



## PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CURRÍCULO DAS CAPITAIS BRASