, considerando a organização dos fatos/episódios/acontecimentos/informações – de acordo com o gênero do texto que será reescrito - tal como apresentado no texto conhecido, inclusive a sua ordem sequencial, articulações e relações estabelecidas.

Se pudéssemos fazer um quadro que explicasse a importância da atividade de **reescrita**, poderia ser assim organizado:

ATIVIDADE DE REESCRITA DE TEXTOS	
Por que é importante realizar uma atividade de reescrita?	<ol style="list-style-type: none">1. Porque é possível aprender sobre linguagem escrita antes de saber grafar a linguagem (organização interna dos textos; recursos de linguagem literária; características da linguagem escrita como um todo).2. Porque essa é uma atividade que permite que o foco do trabalho do aluno seja no processo de textualização, uma vez que o conteúdo – assunto, tema – do texto já está definido. O aluno, nesse caso, não precisa produzir – criar ou pesquisar – o conteúdo temático, concentrando seus esforços em redigir o texto, em organizar o enunciado. Além disso, deixa o aluno mais livre para prestar atenção em recursos linguísticos e discursivos utilizados no texto fonte, criando a possibilidade de apropriação dos mesmos e utilização no texto pessoal.3. Para modelizar procedimentos de textualização – quando a atividade for realizada coletivamente como ditado ao professor.4. Para possibilitar ao aluno a prática dos procedimentos de textualização, como: a planificação do texto; a utilização dessa planificação como orientadora da textualização; a revisão processual do texto (analisar parte a parte o que foi escrito, verificando as articulações realizadas, a manutenção da coerência e a adequação dos articuladores); a revisão posterior do texto (análise global da primeira versão do texto, verificando sua correção gramatical e sua adequação discursiva, assim como a pertinência dos articuladores e das decorrentes relações criadas pelos mesmos no texto).5. Porque é possível coordenar os diferentes

	<p>procedimentos escritores, progressivamente, quando articulados às diferentes maneiras de se planejar essa atividade.</p> <p>6. Porque é possível que o aluno exerça diferentes papéis enunciativos³³ quando a atividade é realizada em duplas ou trios, o que é fundamental na atividade de escrita, pois tais papéis a constituem.</p>
<p>Quais informações sobre a atividade são disponibilizadas para o aluno quando da leitura do mesmo?</p>	<p>No processo de leitura do texto pelo professor são disponibilizadas as seguintes informações:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) qual é o conteúdo temático do texto; b) quais são as características do texto, o que implica em informações sobre: <ol style="list-style-type: none"> a. características fundamentais do gênero; b. características da linguagem utilizada pelo autor; c. perspectiva a partir da qual o tema é tratado; d. qual é o tipo de narrador; e. organização interna do texto, incluindo a ordem em que os fatos/informações/episódios (dependendo do gênero) são apresentados; f. tempo verbal predominante no texto. <p>Quando a leitura em voz alta é articulada com reconto oral, como atividade de recuperação dos episódios do texto e como o plano do que será reescrito, essas informações podem tornar-se ainda mais reconhecíveis pelos alunos.</p>
<p>Quais conhecimentos o aluno pode mobilizar quando vai reescrever?</p>	<p>Todos os conhecimentos relativos ao processo de textualização, que envolve:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) recuperar a sequência dos fatos/acometimentos/episódios do texto (dependendo de qual for o gênero); b) organizar a progressão do texto considerando a ordem de tais aspectos; c) utilizar recursos coesivos adequados para estabelecer a relação existente entre os episódios; d) garantir a manutenção da coerência do texto; e) pontuar o texto preservando a significação presente do texto fonte, inclusive organizando-o em parágrafos adequados; f) utilizar conhecimentos gramaticais e sintáticos fundamentais para a organização de enunciados; g) planificar o texto antes de redigi-lo;

³³ Por **papéis enunciativos** compreendemos as posições que um escritor assume no processo de produção de um texto: ele ora assume o lugar de escritor, em si, e ora o de leitor. Essa alternância é constitutiva da atividade de escrita, sendo fundamental para a realização do ajuste do texto ao contexto de produção, especialmente às possibilidades de compreensão do leitor.

	<p>h) revisar o texto processualmente, enquanto o redige e globalmente, depois de terminada a primeira versão;</p> <p>i) orientar todo o processo de textualização pelo contexto de produção presumido do texto fonte.</p> <p>É preciso considerar que, entre todos esses conhecimentos, o aluno mobilizará aqueles que já tiverem sido apropriados/aprendidos, e do modo como tiverem sido apropriados/aprendidos. Os conhecimentos ainda não aprendidos serão tematizados, isto é, tratados como objeto sobre os quais é necessário pensar.</p>
<p>Com quais outras atividades uma reescrita pode articular-se de modo que o aprendizado seja otimizado?</p>	<p>A reescrita pode se articular com uma atividade fundamental, que é o reconto. Este, por sua vez, pode funcionar de duas maneiras não excludentes:</p> <p>a) como uma simples recuperação de quais foram os episódios/fatos/acontecimentos do texto, explicitando-se a relação existente entre eles, em um processo em que a professora vai perguntando <i>“Como começou a história? E agora, o que aconteceu? E depois disso? Como o texto termina?”</i>;</p> <p>b) como um reconto, propriamente, no qual os alunos redigem oralmente o texto em registro literário, falando-o como se o estivessem lendo e procurando recuperar os recursos textuais utilizados no texto fonte.</p> <p>As duas possibilidades de reconto podem ser desenvolvidas com a classe, dependendo das suas possibilidades e necessidades. Ou seja, se os alunos ainda não conseguem recuperar o conteúdo do texto sequencialmente, na ordem do texto fonte (temporal, por exemplo, caso seja um conto), é preciso que isso seja trabalhado com eles por meio do reconto. Caso eles já tenham essa proficiência, é preciso investir na textualização mesmo do texto (ainda que feita oralmente) e na observação das características da linguagem escrita, quando a segunda possibilidade de reconto é mais adequada.</p> <p>O reconto para recuperação de episódios do texto pode, inclusive, funcionar como planejamento do conteúdo temático, o qual será matéria da planificação do texto e da textualização, em si.</p>
<p>A reescrita deve ser sempre proposta a partir de um único texto?</p>	<p>A reescrita pode ser proposta de várias maneiras, entre elas, as seguintes:</p> <p>a) Sem modificações:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. com base em um único texto e sem modificações no conteúdo temático; b. com base em mais de uma versão da mesma história, para que o aluno – ou a classe – escolha os recursos textuais do texto que preferir, assim como a perspectiva focalizada; <p>b) Com modificações:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. com base em um único texto e com a proposta de modificar um aspecto específico (o final, por exemplo; ou o narrador, o que implica na mudança de perspectiva da qual a história é narrada);

	<p>b. com base em mais de um texto e com proposta de modificação de um aspecto específico.</p> <p>No caso da reescrita com modificações, cabem duas observações:</p> <p>a) quando se trata de elaborar uma parte de um texto, a parte original é sempre conhecida, sendo a mudança intencional;</p> <p>b) há uma produção de conteúdo, ou seja, um componente de autoria no que se refere a esse aspecto;</p> <p>c) quando se trata de reescrita a partir de mudança de perspectiva enunciativa – de narrador onisciente para narrador personagem, p.e. – embora a história original seja a mesma, há um processo mais amplo de criação de conteúdo temático, pois é possível que seja necessária a criação de episódios que correspondam à perspectiva de quem narra. Um exemplo disso, é a reescrita do conto “A roupa nova do rei”, a partir da perspectiva do menino que, ao final do texto, grita “O rei está nu!”, personagem que só parece nessa cena.</p> <p>No caso da reescrita sem modificações, a autoria está apenas no texto, em si, e não no conteúdo temático. Por isso a denominação <i>reescrita</i>, e a reserva do termo “texto de autoria” para quando há criação/produção tanto de conteúdo temático quanto do texto, em si.</p>
<p>Que relação existe entre versão de um texto e reescrita de um texto?</p>	<p>O termo “versão” costuma ser utilizado para indicar uma maneira diferente de interpretar um determinado fato ou acontecimento já conhecido, uma determinada história. Note-se que quando se fala em “interpretação” fala-se em conteúdo temático, e não em texto. Sendo assim, uma versão corresponde à ideia de reescrita com modificações.</p>
<p>É preciso que o aluno já tenha compreendido o sistema de escrita para fazer reescritas?</p>	<p>A textualização é um processo que independe da grafia de próprio punho de um texto. É possível redigir um texto ditando-o para alguém que saiba grafar. Essa prática já foi comum entre chefes e suas secretárias (ditar um memorando para ser digitado e enviado, p.e.); e também são clássicos os casos de escritores (como Borges) que, por dificuldades de visão, passaram a ditar seus romances a auxiliares.</p> <p>A conclusão é a seguinte: é possível aprender a linguagem escrita (redigir um texto mobilizando todos os conhecimentos necessários para textualizá-lo, ainda que sem grafá-lo), sem que se saiba escrever.</p> <p>Nessa perspectiva, os alunos podem produzir um texto coletivamente, ditando para o professor, que o registra na lousa; ou em duplas, ditando-o para um parceiro que saiba grafá-lo. Fundamental é compreender, portanto, que a atividade de reescrita deve ser realizada com a finalidade de possibilitar ao aluno a aprendizagem da linguagem escrita, e não do sistema de escrita. Para a aprendizagem deste último, há que serem organizadas atividades específicas.</p>
<p>De que maneira uma reescrita pode ser realizada?</p>	<p>Para os alunos que ainda não compreenderam o sistema de escrita a reescrita deve ser realizada sempre em colaboração com um parceiro que saiba grafar: o professor ou outro aluno; coletivamente ou em pequenos grupos e/ou duplas.</p> <p>Para os alunos que já compreenderam o sistema de escrita, de diferentes maneiras:</p>

	<p>a) coletivamente, ditando para o professor, que registra o texto³⁴;</p> <p>b) em duplas/pequenos grupos colaborativos;</p> <p>c) individualmente.</p> <p>Não se pode perder de vista que a atividade coletiva modeliza procedimentos de escrita e oferece referências de tratamento a ser dado ao texto. Desse modo, mesmo que o aluno já escreva alfabeticamente, a reescrita coletiva pode ser necessária.</p>
Quais textos devem/podem ser reescritos na escola?	Preferencialmente, textos ficcionais da esfera literária, como contos, lendas, mitos, fábulas.

A Produção de Autoria

Na **produção de autoria**, conforme dissemos acima, o texto é original tanto no que se refere ao conteúdo temático, quanto no que tange ao texto, em si.

Nesta atividade o aluno precisa produzir, portanto, o conteúdo temático e organizá-lo em um texto coerente e coeso.

A produção de autoria, como se pode depreender, é uma atividade muito mais complexa do que a reescrita: por envolver a produção de conteúdo temático, não existe uma textualização *a priori*, que deve ser reproduzida. Tudo deve ser discutido, definido, organizado e produzido:

- a) o contexto de produção;
- b) o tema que será tratado (o que depende do gênero do texto que se produzirá);
- c) a maneira pela qual será tratado esse tema – se com humor, seriedade, sarcasmo, ironia, leveza, poeticidade, literariedade, dramaticidade, suspense, por exemplo;
- d) o tipo de narrador e a perspectiva da qual o tema será tratado, caso seja um texto literário;
- e) os episódios, fatos e acontecimentos que constituirão o texto, de que modo serão articulados e em torno de qual eixo serão organizados (de temporalidade – com ou sem estabelecimento necessário de relações de causalidade -, de relevância, por exemplo);
- f) o registro linguístico a ser utilizado (literário, acadêmico, formal-institucional, legal/jurídico, jornalístico, pessoal, informal mas não íntimo, pessoal e íntimo, informal com gíria específica, entre outros);
- g) o estilo do texto (se bastante descritivo ou não, por exemplo);
- h) a textualização, em si, com todos os aspectos que envolve, fundamentalmente a manutenção da coerência e o estabelecimento de coesão, selecionando

³⁴ Para aprofundamento nesse aspecto, consulte: MOLINARI, Maria Cláudia. **Intervención Docente em una situación de dictado a la maestra**. Buenos Aires: Colegio integral Martín Buber/Red Latinoamericana de Alfabetización; outubro/1999.

mecanismos e recursos textuais adequados às relações que se desejar estabelecer entre os trechos do texto.

A produção de conteúdo temático nessas atividades pode acontecer das duas maneiras fundamentais, citadas acima.

Produção de Parte Desconhecida de um Texto (autoria parcial)

Na escola também é possível organizar situações nas quais os alunos tenham que produzir apenas parte de um texto.

Nestas, o texto é oferecido ao aluno apenas parcialmente; sem o final, por exemplo, ou sem o início ou outra parte que seja interessante por permitir trabalhar aspectos relativos às necessidades de aprendizagem da classe. Nesse caso, o aluno produz o final – ou o início (ou outro trecho) - sem conhecer o original. Planeja-se, portanto, tanto o conteúdo temático, que deve ser coerente com o do texto-base, quanto o texto, em si, que também deve manter coerência e coesão com o trecho anterior (e/ou posterior) do texto.

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DO TRABALHO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

O processo de produção de textos envolve capacidades, procedimentos e comportamentos fundamentais³⁵, todos relacionados diretamente às operações de produção discutidas acima, as quais devem ser consideradas na organização didática das atividades.

O quadro a seguir apresenta uma análise dessas operações em cada uma das modalidades didáticas referidas acima.

AS OPERAÇÕES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NAS DIFERENTES MODALIDADES DIDÁTICAS			
MODALIDADE DIDÁTICA	REESCRITA	PRODUÇÃO DE AUTORIA	PRODUÇÃO DE PARTE DE UM TEXTO (AUTORIA PARCIAL)
OPERAÇÃO DE PRODUÇÃO DE TEXTO			
Recuperação do conteúdo temático	Recuperar, junto aos alunos, o conteúdo do texto que será reescrito. Registrar em uma lista os	-----	Apesar de o conteúdo temático da parte a ser produzida não estar dado, é necessário recuperar a parte conhecida do

³⁵ Estamos aqui utilizando os mesmos princípios distintivos de comportamento, procedimento e capacidade de escrita que orientou a conceituação proposta para o processo de leitura, tal como apresentado em BRÄKLING, Kátia Lomba *et alii*. **LÍNGUA PORTUGUESA. Orientações para o professor. SAEB/Prova Brasil. 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; 2009.

	<p> fatos/informações apresentados, bem como a ordem em que acontecem na história. Essa lista orientará a planificação do texto.</p>		<p> texto, pois será a referência para a produção, definindo entre as possibilidades de criação, o que é possível, o que é coerente com o texto.</p>
<p>Planejamento do conteúdo temático</p>	<p>-----</p>	<p> Criar o conteúdo temático, ou seja, inventar uma história (no caso do gênero ser um conto, por exemplo). No caso de um artigo expositivo, ao invés de inventar uma história, evidentemente, o conteúdo será pesquisado, fazendo-se anotações de estudo – ou organizando um mapa semântico - as quais orientarão a planificação do texto. No processo de planejamento, do conto (e textos ficcionais em geral), levantar esquematicamente toda a trama, estabelecendo as relações entre cada fato/episódio imaginado e cuidando da pertinência da mesma – a trama - em relação ao gênero.</p>	<p> Criar – ou pesquisar, dependendo do gênero - o conteúdo temático, ou seja, inventar – ou estudar - o conteúdo do trecho do texto que os alunos produzirão, o qual é desconhecido pelos alunos. No caso de contos e textos ficcionais em geral, levantar, esquematicamente, a trama, estabelecendo a coesão e a coerência entre cada trecho e entre o trecho criado e o texto fonte. No caso de textos organizados em gêneros de outras esferas, organizar as informações esquematicamente, prevendo a coerência com a parte conhecida do texto fonte.</p>
<p>Planificação do texto</p>	<p> Organizar um esquema de organização interna do texto, prevendo a sequência dos trechos que serão redigidos e as relações que serão estabelecidas entre eles.</p>		<p> Organizar um esquema de organização interna do trecho a ser escrito, prevendo a sequência dos trechos que serão redigidos e a necessária coerência destes com o trecho conhecido do texto fonte.</p>
<p>Textualização</p>	<p> Redigir o texto, pautando-se pelo esquema de planificação. No processo de textualização: a) reler trechos já escritos, verificando a sua pertinência e adequação gramatical, sintática e em relação ao contexto de produção; b) depois da leitura, ajustar o texto, se necessário; c) em função da leitura, planejar o texto seguinte, decidindo quais</p>		

	informações serão retomadas – e de que maneira; quais serão apresentadas e de que maneira.
Revisão Final	Retomar o texto e revisá-lo. Esse processo deve ser iniciado pelo professor, que analisa os textos dos alunos e identifica necessidades de aprendizagem representativas da classe como um todo. Em função dessas necessidades, o professor planeja uma discussão coletiva sobre o aspecto identificado, oferecendo referências de adequação do texto aos alunos, tanto em termos conceituais quanto procedimentais. Depois da atividade coletiva, os alunos revisam os textos produzidos (em duplas ou individualmente, de acordo com as possibilidades dos alunos), sob orientação e acompanhamento do professor, realizando os ajustes necessários.
Em todas as etapas: usar as características do contexto de produção como critério de adequação do texto e de tomada de decisão sobre recursos textuais a serem utilizados.	

Na prática educativa a ordem de realização das operações podem – e devem - orientar e organizar a ação do professor.

É muitíssimo importante compreender que o escritor proficiente, na sua prática escritora, muito frequentemente, articula essas operações todas, não as realizando de modo separado e sequencialmente. Isso é especialmente verdade nos casos em que a proposta é produzir um texto com o qual já tem familiaridade, e para cuja produção já é proficiente. No entanto, quando se trata de produzir um texto com o qual não tem muito contato, como, por exemplo, uma tese, realiza as operações – ou algumas delas – de modo isolado das demais, sequencialmente, como se sentisse necessidade de organizar parte a parte o processo de produção, para ter maior clareza de o que dizer, e sobre como organizar o texto da melhor forma.

Como se vê, a realização das operações de modo separado umas das outras é proporcional à familiaridade do escritor com o processo de produção e todos os aspectos implicados no mesmo.

Quando falamos de um escritor iniciante, partimos do pressuposto de que está aprendendo a escrever e que, dessa forma, não possui grande agilidade para lidar com os diferentes aspectos e operações desse processo. Sendo assim, oferecer referências sobre como agir para produzir um texto da melhor forma possível, como agir para articular os diferentes aspectos que compõem esse processo é fundamental. Por isso a necessidade de realização de cada operação em separado e de modo sequenciado.

Esse procedimento deve ser alterado na medida em que os alunos forem ficando mais proficientes na realização do processo todo. Por exemplo, pode ser que alguns alunos sintam-se à vontade para textualizar logo depois da produção/planejamento de conteúdo temático, evitando a planificação. Se, de fato, não tiverem dificuldade para fazê-lo, isso não se constitui um problema.

A recomendação que fazemos é que aos alunos sejam oferecidas referências claras de cada uma das operações implicadas no processo de produzir textos, de modo que seja possível que compreendam a especificidade de cada uma e que tenham agilidade na realização das mesmas. Isso é que pode tornar mais ágil o processo de articulação dessas operações, dotando o aluno de maior proficiência.

Vamos, agora, apresentar alguns exemplos de textos de alunos realizadas nas modalidades didáticas acima referidas, focalizando os momentos fundamentais do trabalho: o planejamento do conteúdo temático, a planificação, textualização e revisão.

A intenção desta exemplificação é focalizar a diferença existente entre cada procedimento, que é decorrente da atividade cognitiva do sujeito, a qual determina também diferentes modos de dizer e de organizar o discurso nos diversos registros produzidos.

É importante salientar que as atividades que serão apresentadas podem não compreender todas as operações indicadas por Dolz, dado que são práticas pedagógicas em processo de constituição. Foram selecionadas e comentadas nesse material para que o registro realizado pelos alunos possa oferecer pistas a respeito do trabalho realizado pelo aluno e de como ele pode se configurar graficamente.

EXEMPLO 1: PRODUÇÃO DE AUTORIA – VERBETE ENCICLOPÉDICO

Proposta Presumida³⁶:

Solicitação aos alunos de 3º ano, de uma produção de verbete enciclopédico³⁷ (identificado pela professora como *texto informativo*) sobre meios de transporte, utilizando como referência um mapa semântico produzido pela classe como resultado de pesquisa e de estudo.

Contexto de Produção Presumido:

A consigna apresentada para a produção do texto foi a seguinte: “Com base no mapa semântico, vamos, coletivamente, construir um texto informativo sobre meios de transporte”. Considerando essa consigna, vemos que falta a identificação de aspectos do contexto de produção, como o leitor, portador, finalidade.

Considerando que, quando não se define um contexto explicitamente, fica valendo o contexto tácito³⁸, acreditamos que – se esse foi o caso – o portador seria o caderno do aluno; os interlocutores seriam os próprios alunos e o professor; e a finalidade seria demonstrar ao professor que sabe produzir um texto e que aprendeu o conteúdo.

O ônus para o aprendizado quando isso ocorre é reduzir a contextualização à situação de sala de aula, ficando muito prejudicada a explicitação da necessidade de utilizar os parâmetros da situação de comunicação como balizadores do texto no processo de

³⁶ Estamos utilizando essa terminologia – *presumidos* – porque na pesquisa que fizemos sobre o assunto não encontramos referências claras a alguns aspectos do processo de trabalho. A leitura dos relatos, no entanto, permite que infiramos alguns dados; por isso os qualificamos dessa maneira.

³⁷ Caracterizamos o texto como sendo verbete enciclopédico porque o texto produzido pelos alunos parece conter as características desse gênero.

³⁸ Quando não há a explicitação de um contexto de produção específico, fica valendo o **contexto tácito**, típico da instituição escolar: escrever para o professor para demonstrar que aprendeu a escrever, que aprendeu o conteúdo focalizado na atividade. Certamente, embora esse contexto seja constitutivo das atividades realizadas nessa instituição – por causa mesmo da sua finalidade e das representações que os diferentes atores que nela circulam possuem a esse respeito – é muito mais produtivo para o aprendizado que se definam outros contextos mais similares aos de situações comunicativas extraescolares.

produção e revisão. Tais aspectos são fundamentais para a constituição da proficiência escritora dos alunos.

Contexto do Trabalho da Professora.

Considerando as informações obtidas no Blog da Escola³⁹, a professora tinha como objetivo *“trabalhar a produção de um texto assegurando a mobilização de conhecimentos prévios e sua articulação com novas informações.”* (Blog, 24/maio).

Além disso, a postagem do dia 5 de junho, no Blog, indica que a professora se orientava pelos seguintes passos na elaboração do texto informativo:

- a) mobilização dos conhecimentos prévios: chuva de ideias;
- b) recolha de nova informação e seleção;
- c) organização da informação em uma grade;
- d) redação do texto.

Dessa forma, correspondendo ao item *b)*, podemos dizer – considerando-se outras atividades similares postadas – que a professora oferecia textos que ampliavam as informações iniciais dos alunos a respeito do assunto, levantadas no item *a)*.

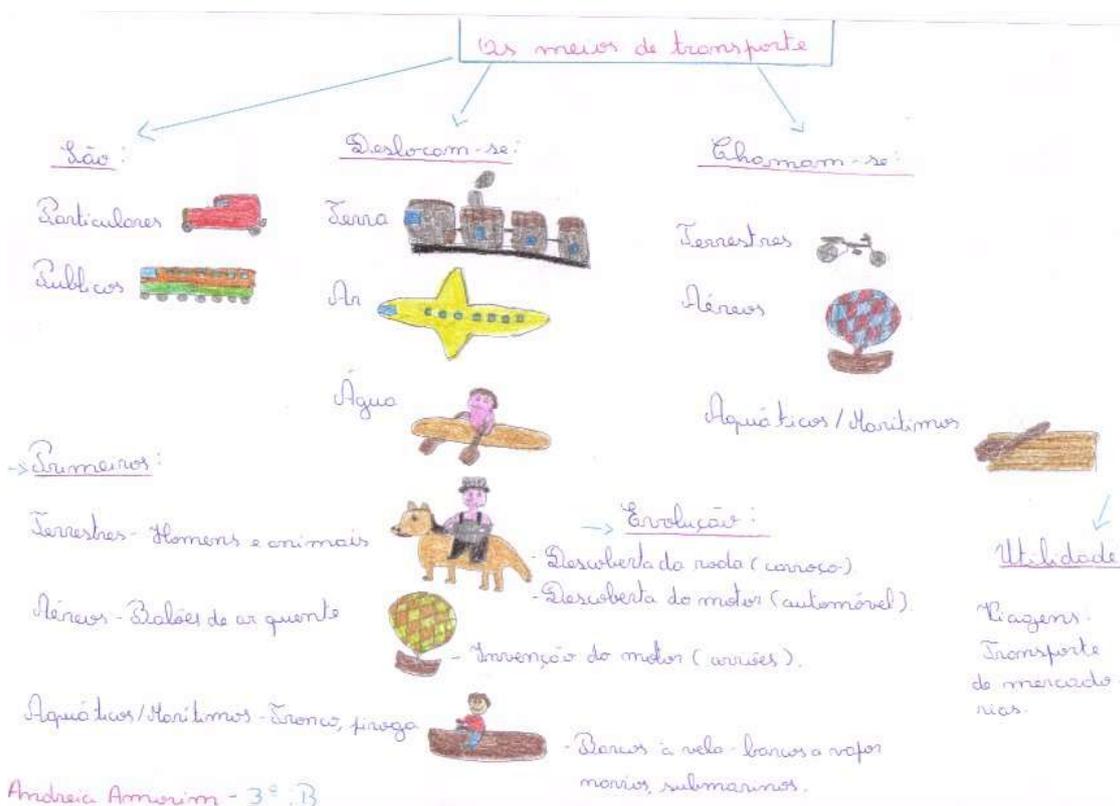
No item *c)*, em algumas atividades a professora costumava orientar os alunos para que selecionassem as informações do texto lido e a organizassem em uma grade ou quadro.

Em outras ocasiões, porém, a professora solicitava que os alunos organizassem um mapa semântico do texto, como no caso da produção do verbete enciclopédico sobre meios de transporte.

O mapa semântico corresponde à operação de **produção de conteúdo temático**. Nesse caso, como a produção é de um texto não ficcional, da esfera escolar, o conteúdo, certamente, foi pesquisado em fontes adequadas.

³⁹ Endereço: <http://pnep-tavora.blogspot.com.br> (consulta em 05mar2013).

Mapa Semântico do Texto: produção de conteúdo temático por meio de estudo e pesquisa.



Como se pode observar no material da aluna, há o registro de informações coletadas, classificadas e organizadas, sendo, claramente, resultado de pesquisa e estudo em materiais de referência.

Não há informação disponível no Blog a respeito da **planificação textual**, nem nos itens referentes às informações sobre o trabalho desenvolvido, nem no que se refere à postagem de produções dos alunos, propriamente.

Texto Produzido: resultado da textualização

Os meios de transporte

Hoje em dia os meios de transporte são necessários para nós das cidades.

Os meios de transporte particulares que são apenas usados pelas suas donas, como o carro, moto, bicicleta, trator.

Os públicos podem ser usados por todas as pessoas, como o autocarro, tãxi, comboio, avião e navio.

Os transportes dividem-se na terra, no ar e na água.

Os que andam na terra chamam-se terrestres, no ar aéreo e na água aquáticos ou marítimos.

Os transportes evoluíram muito ao longo do tempo.

Os primeiros meios de transportes terrestres, foram os elefantes e os arcaicos. Com a descoberta do fogo apareceu a carroça puxada por animais. Com a invenção do motor surgiu o automóvel que era muito mais rápido e confortável.

O primeiro meio de transporte aéreo foi o balão de ar quente, com a descoberta do flamador e com o aparecimento do motor apareceram os aviões.

Para se deslocar na água o homem lançou para a água um

tronco que ele flutuava. Assim o homem fez a jangada.

Como não era confortável, o homem escavou o tronco e transformou em piroga.

Seguidamente apareceram os barcos à vela, os barcos a vapor e submarinos.

Os transportes são muito úteis que transportam pessoas e coisas para lugares distantes.

"tronco viu que ele flutuava. Assim o homem fez a jangada.

Como não era confortável, o homem escavou o tronco e transformou em piroga.

Seguidamente apareceram os barcos à vela, os barcos a vapor e submarinos.

Como se pode observar, do ponto de vista da organização textual, são muito diferentes os resultados do planejamento de conteúdo temático e da textualização. No entanto, do ponto de vista semântico, ou seja, das ideias, o texto contém todas as informações

registradas no mapa conceitual – que, no exemplo que selecionamos, corresponde ao planejamento de conteúdo temático.

Do ponto de vista dos procedimentos regulares do produtor de textos, uma planificação textual aconteceu entre o planejamento do conteúdo temático e a textualização, seja de maneira formal e registrada ou não.

Essa planificação, analisando-se a organização interna do texto elaborado, certamente corresponde ao seguinte:

Título: Os Meios de Transporte

1. Dizer para que são necessários.
2. Falar dos particulares e públicos e explicar cada um.
3. Falar onde se deslocam e que nome recebem.
4. Falar da evolução dos meios de transporte de cada lugar (água, terra e ar) e explicar cada um.
5. Explicar a sua utilidade nos dias de hoje.

Do ponto de vista do ensino, quando se trata de um escritor iniciante - ou seja, aquele que não tem proficiência ainda na articulação das diferentes operações - essa planificação deveria ser explicitada anteriormente à textualização, deveria ser realizada antecipando-se o que dizer nas distintas partes do texto, pensando-se na melhor forma de organizá-lo em função da situação de comunicação – incluindo-se aí o leitor, suas possibilidades de compreensão do texto, seus interesses; a finalidade do texto, sobretudo nesse caso específico.

Assim, o exercício da planificação é condição para a constituição da proficiência escritora e esse procedimento deveria ser tematizado junto ao aluno. Inicialmente, quando estes ainda forem inexperientes nesse aspecto, é fundamental que o professor realize esse exercício de modo coletivo, oferecendo uma referência de como se faz, explicando e mostrando que:

- a) a planificação não requer que se escreva como se já se estivesse produzindo o texto, mas que é apenas um “esqueleto” do texto;
- b) a todo momento, é necessário ir e vir do texto às condições de produção colocadas (e nesse sentido, é importante registrar todos os aspectos da situação comunicativa em um papel pardo, por exemplo, e colocar na lousa a cada momento do trabalho de produção; assim há a possibilidade de consultar a qualquer momento), ajustando o texto;
- c) é necessário selecionar o que escrever, considerando a situação de produção (em especial a finalidade, o gênero, o interlocutor e as suas possibilidades de compreensão);

- d) é preciso decidir a ordem em que as informações/episódios serão apresentados no texto;
 - e) também é fundamental escolher o registro de linguagem mais adequado à situação de produção (dependendo do gênero, do assunto e do lugar de circulação): se mais – ou menos – formal, ou técnico, ou didático, literário, pessoal, íntimo, por exemplo;
 - f) podemos, mesmo antes de escrever o texto, em si, pensar em algumas palavras boas para usar;
- entre outros aspectos.

Depois, à medida que os alunos forem se apropriando dos procedimentos necessários à tarefa, o professor vai propondo planificações em dupla – dois alunos planificam o texto que escreverão; dois alunos planificam juntos o texto que cada um escreverá sozinho, por exemplo; e individualmente.

Importante também é, uma vez terminada a planificação, orientar o aluno a usá-la como guia no processo de textualização. Para que isso seja possível, quando os alunos forem produzir o texto coletivamente, é preciso providenciar registro das características da situação comunicativa e o registro da planificação, os quais deverão ser consultados pelos alunos durante todo o processo de redação⁴⁰.

É importante ressaltar que a planificação do texto é o resultado de escolhas que são feitas porque se considera que aquela é a melhor organização para o texto; ou seja, é uma das possibilidades de esquematizar o texto, não a única. Quem escolhe a melhor maneira de redigir o seu texto, de organizá-lo, é quem o está produzindo.

Sendo assim, e considerando-se o mapa semântico realizado, podemos dizer que as planificações que apresentaremos a seguir também seriam possíveis para o verbete sobre os meios de transporte.

⁴⁰ No vídeo de produção de textos intitulado “Reescrita de textos: aprofundando a compreensão de uma prática” (BRÄKLING, K. L. SEE de SP: CEFAI/Programa Ler e Escrever; 2013) há um bom exemplo de como orientar alunos do 2º ano a utilizarem a planificação como referência para a reescrita em duplas.

Possibilidade 1:

Título: Os Meios de Transporte

→ falar de que tipo são → particulares
→ públicos

→ explicar cada um;

→ falar onde se deslocam → terra
→ água
→ ar

→ dizer quais são e como se chamam → terrestres
→ aéreos
→ aquáticos (marítimos e fluviais)

→ desenhar;

→ falar da utilidade dos meios de transporte e explicar;

→ contar a sua história e evolução.

Possibilidade 2:

Título: Os Meios de Transporte

1. Falar o que são os meios de transporte e para que servem.
2. Contar a história e evolução dos meios de transporte, dizendo os tipos que existem.
3. Falar onde se deslocam e dizer como se chamam.
4. Falar que existem os particulares e públicos e explicar.
5. Falar da utilidade deles hoje em dia e na vida das pessoas em geral.

Colocar box com ilustração dos diferentes meios de transporte no item 2.

Não esquecer a legenda.

EXEMPLO 2: PLANIFICAÇÃO TEXTUAL DE RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Planificação de um relato de experiência vivida sobre as férias

Neste exemplo, elaborado por um aluno de 5º ano, é importante notar as indicações feitas a respeito de o que fazer em cada parte anunciada. Os verbos *anunciar*, *falar*, *dizer*, *usar*, *acrescentar* exemplificam esse procedimento, que demonstra as intenções do aluno para organizar o texto.

É interessante observar que são indicadas, inclusive, ações relativas a recursos paratextuais⁴¹ como a possibilidade de incluir fotografias e/ou ilustrações com as respectivas legendas; além disso, há uma previsão da quantidade de parágrafos a serem utilizados, quase como a corresponder aos três grandes trechos do texto por ele indicados (ainda que inadequadamente) como *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*.

UMAS FÉRIAS LONGE DE CASA

Introdução: anuncio o assunto do meu texto, que são as minhas férias.

Desenvolvimento: falo de:

- a) Preparação da viagem:
 - a) marcar o hotel (4);
 - b) pesquisa do hotel na internet (1);
 - c) comparação dos preços de hotéis (2);
 - d) escolha do hotel (3).
- b) Viagem:
 - a) partida;
 - b) tempo: 4 horas até a praia.
- c) As férias:
 - a) visitas a monumentos;
 - b) as praias;
 - c) passeios a pé.
- d) Regresso:
 - a) partida;
 - b) chegada em casa;

⁴¹ Os recursos paratextuais são os elementos que rodeiam ou acompanham “*marginalmente um texto e que tanto pode ser determinado pelo autor como pelo editor do texto original. O elemento paratextual mais antigo é a ilustração. Outros elementos paratextuais comuns são o índice, o prefácio, o posfácio, a dedicatória ou a bibliografia. O título de um texto é o seu elemento paratextual mais importante e mais visível, constituindo, como observou Roland Barthes, uma espécie de “marca comercial” do texto*”. (CEIA, Carlos. **E-Dicionário de Termos Literários**. Disponível no endereço: http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=351&Itemid=2).

EXEMPLO 3: PLANIFICAÇÃO TEXTUAL DE RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA⁴²

Esta proposta, também de elaboração de um relato de experiência vivida, refere-se ao mesmo tema do exemplo anterior: férias interessantes.

Apresentaremos, a seguir, tanto o planejamento do conteúdo temático, quanto a planificação e a primeira versão do texto produzido pela aluna, também de 5º ano.

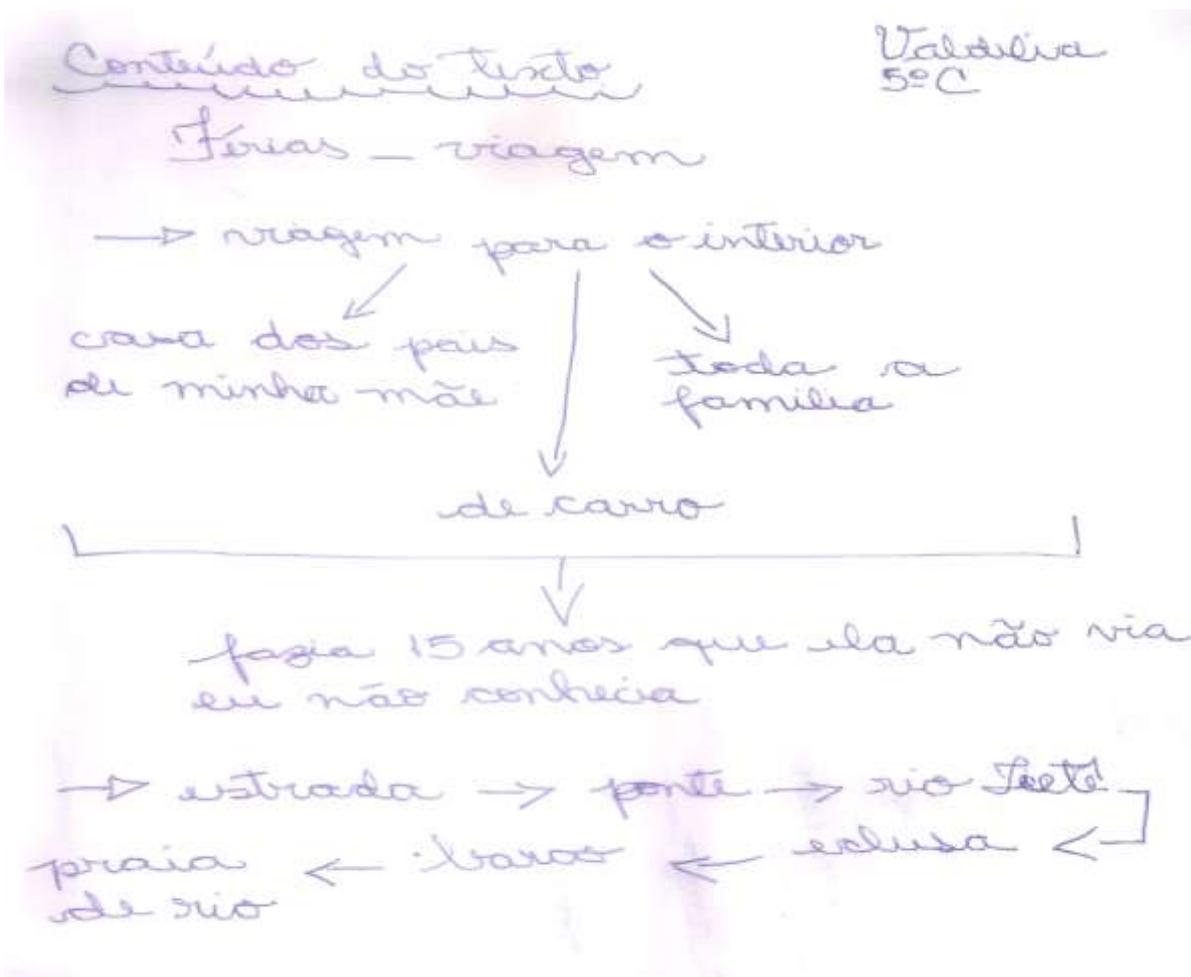
No material que será apresentado é importante notar que alguns aspectos previstos no levantamento de conteúdo temático – como a referência à **praia de rio** – e outros mencionados na planificação – como **falo da saída de casa (...), estrada (...), posto de gasolina e meu irmão que passou mal; falo da volta; digo como foram as férias (boas, inesquecíveis, incríveis, divertidas), (...)** e **da praia de rio** – não foram contemplados na textualização. No entanto, isso não é problema posto que a textualização não é rígida, funcionando como balizador do texto, e não como forma inflexível.

Aliás, o texto está perfeitamente coerente e, excluindo-se algumas omissões de pontuação interna aos períodos, o texto também está perfeitamente coeso.

Ressalte-se o desfecho do texto que, mesmo não apresentando uma apreciação das férias da maneira planejada, foi muito bem feito, contendo elementos poéticos sensíveis: "*Aqui perto de casa estreitinho sujo e feinho até... mas lá, um rio que era um mar.*".

⁴² Produzido por aluno de 5º ano; coletado em ações de formação de professores como parte de tarefas propostas.

Registro de planejamento de conteúdo temático



Planificação do texto

5º Ano C - Valdecia de Campos Amaral Planejamento do texto Uma viagem nas férias

- 1º) explico que são as minhas férias e uma viagem que fiz explico com quem eu fui digo para onde e falo porque.
- 2º) conto que fazia muito tempo que minha mãe não visitava o pai dela, que ela não podia ir sempre que ela trabalhava muito.
- 3º) explico que ela conseguiu tirar férias com a família.
- 4º) conto como foram os preparativos (carro na revisão, mapa, ver quanto ia demorar essas coisas)
- 5º) falo da saída de casa, da estrada, da ponte, do posto de gasolina e meu irmão que passou mal
- 6º) digo como foi chegar lá no interior e ver todo mundo do rio Tietê grande e largo um mar
- 7º) falo da volta
- 8º) digo como foram as férias (boas, inesquecíveis, incríveis, divertidas)
- 9º) falo da eclusa também e da praia de rio.

Textualização: 1ª versão do relato

1ª versão - Valdeia - 5º C
Uma grande viagem

Essas últimas férias foram muito especiais, porque conseguimos viajar a família toda. fomos para o interior visitar o pai de minha mãe, o meu avô.

Fazia muito tempo que a minha mãe não via o pai dela uns 15 anos mais ou menos. Eu nunca tinha visto ele nem minha avó.

Mas dessa vez deu certo: minha mãe conseguiu finalmente tirar férias junto com a gente.

Bom, tudo começou com minha mãe levando o carro pra fazer revisão pra não quebrar no caminho (carro velho é fogo!).

Na sexta de manhã nós saímos e pagamos a estrada. O carro estava lotado de sacolas e malas e até lanche nós fizemos porque ninguém é de ferro, né?

A viagem foi boa, chegamos bem de tarde quase esquecendo.

Conheci meu avô, minha avó, meus tios e meus primos também.

Foi tudo muito legal.

Mas o que eu mais gostei mesmo foi quando nós passamos em cima de uma ponte enorme em cima de um rio tão largo que parecia um mar!

Sabe que rio era?

o Tietê!!! Eu nem conseguia acreditar. só depois de ver a placa da estrada é que me convenci...

Outra coisa que gostei muito foi de andar na barca em Barra Bonita.
 Tem eclusa no rio.
 O guia explicou que a água tem que subir pro barco poder passar senão fica rasol demais.
 Foi mesmo uma surpresa esse rio Jati (ah, a eclusa era no rio Jati, viu?)!
 Aqui perto de casa estreitinho sujo e feio até... mas lá, um rio que era um mar.

EXEMPLO 4 – PRODUÇÃO DE UM CONTO DE FADAS (2º ANO)⁴³

No trabalho apresentado a seguir, encontramos dois documentos que deveriam organizar a produção de conteúdo temático - o planejamento da trama e a descrição de personagens – e um documento que apresenta a textualização. Estão expostos a seguir.

Registro escrito do planejamento do conteúdo temático do texto⁴⁴

A - Planejamento da trama

Título: A sereia e o mágico.

quando	No tempo em que as barcas andavam de madeira...
quem	Um sereia.
onde	Na torre de um castelo encantado.
o quê	A sereia queria encontrar um mágico
porque	Porque a sereia queria arranjar pernas para sair do rio encantado.
como	Um ladrão apanhou a sereia e levou-a para a torre.
final da história	O mágico salvou a sereia e transformou-a numa pessoa. Os dois casaram e viveram felizes para sempre.

⁴³ Fonte: <http://pnep-tavorao.blogspot.com.br>.

⁴⁴ No blog o planejamento do conteúdo temático contém dois documentos> o planejamento da trama e a caracterização dos personagens e dos espaços da trama.

B - Caracterização de personagens e espaço da trama

LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO
 Nome: Francisco Wilson Reis Data: 21/11/2013 TRABALHO COLETIVO

A Sereia e o Mágico

<u>sereia</u>	<u>torre</u>	<u>mágico</u>	<u>rio</u>	<u>bebê</u>
<u>cabelo branco</u> <u>branco</u> <u>olhos verde</u> <u>barbatanas azul</u> <u>madeira bem</u> <u>lechos verde</u> <u>rosa</u> <u>paquitas</u>	<u>alta</u> <u>branca</u> <u>pedra</u> <u>maravilha</u> <u>muralhas</u>	<u>mágico</u> <u>barbudo</u> <u>chapéu branco</u> <u>vestido</u> <u>alto</u>	<u>marinho</u> <u>água azul</u> <u>borbóite</u> <u>arvore</u>	<u>rosto</u> <u>maior</u> <u>branco</u> <u>cabelo</u> <u>branco</u>

Primeira versão do texto produzido

LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO

Trabalho de grupo: Méssica Izal
Francisco José
Agel Loureiro
Francisco Reis
Bruna Jiliana

Turma: cto



TEXTO NARRATIVO

Produza um texto a partir da planificação realizada.

A Sereia e o mágico

No tempo em que as leucos andavam de
vassoura uma sereia vivia num rio encantado
perto de uma torre alta.
Um dia a sereia viu nas muralhas um
mágico.
O mágico como tinha a barba muito grande
a sereia subiu e o mágico fez magia para
a água estar na torre para a sereia estar
com ele e conseguiu respirar.
Um ladrão apareceu e foi roubar a
sereia mas não conseguiu porque lá dentro
tinha água e o ladrão não respirava.
Depois o mágico fez magia para a sereia
ter pernas.
Os dois casaram e viveram felizes para
sempre.

Análise da Proposta a partir dos Documentos

Quando analisamos o documento A - Planejamento da trama - vemos que o item *como*, na verdade não representa essa ideia, que está contida no item *final da história*. O grande problema a ser resolvido na história, pelo que se pode perceber, corresponde a de que maneira a sereia poderia satisfazer o seu desejo de “*ter pernas para sair do rio encantado*”. Segundo o quadro, este desejo é satisfeito pelo mágico – como está previsto no item *o que*.

No item *como* temos um episódio diferente, que mais parece ter a intenção de contribuir para a problematização da trama, apresentando um problema secundário, quase à exemplo de uma novela.

Não é apresentada nenhuma razão para a sereia querer sair do rio encantado.

A esse respeito, quando analisamos o texto, encontramos o seguinte:

- a) Não há uma explicitação da relação entre o desejo da sereia e o fato de ela ter visto o mágico e ter ido ao seu encontro na torre (3º parágrafo). Esta, certamente, deve ser uma relação de causalidade, que remete a ação realizada (ir para a torre) ao desejo da personagem (ter pernas – não apresentado ao leitor, mas presente no planejamento da trama). Entre a ação e o desejo (motivação) está a crença de que um mago poderia realizar o seu desejo – a justificativa para a ação (não apresentada no texto, mas presente no planejamento do conteúdo).
- b) Os alunos, ignorando – ou esquecendo - que a sereia seria transformada em uma pessoa – tal como indicado no planejamento da trama (item *final da história*), criam um problema intermediário – a necessidade de a sereia respirar na água (3º parágrafo) -, o que leva à realização de um feitiço suplementar – colocar água na torre. Na verdade, mais parece uma estratégia criada para resolver a presença do ladrão na trama, não explicada adequadamente no planejamento do conteúdo (por que o ladrão raptaria a sereia? Uma razão simples poderia ser para obter dinheiro exibindo-a às pessoas, por exemplo). A presença desse feitiço, no entanto, excluiu da trama o “salvamento” da sereia pelo mágico, apontado no planejamento da trama (item *final da história*), que poderia assumir a função de justificar o casamento de ambos.
- c) Durante todo o texto não se explicita que o grande desejo da seria era ter pernas para sair do rio encantado. Assim sendo, a magia para a serei ter pernas – apresentada no penúltimo parágrafo do texto – fica sem sentido.
- d) Os dados apresentados na descrição de personagens e elementos do conto não foram utilizados, a não ser o fato de o mágico ter barba e a torre ser alta. Uma evidência disso é a ausência de adjetivação dos elementos da história.

Considerando essa análise, podemos concluir que o texto não é coerente. Esse problema poderia ter sido resolvido se fosse realizada uma tematização adequada do planejamento da trama, propondo questões como:

- a) Todo o tempo a história vai se passar em uma torre? E o rio onde a sereia morava, onde fica?
- b) Porque a sereia queria sair do rio encantado?
- c) Por que o ladrão raptou a sereia?
- d) Por que ele a levou para a torre? Ele morava lá?

- e) Como o mágico salvou a sereia? De onde ele veio?
- f) Por que a sereia se casou com o mago?

A não tematização desses aspectos – que explicitam as relações entre os fatos e episódios da trama – levou à incoerência do texto produzido.

Uma vez o texto estando finalizado – ainda que em sua primeira versão – nos perguntaríamos: o que fazer agora, já que um problema foi causado por intervenções anteriores não realizadas?

A resposta é simples: no momento da revisão o procedimento recomendado é problematizar a ausência das relações indicadas acima, tomando as registros de planejamento e fazendo perguntas a respeito dos aspectos não considerados; apontando as incoerências que se pode ler no texto produzido e pedindo e oferecendo sugestões de modificações possíveis, procurando tornar o texto coerente.

Além disso, é preciso também remeter os alunos à ausência de caracterização dos personagens e elementos da trama, focalizando os recursos oferecidos pelo planejamento de conteúdo temático.

VARIEDADE LINGUÍSTICA E REGISTRO

Muitas são as dúvidas que temos quando se trata de registro linguístico. No geral a ideia é associada ao grau de formalidade que é impresso no texto, resumindo-se, quase sempre a relacionar alto grau de formalidade com discursos escritos e alto grau de informalidade com discursos orais. Mas, essa é uma ideia muito reduzida da questão. Registro linguístico é mais do que isso.

Para entender melhor esse conceito, é preciso recuperar a ideia de **variedade linguística**. Estas referem-se a variações de diferentes naturezas que a língua sofre, inevitavelmente, e são marcadas em três níveis fundamentais: *fonológico*, *morfossintático* e *vocabular*. Ou seja, referem-se a variações:

- a) na **pronúncia** das palavras (por exemplo, o carioca pronuncia o S do final das sílabas de maneira muito diferente do paulistano; o mesmo acontece com o T quando em sílabas com I: há uma diferença de pronúncia quando se trata do mineiro, do paulistano, do paulista do interior, do gaúcho e do carioca);
- b) na **organização** dos enunciados (por exemplo, o catarinense e o gaúcho usam, na fala, a segunda pessoa do discurso - tu: *Tu saístes ontem de manhã?*; já o carioca costuma, frequentemente, usar a segunda pessoa, mas com verbo conjugado na terceira: *Por que tu não foi no show ontem?*); o paulista não costuma utilizar a segunda pessoa, falando sempre na terceira: *Você gosta de Drummond?*. Um outro exemplo: em algumas regiões do estado de São Paulo fala-se *“namorar com a(o)”* e em outras, *“namorar o (a)”*);
- c) no **vocabulário**, propriamente (por exemplo, diferentes são as maneiras de se referir a menino em distintas regiões do país e em diversos grupos sociais: *guri, piá, moleque, garoto, fio*, entre outras; a expressão *“meu rei”*, como vocativo, é típica da Bahia; já a expressão *“báh, tchê!”*, é essencialmente gaúcha).

Essas variações da linguagem verbal – que acontecem nesses três níveis – podem ser agrupadas em três tipos, segundo Carvalho (2002)⁴⁵ e Ferreira e Cardoso (1994)⁴⁶:

- a) aquelas que acontecem em função do espaço geográfico (denominadas **diatópicas**);
- b) aquelas que derivam de diferenças relativas a aspectos sociais como sexo, idade, classe social entre outros (chamadas **diastráticas**);
- c) aquelas que se relacionam aos aspectos relativos às implicações das situações de uso da língua, como o grau de formalidade, de literariedade, especificidades de estilo (nomeadas de **diafásicas**).

O **registro de linguagem** se refere ao último tipo de variações, segundo os linguistas ingleses mais recentes. As diferenças no registro derivam da *modalidade de linguagem* (se oral ou escrita) na qual o discurso será organizado; do tipo de *sintonia* existente entre os interlocutores, em função do status social dos mesmos, do grau de cortesia e familiaridade com que se relacionam; da *tecnicidade* do conteúdo; da *literariedade* do tratamento dado a esse conteúdo; do grau de *formalidade* que o lugar de circulação do discurso exige.

Como se pode ver, o registro linguístico compreende a variação que um enunciado sofre em função dos parâmetros da situação de comunicação na qual é produzido e circulará. Ou seja, compreende as variações decorrentes do tipo de relação existente entre os interlocutores (de maior ou menor familiaridade; de maior ou menor formalidade, por exemplo); das especificidades do portador e veículo, assim como do lugar de circulação do discurso; do tratamento que será dado ao conteúdo (se mais sério ou mais jocoso; mais ou menos aprofundado; mais ou menos técnico; mais ou menos pessoal ou íntimo, por exemplo); da especificidade do conteúdo (se mais técnico; mais literário; mais didático, por exemplo).

Nessa perspectiva, qualquer **variedade** pode ser utilizada, nas diferentes situações de comunicação, com diferentes **registros**. Por exemplo, tomemos uma palestra a ser proferida em uma universidade. Esta será diferente, dependendo dos interlocutores: se estes forem alunos do primeiro ano de um curso específico, muito provavelmente será menos técnica e aprofundada; conterá uma maior quantidade de exemplificações; e poderá até mesmo ser organizada com recursos de humor. E tudo isso sem perder a formalidade e o tom acadêmico que a esfera exige. Mas, se for dirigida a catedráticos de diferentes universidades do país, a orientação, certamente, será outra. Da mesma forma, um discurso político: se a audiência for constituída por um grupo de trabalhadores rurais, certamente, a tendência será que ele seja muito mais coloquial; que os temas abordados sejam os que atinjam especificamente aquela audiência; que haja muito efeito de humor; e que o recurso de convencimento predominante na fala seja a exemplificação baseada no senso comum. O mesmo é muito menos provável caso a audiência seja constituída por técnicos e especialistas em administração, por exemplo.

Os exemplos dados, todos eles de discursos orais, procuram desfazer a ideia de que a linguagem oral é, em si, mais coloquial e a escrita, mais formal. O mesmo podemos

⁴⁵ CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. 11a edição. Petrópolis: Vozes, 2002; p. 57.

⁴⁶ FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana. **A dialetologia no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994; p. 12.

dizer sobre o grau de familiaridade presentes em um discurso. Há um conjunto de fatores que definem e determinam o grau de formalidade, de familiaridade e de todos os demais aspectos característicos da linguagem produzida em diferentes situações de comunicação.

Sendo assim, é fundamental que fique clara a ideia de que o registro linguístico de um discurso está diretamente relacionado às características da situação comunicativa na qual esse discurso foi veiculado, dado que ele deve ser orientado para essa situação e ajustado às suas especificidades.

Um aspecto importante a ser considerado é que o registro, quando adotado em um discurso - ou texto -, apresenta para o interlocutor uma imagem de quem o produziu. Essa imagem influenciará o leitor na interpretação do texto - ou discurso - beneficentemente ou não, tornando-o mais - ou menos - receptivo às ideias nele contidas.

Tomemos como exemplo uma situação em que um fã se aproxima de seu ídolo, um ator televisivo: se ele chega demonstrando muita intimidade, sem pudores para interromper o jantar familiar desse ator - uma situação pessoal, e não pública - e dirigindo-se a ele como se o conhecesse há muito tempo e com ele mantivesse conversas frequentes, poderá apresentar uma imagem de pessoa abusiva, criando um sentimento de invasão de privacidade, pela abordagem agressiva. Essa impressão pode mudar todo o teor daquela relação, pois pode provocar uma reação de proteção por parte do ator e, dessa forma, ao invés de aproximação, pode resultar em distanciamento.

Algo semelhante pode acontecer, por exemplo, em uma situação de escrita de carta de leitor a uma revista ou jornal. O fato de ela ter dupla orientação - ou seja, ser tanto orientada para o editor (que tomará a decisão de publicá-la ou não), quanto para o público do jornal - coloca para o produtor a necessidade de utilizar um registro que o apresente - no texto - como pessoa aceitável (ao menos inicialmente) para os padrões presumidos do editor. Dependendo desses padrões, pode ser que, caso escreva a carta demonstrando muita intimidade seja, de início, excluído pelo editor. O contrário também pode acontecer: alto grau de formalidade pode dar a impressão de arrogância, o que também pode provocar a rejeição da carta.

Vimos falando ao longo da discussão desse item de grau de formalidade, mas vale a pena mencionar também o grau de literariedade de um texto. É muito comum ouvirmos considerações que identificam a presença desse registro com texto literário, apenas. E isso não é verdade. Há textos acadêmicos de diferentes áreas que contêm traços de literariedade, assim como matérias jornalísticas, palestras, textos institucionais, entre outros textos. Até mesmo uma carta de leitor - ou pessoal - pode ser organizada utilizando-se esse registro. Muitas monografias, dissertações e teses, por exemplo, são organizadas com títulos não-técnicos, mas literários e até poéticos.

Assim, não é correto afirmar que todo texto organizado com registro literário é da esfera da literatura. A utilização desse registro tanto pode ser recurso de convencimento - ou de aproximação - da audiência, quanto marca de estilo pessoal. A questão que se coloca no ensino é analisarmos se o emprego do mesmo em um texto é adequada ou não para os propósitos colocados.

Na história, temos alguns exemplos. Na notícia apresentada a seguir, temos um exemplo de utilização não apropriada do registro literário, dada a reação que provocou no interlocutor.

Delegado do Distrito Federal faz Boletim de Ocorrência em Cordel

Plantão | Publicada em **03/08/2011**, às 15h06m.

O Globo (opais@oglobo.com.br)

BRASÍLIA - Em uma ocorrência de roubo de moto, uma rotina em Riacho Fundo, a 25 Km de Brasília, o delegado Reinaldo Lobo, da 29ª DP, resolveu inovar.

O delegado resolveu fazer poesia e escreveu todo o inquérito em versos e rimas de cordel.

- O suspeito estava à toa, trafegando numa boa, até que foi abordado, nem um documento tinha, constatou-se que ele vinha em um veículo roubado.

Segundo Lobo, o trabalho de delegado tem um pouco de "idealismo e fantasia" ao lutar "pela melhora do mundo."

A inovação custou ao delegado um puxão de orelha. A Corregedoria da Polícia Civil mandou o inquérito de volta para a delegacia, para ser refeito dentro do padrão policial.

O delegado lamentou a decisão e pediu para um colega reescrever o inquérito.

- A gente quis, pelo menos uma vez, inovar e transmitir uma mensagem e fica o diálogo para que a gente repense a forma da liberdade.

O delegado encerrou seu inquérito, da seguinte maneira:

- Fazendo um relato, sem ter fantasia, e assim seguimos em mais um plantão, de terno e gravata e caneta na mão, escudo e algemas, resolvendo parte de nossos problemas, dentro do ofício da nossa missão.

Já no documento que apresentamos a seguir, o resultado foi diferente, sem reação negativa do interlocutor. Trata-se de trechos do relatório de prestação de contas da prefeitura municipal de Palmeira dos Índios, uma cidade de Alagoas, ao governo do Estado. O relatório foi escrito por ninguém menos que Graciliano Ramos, que foi prefeito da cidade, de 1927 a 1929⁴⁷.

Como não poderia deixar de ser, os traços do registro literário são abundantes.

Embora o relatório completo contenha dados de todo o trabalho realizado na sua administração, com a respectiva prestação de contas, a maneira como são feitas as referências aos problemas encontrados, às medidas tomadas, e à situação resultante da ação da prefeitura é – evidentemente – literária, aproximando-se, até, de uma crônica.

⁴⁷ Coletado em 14jul2011, no seguinte endereço: <http://www.portalliteral.com.br/artigos/prefeito-graciliano-ramos>

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS

RELATÓRIO

AO GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS

EXMO. SR. GOVERNADOR:

Trago a V.Ex.^a um resumo dos trabalhos realizados pela Prefeitura de Palmeira dos Índios em 1928.

Não foram muitos, que os nossos recursos são exíguos. Assim, minguados, entretanto, quase insensíveis ao observador afastado, que desconheça as condições em que o Município se achava, muito me custaram.

COMEÇOS

O principal, o que sem demora iniciei, o de que dependiam todos os outros, segundo creio, foi estabelecer alguma ordem na Administração.

Havia em Palmeira inúmeros prefeitos: os cobradores de impostos, o Comandante do Destacamento, os soldados, outros que desejavam administrar. Cada pedaço do Município tinha um administrador particular, com Prefeitos Coronéis e Prefeitos inspetores de quarteirões. Os fiscais, esses, resolviam questões de polícia e advogavam.

Para que semelhante anomalia desaparecesse lutei com tenacidade e encontrei obstáculos dentro da Prefeitura e fora dela – dentro, uma resistência mole, suave, de algodão em rama; fora, uma campanha sorna, oblíqua, carregada de bÍlis. Pensava uns que tudo ia bem nas mãos de Nosso Senhor, que administrava melhor do que todos nós; outros me davam três meses para levar um tiro.

Dos funcionários que encontrei em janeiro do ano passado restaram poucos: saíram os que faziam política e os que não faziam coisa nenhuma. Os atuais não se metem onde não são necessários, cumprem com suas obrigações e, sobretudo, não se enganam nas contas. Devo muito a eles.

Não sei se a administração do Município é boa ou ruim. Talvez pudesse ser pior. (...)

CEMITÉRIO

No cemitério enterrei 189\$000 – pagamento ao coveiro e conservação. (...)

ADMINISTRAÇÃO

A administração municipal absorveu 11:457\$497 – vencimentos do Prefeito, de dois secretários (um efetivo, outro aposentado), de dois fiscais, de um servente; impressão de recibos, publicações, assinatura de jornais, livros, objetos necessários à secretaria, telegramas.

Relativamente à quantia orçada, os telegramas custaram pouco. De ordinário vai para eles dinheiro considerável. Não há vereda aberta pelos matutos, forçados pelos inspetores, que a prefeitura do interior não ponha no arame, proclamando que a coisa foi feita por ela; comunicam-se as datas históricas ao Governo do Estado, que não precisa disso; todos os acontecimentos políticos são badalados. Porque se derrubou a Bastilha – um telegrama; porque se deitou uma pedra na rua – um telegrama; porque o deputado F. esticou a canela – um telegrama. Dispêndio inútil. Toda a gente sabe

que isto por aqui vai bem, que o deputado morreu, que nós choramos e que em 1559 D. Pedro Sardinha foi comido pelos caetés.

ARRECADAÇÃO

As despesas com a cobrança dos impostos montaram a 5:602\$244. Foram altas porque os devedores são cabeçudos. Eu disse ao Conselho, em relatório, que aqui os contribuintes pagam ao Município se querem, quando querem e como querem. Chamei um advogado e tenho seis agentes encarregados da arrecadação, muito penosa. (...)

LIMPEZA PÚBLICA

(...) Cuidei bastante da limpeza pública. As ruas estão varridas; retirei da cidade o lixo acumulado pelas gerações que por aqui passaram. (...)

Houve lamúrias e reclamações por se haver mexido no cisco preciosamente guardado em fundos de quintais; lamúrias, reclamações e ameaças porque mandei matar algumas centenas de cães vagabundos; lamúrias, reclamações, ameaças, guinchos, berros e coices dos fazendeiros que criavam bichos nas praças. (...)

CONCLUSÃO

Procurei sempre os caminhos mais curtos. Nas estradas que se abriram só há curvas onde as retas foram inteiramente impossíveis.

Evitei emaranhar-me em teias de aranha.

Certos indivíduos, não sei por que, imaginam que devem ser consultados; outros se julgam autoridade bastante para dizer aos contribuintes que não paguem os impostos.

Não me entendi com esses.

Há quem ache tudo ruim, e ria constrangidamente, e escreva cartas anônimas, e adoça, e se morda por não ver a infalível maroteirinha, a abençoada canalhice, preciosa para quem a pratica, mais preciosa ainda para os que dela se servem com assunto invariável; há quem não compreenda que um ato administrativo seja isento de lucro pessoal; há até quem pretenda embaraçar-me em coisa tão simples como mandar quebrar as pedras do caminhos.

Fechei os ouvidos, deixei gritarem, arrecadei 1:325\$500 de multas.

Não favoreci ninguém. Devo ter cometido numerosos disparates. Todos os meus erros, porém, foram da inteligência, que é fraca.

Perdi vários amigos, ou indivíduos que possam ter semelhante nome.

Não me fizeram falta.

Há descontentamento. Se a minha estada na Prefeitura por estes dois anos dependesse de um plebiscito, talvez eu não obtivesse dez votos.

Paz e prosperidade.

Palmeira dos Índios, 10 de janeiro de 1929.

Graciliano Ramos

Para finalizar, é preciso considerar que a proficiência comunicativa verbal inclui saber utilizar a variedade linguística – e, dessa forma, o registro - mais adequada para o discurso a ser produzido, pois também disso depende a sua eficácia.

Sendo assim, a escola precisa criar situações nas quais essa aprendizagem seja possibilitada, o que inclui:

- a) conhecer variedades linguísticas possíveis – e, dessa forma, registros de linguagem - para utilizá-las na produção de um texto de modo a adequá-lo aos saberes que se imagina que o leitor possua, ou para provocar uma identificação do leitor com o texto, aproximando-os;
- b) a exercitação constante da prática de orientação, planejamento, textualização e revisão de textos considerando a sua adequação aos parâmetros da situação de comunicação, ao contexto de produção do texto – e, assim, analisando a pertinência do registro empregado;
- c) a identificação, nos textos lidos - de efeitos de sentido produzidos pelo uso de determinadas variedades linguísticas – incluindo-se o registro de linguagem – o que, certamente, contribui para uma compreensão mais adequada, ampla e aprofundada dos textos.

Quando se fala em expectativas de aprendizagem, é preciso considerar que o ajuste do texto ao contexto de produção – e, assim, a utilização da variedade e do registro linguístico mais adequados às intenções de significação – não pode ter uma progressão previamente determinada. Ao contrário, depende da análise constante e reiterada do desempenho dos alunos, o que permitirá ao professor que identifique a sua proficiência e, assim, atualize a expectativa em relação à classe.

A COESÃO E A COERÊNCIA DOS TEXTOS

PRIMEIRO, A COERÊNCIA TEXTUAL⁴⁸

Conforme afirma Koch (2002)⁴⁹, a **coerência textual** “*diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos*”.

Diante disso, podemos afirmar que a coerência não está dada apenas na materialidade linguística – o texto, em si – mas é constituída por meio dela no processo de interação entre texto e leitor. Dito de outra maneira, é preciso que o texto faça sentido para o leitor para que este possa considerá-lo coerente.

⁴⁸ A respeito de coesão e coerência textual, além das obras citadas ao longo do documento, recomendamos KOCH, Ingedore *et alii*. **Texto e Coerência**. Cortez Editores (SP): 1989. KOCH, Ingedore *et alii*. **A coerência textual**. São Paulo (SP): Editora Contexto; 1991. KOCH, Ingedore *et alii*. **A coesão textual**. São Paulo (SP): Editora Contexto; 1991.

⁴⁹ KOCH, Ingedore. **O texto e a construção de sentidos**. *Caminhos de Linguística*. São Paulo: Contexto; 2002.

A coerência de um texto, portanto, será tanto maior quanto melhor o leitor o compreenda, o que coloca para o produtor a demanda de ajustar esse texto às possibilidades de compreensão desse leitor; coloca a necessidade de encontrar estratégias linguísticas que possibilitem ao leitor compreender o que se pretende dizer.

Essas estratégias estão relacionadas a:

- a) ajustar o texto aos conhecimentos do assunto que se presume que o leitor possua;
- b) utilizar um registro que seja familiar a esse leitor;
- c) selecionar um léxico passível de compreensão por ele;
- d) dar um tratamento ao tema que seja assimilável pelo leitor;
- e) utilizar recursos sintáticos que colaborem com o seu processo de compreensão.

Como podemos ver, a coerência de um texto é mais do que a utilização de recursos sintáticos adequados, mais que a articulação semântica entre as partes que compõem um texto e entre essas e o sentido geral desse texto. Para além disso, a coerência está na possibilidade de interpretação do que está dito no texto – seja ele oral ou escrito – pelo leitor.

Essa possibilidade de interpretação resulta da adequação do texto à situação de comunicação definida, dos efeitos de sentido que produz, do fio condutor da progressão temática, que confere coesão e unidade ao texto.

Conforme afirma Simon (2008; p. 2),⁵⁰

“a coerência é responsável pelo sentido do texto, envolvendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores. Um texto é coerente quando compatível com o conhecimento (...) do receptor. Observar a coerência é interessante, porque permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas sim constrói-se na relação colocada” entre produtor e leitor/ouvinte.

Dolz *et alii* (2010, p.26), concordando com Chartrand (1997)⁵¹ afirmam que, para assegurar a coerência e a progressão temática de um texto, do ponto de vista linguístico quatro condições fundamentais devem ser respeitadas:

- a) *“a ausência de informações em contradição com os conhecimentos do mundo do destinatário (o leitor inscrito no texto);*
- b) *a presença de elementos que se repetem para assegurar o fio condutor e a continuidade do texto;*

⁵⁰ SIMON, Maria Lúcia Mexias. **A Construção do Texto. Coesão e Coerência Textuais e o Conceito de Tópico.** Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CIFEFL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

⁵¹ CHARTRAND, S. -G. **Les composantes d'une grammaire du texte.** Érudit (www.erudit.org). Québec français, n° 104, 1997, p. 42-45. Acesso em 05 de março de 2013 no seguinte endereço: <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377386/57679ac.pdf>.

- c) a presença de novas informações de modo a assegurar a progressão da informação;
- d) a ausência de contradições internas”.

Tomemos como exemplo o texto a seguir.

“João Carlos vivia em uma pequena casa construída no alto de uma colina árida, cuja frente dava para leste. Desde o pé da colina se espalhava em todas as direções, até o horizonte, uma planície coberta de areia. Na noite em que completava 30 anos, João, sentado nos degraus da escada colocada à frente de sua casa, olhava o sol poente e observava como a sua sombra ia diminuindo no caminho coberto de grama. De repente, viu um cavalo que descia para sua casa. As árvores e as folhagens não o permitiam ver distintamente; entretanto, observou que o cavalo era manco. Ao olhar de mais perto verificou que o visitante era seu filho Guilherme, que há 20 anos tinha partido para alistar-se no exército, e, em todo este tempo, não havia dado sinal de vida. Guilherme, ao ver seu pai, desmontou imediatamente, correu até ele, lançando-se nos seus braços e começando a chorar.”

(KOCH, Ingedore. **Texto e coerência**. São Paulo (SP): Cortez Editores. 1989; pp. 32-33)

A utilização dos articuladores provoca um efeito de coerência existente entre os trechos do texto. No entanto, quando o lemos, podemos perceber várias contradições lógico-semânticas como, por exemplo: João Carlos olhava para o sol poente quando estava sentado na frente de sua casa, sendo que essa casa dava para o leste; a sombra de João Carlos ia diminuindo na grama, mas a sua casa ficava em uma colina árida, coberta de areia; era noite e o personagem via o pôr-do-sol e sua sombra diminuir; o cavalo descia para a casa de João Carlos, sendo que esta ficava no alto da colina; as folhagens impediam a visão de João Carlos, mas a colina era árida; o filho de João Carlos havia saído de casa há 20 anos para alistar-se no exército (que requer uma idade mínima), sendo que ele mesmo estava completando 30.

Vemos, dessa forma, que o texto desrespeita a primeira e a última condição colocada por Chartrand (1997), as quais revelam uma não adequação do texto aos saberes presumidos do leitor, ou seja, uma incoerência relativa a um dos aspectos do contexto de produção.

Quando falamos em ensino de língua portuguesa é disso que estamos falando: de estar atento para eventuais contradições provocadas pelo tipo de informação oferecida no texto, assim como pela relação que é estabelecida entre elas. No processo de acompanhamento da produção de textos, questões devem ser feitas aos alunos a cada vez que uma questão como essa for identificada e a tematização da mesma deve ser realizada de modo que o texto seja ajustado.

Um exercício de Análise a Partir de Produções de Alunos

Exemplo 1

Tomemos o texto a seguir e vamos analisá-lo. Trata-se da reescrita de parte do conto "O Gato de Botas".

OS CAMPONESES FICARAM COM MEDO E OBEDECERAM. O REI ESTAVA CADA VEZ MAIS IMPRESSIONADO COM O JOVEM AMIGO, O MARQUÊS DE CARABÁS.
MAIS ADIANTE, O GATO ENCONTROU UM CASTELO ENORME. PERTO DALI HAVIA MAIS DOIS CAMPONESES. ELLES DISSERAM QUE O CASTELO PERTENCIA A UM FEITICEIRO.

O gato entrou e deu orde para os criados que disse quando o rei chegar fala que esse castelo e do Marquês de carabas o feiticeiro o gato falou ouvir falar que voce pode se transformar em qualquer animal o feiticeiro para demonstrar se viu um leão o gato disse não, há 2º facis se transforma ne um leão ou quebra ve voce se transformar ne uma coisa pequena tipo um rato o gato o contou o feiticeiro o rei disse voce quer saber com a minha filha se foi a verdade ella se casou llis se casaram o gato não precisou casar nunca mais.

Uma reescrita supõe escrever um texto que já se conhece: já se sabe o conteúdo temático, os episódios que o compõem, a sequência em que foram apresentados no texto e as relações que foram estabelecidas entre eles ao longo da progressão temática.

Dessa maneira, a coerência da reescrita está, inevitavelmente, ligada ao texto-fonte.

No texto acima, a primeira questão que se coloca, logo no início, é a seguinte: a estratégia do Gato de Botas era alardear pelas estradas a riqueza do seu dono, o Marquês de Carabás. Por isso, pedia aos camponeses que encontrasse pelo caminho para falarem do Marquês ao rei. Da maneira como está colocado no texto, o Gato, ao invés de pedir aos camponeses para avisarem o rei quando passasse pela estrada de que o dono do castelo era o Marquês – o que o colocaria na posição de nobre rico –, entra no castelo primeiro, e depois avisa os criados do castelo do que era para dizer ao rei.

Este trecho, portanto, contém uma incoerência que precisa ser corrigida. No processo de discussão do texto para revisão, esse aspecto precisa ser tematizado junto aos alunos.

Um outro trecho que precisa ser ajustado é o que trata da suposta transformação do feiticeiro. O gato, para livrar-se do feiticeiro – que era dono do castelo – de modo que o seu dono pudesse assumir o lugar de nobre proprietário do mesmo, pediu ao feiticeiro que se transformasse em rato pois, desse modo, poderia comê-lo.

No texto, no entanto, o que acontece é que há uma omissão de informação: não está indicado que o feiticeiro aceita o desafio e se transforma em rato. Há, apenas, a fala do gato desafiando-o. Em seguida, o texto já aponta que o Gato o come. A ausência da informação no texto reescrito provoca a incoerência, pois a transformação é condição para que o gato possa comer o feiticeiro.

A penúltima incoerência é provocada por mais uma omissão. O texto não indica quem o rei faz a pergunta e tampouco quem a responde. Da forma como o enunciado foi organizado – “O gato o comeu o feiticeiro o rei disse você quer se casar com a minha filha” – o referente de **você** parece ser **gato**, o que está incoerente com o texto-base, pois é o Marquês que se casa com a princesa.

A última incoerência é provocada por uma incorreção ortográfica: o texto diz “o gato não precisou **casar** nunca mais”, quando a ideia era de que ele não teria precisado **caçar**. Como se pode ver, até uma questão ortográfica pode ser tratada como uma questão de coerência textual.

Exemplo 2

O texto a seguir é uma produção de autoria de parte de um texto cujo final é desconhecido. A proposta⁵² foi apresentada ao aluno com a consigna a seguir:

Leia o trecho abaixo e escreva um final para este conto. Lembre-se que o final que você inventar tem que combinar com a história já escrita.

Uma questão de ponto de vista

(Conto da tradição sufi)

À sombra de um coqueiro, um dia dois amigos cochilavam.

Um macaco subiu no coqueiro e, percebendo os dois lá embaixo, atirou um coco na cabeça de cada um.

Os dois acordaram, assustados. Um deles, furioso, esbravejou:

— Esse macaco me paga!

Pegou o coco e foi correndo atrás do macaco, querendo acertar-lhe de volta o coco na cabeça. Praguejando, corria em vão, pois o ágil bichinho pulava de árvore em árvore e se afastava cada vez mais rápido.

Finalmente, o homem desistiu e, suado e aborrecido por não ter conseguido se vingar, voltou para a companhia do amigo que continuava à sombra do coqueiro.

— Não entendo como você não se enfureceu! — exclamou o que vinha chegando.

⁵² Proposta presente na avaliação do SARESP 2012, apresentada por uma escola à Equipe de Formadores do Programa Ler e Escrever para análise e orientação.

O aluno teria que continuar o texto a partir da próxima frase – “Enfurecer-me por que?”.

A seguir, temos um exemplo, que analisaremos.

- ENFURECER-ME POR QUÊ?

meu amigo aquele macaco atacou o
coco' encima da nosa cabeça a tá
nem esquenta relaxa e aproveita sabe
o que é dele tá guardado agora relaxa
e senta aí e cochila um pouco meu
amigo calma agora senta e relaxa
tá tá bom vou tentar

fim

moral da história: a vingança nunca é
plena mata alma e envenena

Analisando o texto elaborado pelo aluno, podemos observar que:

- o texto articula-se perfeitamente ao texto anterior, pois mantém os dois personagens indicados, com características semelhantes e, além disso, a conversa iniciada no trecho anterior;
- quando lemos o texto não há problemas de compreensão colocados, se identificamos os turnos de fala dos diferentes personagens, posto que o aluno não os indica graficamente. É perfeitamente possível deduzir, pelo sentido, quem fala. Poderíamos dizer que, caso o texto fosse pontuado, poderia ter ficado assim:

- Meu amigo, aquele macaco tacou o coco em cima das nossas cabeças!

- Ah, tá! Nem esquenta, relaxa e aproveita... Sabe, o que é dele está guardado! Agora relaxa e senta aí e cochila um pouco, meu amigo! Calma! Agora senta e relaxa...

- Tá, tá bom, vou tentar.

Moral da história: a vingança nunca é plena, mata a alma e envenena!

Como se pode notar, em que pese a interrupção do texto pela palavra **fim** e a introdução da *moral*, o texto parece perfeitamente coerente, sem que nenhum problema de compreensão tenha sido provocado.

A respeito da *moral*, vale a pena comentar que, nessa ocasião, os alunos não conheciam as características dos contos da tradição sufi, que não são

semelhantes às fábulas. Dessa forma, não se pode considerar como incoerência o acréscimo dessa coda.

Há que se ressaltar, ainda, o efeito provocado por essa moral: marca textualmente o outro ponto de vista anunciado no título, assim como toda a fala do amigo calmo. Além disso, poder-se-ia dizer até que acrescenta um traço de humor – ou ironia – à história, se considerarmos o tipo de vingança pretendida, de um homem contra um animal brincalhão;

- c) o tempo verbal predominante é mantido;
- d) as marcas de oralidade presentes no texto estão nas falas de personagens, mantendo a coerência com o registro do texto fonte;
- e) quanto ao narrador não podemos dizer que seja do mesmo tipo que o texto fonte, pois o texto continua apenas com uma sequência injuntiva, dialogal, mas isso não provoca incoerência.

A coerência é condição de textualidade. É conteúdo que precisa ser tratado – e muito bem – na escola, sem que se negligencie essa questão sob a desculpa de que é conteúdo muito sofisticado para os escritores iniciantes.

Como afirmam Dolz & Pasquier (1996),

“a capacidade de produzir um texto coerente em relação aos conteúdos e com um mínimo de coesão linguística não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas”.

AGORA, A COESÃO TEXTUAL

Um dos aspectos responsáveis pela interdependência entre as partes de um texto, isto é, por sua unidade de sentido, é a **coesão**. Segundo Trask (2006)⁵³, a coesão

“é a presença em discurso de ligações linguísticas explícitas que criam estrutura” (p. 57).

Já Halliday e Hassan (1976)⁵⁴ explicam que

“a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso depende da interpretação de outro elemento. Um pressupõe o outro, no sentido de que um não pode ser efetivamente decodificado sem recorrer ao outro” (p. 4).

⁵³ TRASK, Larry R. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo (SP): Editora Contexto; 2006.

⁵⁴ HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.

Ficou bastante conhecido o exemplo que estes autores utilizaram para ilustrar o conceito de coesão: *“Lave e tire os caroços de seis maçãs cruas. Coloque-as em um prato refratário”*. O fato de o pronome **as** só ser compreendido a partir de sua relação com a palavra **maçãs**, a qual retoma, ilustra o conceito.

Podemos dizer, assim, que quando lemos um texto, o sentido que construímos é resultado das ligações que estabelecemos entre as palavras, expressões ou frases; é resultado da conexão que estabelecemos entre os vários segmentos desse texto. Essa conexão é realizada por um conjunto de recursos linguísticos que explicitam as relações, os vínculos existentes entre os diferentes segmentos do texto. O uso desses recursos assegura, ao mesmo tempo, a progressão temática do texto e a visão desse texto com um todo com unidade.

Esses recursos são, fundamentalmente, elementos de natureza *gramatical* (como os pronomes, conjunções, preposições, categorias verbais), de natureza *lexical* (sinônimos, antônimos, repetições) e mecanismos *sintáticos* (subordinação, coordenação, ordem dos vocábulos e orações).

Segundo Antunes (2005)⁵⁵, a coesão dos textos acontece de três maneiras fundamentais: por **reiteração** - ou **referência** (Koch; 1991); por **associação** e por **conexão** – ou **sequencialmente** (Koch; 1991).

A coesão por **referência** acontece quando um componente linguístico é retomado na linearidade do texto. Pode realizar-se por **repetição** de itens lexicais ou por **substituição** e, mesmo, por **elipse**. Vejamos os seguintes exemplos:

O homenzinho subiu correndo os três lances de escadas. Lá em cima ele parou diante da porta.

No exemplo acima, o pronome pessoal **ele** é utilizado para se referir a homenzinho (que é o referente). Dizemos que é um recurso de coesão para retomar um elemento que já apareceu e, neste caso, dizemos que a coesão é **anafórica**. Além disso, trata-se de um processo de substituição.

Observe este outro exemplo:

Ele era tão bom, o meu marido.

Aqui, o pronome **ele** só adquire sentido efetivo quando o relacionamos com **marido**, que só aparece depois do pronome, no final do período. Trata-se, neste caso, de coesão **catafórica**.

Nos dois exemplos analisados o recurso para se criar coesão referencial foi o pronome pessoal. No entanto, outros recursos também podem ser utilizados:

- *Pronomes pessoais* (ele, eles, ela, elas); *demonstrativos* (este, esta, estes, estas, esse, essa, esses, essas, aquele, aquela, aqueles, aquelas, isto, isso, aquilo) *possessivos* (meu, minha, meus, minhas, teu, tua, teus, tuas, seu, sua, seus, suas, nosso, nossa, nossos, nossas ...), *indefinidos* (alguém, todos, outro, vários, diversos, tudo, todo, nenhum...), *interrogativos* (o quê, o qual) e *relativos* (cujo, que).

⁵⁵ ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2005.

- *Advérbios*: lá, ali, aqui, acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo, de modo semelhante, etc.
- *Números cardinais e ordinais*.
- *Artigos definidos e indefinidos*.
- *Sinônimos e hiperônimos* (ou palavra indicadora de classe).

Agora observe o exemplo a seguir:

*"Aquele **homem** era muito infeliz naquele lugar; porém, **[ele]** não estava só."*

No exemplo acima, a palavra **homem** foi omitida na segunda parte do enunciado – antes de **não** – mas é de fácil recuperação. Trata-se, nesse caso, de reiteração por meio de *elipse*.

No exemplo a seguir, encontraremos um caso de coesão referencial que ocorre por meio de um processo de *repetição*:

*"**Elas** são quatro milhões, o dia nasce, **elas** acendem o lume. **Elas** cortam o pão e aquecem o café. **Elas** picam cebolas e descascam batatas. **Elas** migam sêneas e restos de comida azeda."⁵⁶*

A coesão **sequencial** acontece pelos diferentes tipos de relações que são estabelecidos entre os trechos do texto à medida que este progride. Os principais mecanismos utilizados para tanto são os diversos **articuladores textuais** (como a **correlação dos tempos verbais** empregados).

A esse respeito Dolz *et alli* (2010; p. 27) explica que

"o emprego dos tempos verbais fornece uma base temporal que permite ver a textualidade como um todo. Um exemplo disso é a sucessão e a alternância do imperfeito e do pretérito perfeito em um conto, a qual faz avançar o texto simultaneamente: o imperfeito alimenta o fundo da história contada, o pretérito perfeito faz progredir os eventos".

Podemos considerar, ainda, os seguintes recursos:

- a) a **reiteração de termos e estruturas sintáticas**. Por exemplo: *"... E o trem corria, corria, corria..."*;
- b) a **reiteração de um mesmo conteúdo**. Alguns marcadores utilizados: *isto é, ou seja, quer dizer, ou melhor, em outras palavras, em síntese, em resumo, etc.;*
- c) o uso de **operadores discursivos/articuladores textuais**:

⁵⁶ COSTA, Maria Velho da. **Cravo**. Lisboa: D. Quixote; 1994 (p. 133).

- que indicam **adição** de informações, de argumentos: *e, bem como, também*;
- que introduzem uma **restrição**: *mas, ainda que, no entanto, embora, porém, contudo, todavia*;
- que introduzem **explicação** ou **justificativa** ao já dito: *que, porque, pois*;
- que **exemplificam** o já dito: *por exemplo, como*;
- que introduzem uma **explicitação**, uma **confirmação** ou **ilustração**: *assim, desse modo, dessa maneira*;
- que indicam uma relação de **conclusão**: *logo, portanto, por conseguinte*;
- que promovem **generalização**: *aliás, é verdade que, de fato, realmente*;
- que estabelecem relação de **temporalidade**: tempo simultâneo (*quando, mal, nem bem, assim que, logo que, no momento em que*); tempo anterior (*antes que, depois que*); tempo contínuo ou progressivo (*enquanto, à medida que*);
- que marcam **ordenação espacial**: *à esquerda, atrás, na frente*;
- que indicam a **ordem dos assuntos** no discurso: *primeiramente, em seguida, a seguir, finalmente*;
- que introduzem um dado para **mudar de assunto**: *a propósito, por falar nisso, mas voltando ao assunto, fazendo um parêntese*;
- que marcam **gradação** numa série **de argumentos** orientada no sentido de uma conclusão: introduzindo os argumentos mais fortes (*até, mesmo, até mesmo, inclusive*); introduzindo um argumento e deixando implícita a progressão na força dos demais (*ao menos, pelo menos, no mínimo, no máximo, quando muito*);
- que ligam **argumentos em favor** de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso, a par de*;
- que introduzem **argumentos** que levam a **conclusões opostas**: *ou, ou então, quer... quer, seja... seja, caso contrário*;
- que estabelecem **comparação** de superioridade, de inferioridade ou de igualdade entre dois elementos com vistas a uma conclusão a favor ou contra: *tanto... quanto, tão... quanto, mais... (do) que, menos... (do) que*;
- que contrapõem enunciados de **orientação argumentativa contrária**: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto* (conjunções adversativas), *embora, ainda que, mesmo que, apesar de que* (conjunções concessivas);
- que introduzem um argumento decisivo, **ratificando** a posição do autor: *aliás, além do mais, além de tudo, além disso, ademais*;
- que **retificam** o já dito, esclarecendo, corrigindo, redefinindo conteúdo do enunciado anterior: *ou melhor, de fato, pelo contrário, ao contrário, isto é, quer dizer, ou seja, em outras palavras*.

Apesar dessa gama enorme de recursos que a língua oferece, é preciso considerar que há textos nos quais as relações entre seus segmentos não são estabelecidas por elementos coesivos explicitados no corpo do texto, efetivando-se, sobretudo, a partir das características do gênero e das relações semânticas estabelecidas no processamento da leitura.

O texto a seguir é um exemplo desse caso.

A PESCA

Affonso Romano de Sant'Anna

o anil

o anzol

o azul

o silêncio

o tempo

o peixe

a agulha

vertical

mergulha

a água

a linha

a espuma

o tempo

a âncora

o peixe

a garganta

a âncora

o peixe

a boca

o arranco

o rasgão

aberta a água

aberta a chaga

aberto o anzol

aquelíneo

ágilclaro
estabanado

o peixe
a areia
o sol

(In **A poesia possível**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Rocco; 1987 (p. 120-121).

O texto a seguir também:

CORTE

Maria Amélia Mello

(O dia segue normal. Arruma-se a casa. Limpa-se em volta. Cumprimenta-se os vizinhos. Almoça-se ao meio-dia. Ouve-se rádio à tarde. Lá pelas 5 horas, inicia-se o sempre.)

(Miniconto publicado no Suplemento Literário do Minas Gerais nº 686. Ano XIV, 24/11/1979, p. 9.)

Podemos observar que em ambos os textos, um poema e um conto, a relação entre os segmentos é estabelecida a partir: *a*) daquilo que antecipamos que pode estar escrito a partir do conhecimento que temos do gênero; *b*) daquilo que antecipamos a partir da leitura do título; *c*) das relações de sentido que estabelecemos à medida que lemos, considerando o que vamos antecipando e checando a partir do título e dos aspectos do gênero. No miniconto, os verbos e a sequência de ações – típicas do gênero, ainda que não determinadas explicitamente pelo tempo do verbo, mas pelas locuções adverbiais “ao meio dia”, “à tarde”, “lá pelas cinco horas” – funcionam como recursos que garantem coesão ao texto.

Nestes textos, portanto, a coesão se estabelece de maneira diferente do usual. Alguns autores, por considerarem coesão apenas as relações que são estabelecidas por elementos explicitados na linearidade do texto, dirão que textos como os acima não são coesos, embora sejam absolutamente coerentes.

Halliday (1976), por exemplo, afirma que “*a coesão não nos revela a significação do texto, revela-nos a construção do texto enquanto edifício semântico*”.

Talvez possamos dizer, então, que do ponto de vista linguístico a construção de textos como os apresentados acima estaria fundamentada na reiteração de itens lexicais do mesmo campo semântico. Coerentemente com essa perspectiva, alguns autores (por exemplo, Antunes; 2005) propõem – como citado acima – um terceiro processo por meio do qual a coesão se realiza: a **associação**. Trata-se – como vimos dizendo – da

presença de itens lexicais de um mesmo campo semântico, como é o caso do texto *A Pesca*, apresentado acima.

Mas, este tipo de coesão não acontece apenas em textos poéticos. Vejamos o exemplo a seguir.

***“Mercedes retocada.** Vale a pena desembolsar R\$217 mil por um **carro**? Sim, responde o jornalista Adriano Grieco, da Revista **Quatro Rodas**. É esse o valor da nova Mercedes C280 Avantgarde, versão aprimorada – e R\$37mil mais cara – do antigo modelo C200K. O **automóvel** tem **câmbio** de sete **marchas**. Os 50 cavalos suplementares de força permitem fôlego extra nas retomadas e acelerações. Além disso, um sistema **mecânico** indica como os **amortecedores** estão sendo exigidos, compara os dados obtidos com a **velocidade** em que o **carro** está e muda o equilíbrio do **amortecimento**. “Na prática o **Mercedes** ficou mais esportivo”, diz Grieco.”⁵⁷*

Neste texto, as palavras em negrito correspondem ao campo semântico do título da matéria, ou seja, de *Mercedes*, especificação de *carro*. A recorrência semântica apontada contribui para a constituição da coesão do texto.

Também as listas – enquanto gênero – teriam a sua coesão edificada na reiteração de itens lexicais pertencentes ao mesmo campo semântico, especialmente determinado pelo título, que praticamente o determina.

LISTA DE COMPRAS

Arroz

Feijão

Açúcar

Ovos

Leite

Margarina

Temperos

Milho pra canjica

Sabonete

⁵⁷ Revista da Semana, 12 nov 2007, p. 39, *apud* SILVA, Luciana Pereira da. **Prática Textual em Língua Portuguesa**. Curitiba (PR): IESDE Brasil S.A.; 2009 (p. 11).

Papel higiênico

Coador de café

Para finalizar, vale a pena dizer, ainda, que há textos que possuem elementos explicitados que, supostamente, estariam efetivando a coesão, mas que não garantem coerência ao texto.

Um deles é o texto apresentado e discutido acima, sobre João Carlos, o personagem que completa 30 anos. Um outro exemplo, pode ser o seguinte:

“O gato comeu o peixe que meu pai pescou. O peixe era grande. Meu pai é alto. Eu gosto do meu pai. Minha mãe também gosta. O gato é branco. Tenho muitas roupas brancas.”

(In: KOCH, Ingedore. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez Editores. 1989; pp.29)

Nele, a sequência das informações, considerando-se a linearidade do texto, é coesiva, dado que apresenta em cada frase a retomada de um tópico já referido; no entanto, o texto não apresenta coerência, não formando um todo com unidade de sentido.

Como se vê, não é possível pensar que a utilização de mecanismos coesivos, por si só, garante unidade semântica e coerência ao texto. Assim, ao se analisar a adequação de um texto é preciso orientar-se por uma perspectiva que garanta a articulação entre aspectos relativos à coesão e à coerência, tanto no que se refere ao interior dos enunciados (cada parte segmentada e articulada entre si), quanto no que tange à progressão dos enunciados no texto, e considerando não apenas os aspectos especificamente linguísticos, mas também os discursivos.

Quando pensamos na ação do professor na sala de aula, temos que reiterar a necessidade de que, seja no processo de produção coletiva, seja no processo de revisão coletiva de textos – mas especialmente neste último – as relações estabelecidas entre os segmentos do texto sejam problematizadas: observar a adequação de articuladores utilizados; analisar os efeitos de sentido produzidos pelos articuladores para verificar se, de fato, garantem o que foi intenção dizer; analisar os enunciados retomam o que foi dito adequadamente; tematizar possibilidades diferentes de se retomar o que foi dito, ampliando o repertório dos alunos, entre outras questões.

No que se refere a esse último aspecto, é muito comum que, de início do processo de aprendizagem, o aluno sempre retome algo que foi dito substituindo o referente por pronomes pessoais – *ele, ela, eles, elas*, por exemplo. Esse modo de retomar utiliza o recurso da substituição; mas a substituição não precisa acontecer sempre por um pronome pessoal: pode acontecer pela substituição por sinônimos, parônimos, entre outros recursos. Por exemplo: “*André foi andar de bicicleta ontem. Mas, o que **ele** não*

sabia era que o pitbull do Júnior estava solto na rua de novo.”. Essa não é a única possibilidade. O termo *André* poderia ser substituído por *menino*, por exemplo. Além disso, não precisaria, necessariamente, ser substituído; poderia simplesmente ser omitido: *“André foi andar de bicicleta ontem. Mas, o que não sabia era que o pitbull do Júnior estava solto na rua de novo.”*.

Estas possibilidades, que implicam na utilização de diferentes recursos e processos devem ser tematizadas para a ampliação do repertório do aluno a respeito do assunto. Para tanto, oferecer referências de textos que apresentem para os alunos diferentes possibilidades de retomada dos referentes é fundamental.

Aliás, oferecer referências sobre possibilidades de textualização, analisando-as em relação aos efeitos de sentido que produzem, é recurso fundamental no ensino da escrita.

COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAIS NAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Não é possível estabelecer uma progressão e nem tampouco definir quais mecanismos coesivos devem ser tratados na sala de aula. Por isso as expectativas não o fazem.

Trata-se de um conteúdo que deve ser atualizado na sala de aula por meio da análise dos textos dos alunos. Quer dizer: o professor precisa identificar que recursos coesivos o aluno já utiliza, para que possa definir para onde ele precisa ampliar e aprofundar a sua proficiência.

Assim, se um aluno só utiliza a repetição para estabelecer a coesão referencial, é preciso que perceba que a substituição de um referente por um pronome é possível; se já utiliza esses dois mecanismos, é preciso que seja apresentado ao uso de hiperônimos, hipônimos e elipses; e assim por diante.

A abordagem de articuladores textuais – assim como de todos os demais mecanismos coesivos – deve ser realizada fundamentalmente, em especial por se tratar dos anos iniciais de escolaridade - de modo epilinguístico, quer dizer, **no uso** que acontece no processo de produção e revisão de textos.

Vale, aqui, aquele princípio de que a linguagem deve ser tomada como objeto de conhecimento por inteiro, sem fragmentações.

No entanto, isso não quer dizer que, eventualmente, se a proficiência do aluno permitir, sejam desenvolvidas atividades metalinguísticas, aquelas que envolvem sistematização e utilização de nomenclatura apropriada. É possível – com consciência da adequação do procedimento – articular as duas maneiras de tratar o conhecimento linguístico e discursivo: por exemplo, enquanto alguns aspectos forem selecionados para sistematização, outros podem ser abordados de maneira epilinguística, no

processo de revisão dos textos, como parte das necessidades do trabalho a ser desenvolvido para tentar garantir maior qualidade aos textos.

LEMBRETE FINAL

É sempre importante reiterarmos a necessidade de se recorrer aos materiais já produzidos pela Secretaria de Educação, em especial dos relativos ao Programa Ler e Escrever, que trata exatamente do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além desses, está em fase de finalização da produção uma série de vídeos que discutirão o processo de produção de textos, os quais podem ser uma referência de trabalho bastante consistente.

Em complemento à essas orientações – que já se articulam diretamente com as expectativas de aprendizagem – consultem a coletânea de textos selecionados para estudo dos aspectos mencionados, visando ampliação e aprofundamento, especialmente organizada para este documento.

Como procedimento fundamental de estudo da tarefa de ensinar, é sempre bom lembrar que se aprende, necessariamente, em colaboração. E isso também vale para todos nós, professores, formadores de professores, assessores, consultores. Por isso, procure seus colegas, sempre; estude junto com eles; compartilhe suas reflexões e escute as reflexões dos colegas; analise suas ações e a de seus alunos em colaboração com outros: diferentes olhares só ampliam a possibilidade de compreensão.

Como afirma Paulo Freire,

“Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, V. K. (dez-2006). A Educação Moral e Cívica - Doutrina, Disciplina e Pática Educativa. *Revista HISTEDBR On-line. n. 24. Campinas (SP).* , pp. 125-134.
- ANTUNES, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo(SP): Parábola Editorial.
- BARROS, M. d. (2006). *Memórias Inventadas. A segunda infância.* . São Paulo(SP): Planeta do Brasil.
- BATISTA, A. A. (agosto-dezembro/2011). Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação. Vol. 6; UFRJ, No 12; Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ.*, (pp. 09-35).
- BRÄKLING, K. L. (2001). Linguagem oral e linguagem escrita: diferenças e impregnações. *PEC-Formação Universitária. Unidade 4.1. Tema 4. Módulo 2: Linguagem, Interação Social e Cidadania*. São Paulo, São Paulo: SEE de SP/Fundação Vanzolini/USP/PUC/UNESP.
- BRÄKLING, K. L. (2002). *Linguagem oral e linguagem escrita: novas perspectivas em discussão*. Fonte: EDUCAREDE:
http://www.educarede.org.br/educa/html/index_oassuntoe.cfm.
- BRÄKLING, K. L. (2009) *et alii. Língua Portuguesa. Orientações para o professor. SAEB/Prova Brasil. 4a série/5o ano do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BYRNE, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. Em L. E. P. Gough, *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- CARVALHO, C. d. (2002). *Para compreender Saussure*. Petrópolis(RJ): Vozes.
- CEIA, C. (s.d.). *E-Dicionário de Termos Literários*. Fonte: E-Dicionário de Termos Literários:
http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=351&Itemid=2
- CHARTRAND, S.-G. (1997). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec Français, No 104*, pp. 42-45. Fonte:
<http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1377386/57679ac.pdf>
- COSTA, M. V. (1994). *Cravo*. Lisboa: D. Quixote.
- DOLZ, J. &. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. (T. d. restrita, Ed.) *CULTURA y Educación, 2*, 31-41.

- DOLZ, J., GAGNON, R., & DECÂNDIO, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas(SP): Mercado de Letras.
- FERREIRA, C., & CARDOSO, S. (1994). *A dialetologia no Brasil*. São Paulo(SP): Contexto.
- FERREIRO, E. &. (1986). *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre (RS): Artmed.
- FERREIRO, E. (1990). A escrita como sistema de representação. Em E. FERREIRO, *Reflexões sobre Alfabetização* (pp. 10-16). São Paulo(SP): Cortez Editores.
- FERREIRO, E. (2008). Alfabetização e Cultura Escrita. *Revista Nova Escola*. São Paulo, São Paulo, Brasil: Abril. Fonte: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0162/aberto/mt_245461.shtml.
- FIORIN, J. L. (2006). Introdução ao pensamento de Bakhtin. Capítulo 3. São Paulo (SP): Ática.
- FOUCAMBERT, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre(RS): Artmed.
- HALLIDAY, M. A., & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- KOCH, I. e. (1989). *Texto e Coerência*. São Paulo(SP): Cortez Editores.
- KOCH, I. e. (1991). *A coerência textual*. São Paulo(SP): Contexto.
- KOCH, I. e. (1991). *A Coesão Textual*. São Paulo(SP): Contexto.
- KOCK, I. (2002). *O texto e a construção de sentidos. Caminhos de Linguística*. São Paulo(SP): Contexto.
- LERNER, D. (maio-2002). A Autonomia do Leitor. Uma Análise Didática. *Revista de Educação*. N. 6.
- MANN, V. (1989). Les habilités phonologiques: Predicteurs valides des futures capacités en lecture. Em &. C. L. Rieben, *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- MANN, V. (1993). Phoneme awareness and future reading ability. *Journal of learning Disabilities*, 26 (4), pp. 259-269.
- MARTINS, M. A., & SILVA, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica, Ano 1 (XVII)*, pp. 49-63.
- MESA, C. Z. (janeiro de 2008). Influencia de la escritura alfabética em la segmentación de sonidos vocálicos y consonânticos. *Lectura y Vida*.
- MOLINARI, M. C. (outubro/1999). *Intervención Docente em uma situação de dictado a la maestra*. Buenos Aires: Colegio integral Martín Buber/Red Latinoamericana de Alfabetización.

- PERFETTI, C. A. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrilpalmer Quarterly*, 33, pp. 283-319.
- QUINTEROS, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético. Tesis de Maestría*. México: DIE/Cinvestav.
- ROJO, R. H. (1999). Oral e escrito em sala de aula. Letramento escolar e gêneros do discurso. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN: s/p., CD-ROM*. Florianópolis: UFSC/ABRALIN.
- ROJO, R. H. (set/dez 2006). As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em (Dis)curso: volume 6, número 3*;
- SANT'ANNA, A. R. (1987). *A poesia possível*. Rio de Janeiro(RJ): Editora Rocco.
- SAUSSURE, F. d. (1969). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo(SP): Editora Cultrix.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1998). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (1998). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas (SP): Editora Mercado de Letras.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (2004). Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. Em B. SCHNEUWLY, & J. & DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola* (p. 129). Campinas(SP): Mercado de Letras.
- SILVA, L. P. (2009). *Prática Textual em Língua Portuguesa*. Curitiba(PR): IESDE Brasil SA.
- SIMON, M. L. (3 a 7 de março/2008.). A Construção do Texto. Coesão e Coerência Textuais e o Conceito de Tópico. *Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, promovido pelo CiFEFiL*. Rio de Janeiro(RJ): FFP (UERJ).
- TRASK, L. R. (2006). *Dicionário de Linguagem e Linguística*. São Paulo(SP): 2006.
- VERNON, S. (1997). *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura. Tesis de doctorado*. México: DIE/Cinvestav.
- VERNON, S. e. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69 (4), 395-415.
- VYGOTSKY, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: MArtins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WEISZ, T. (1985). *Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula*. Cadernos de Pesquisa, No 52, pp. 115-119.

- WEISZ, T. (1988). *As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática de alfabetização*. Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova Concepção de Trabalho Pedagógico em São Paulo. São Paulo (SP): SEE de SP/CENP - Coordenadoria De Estudos e Normas Pedagógicas.
- WEISZ, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo (SP): Ática.
- WEISZ, T. (nov/1999 - jan/2000). *Psicogênese da língua escrita: Uma revolução conceitual faz 20 anos*. Pátio - Revista Pedagógica, 34-45.
- WEISZ, T. (nov/dez 2003 - jan/2004). *Didática da leitura e da escrita: questões polêmicas*. Pátio - Revista Pedagógica, No 28.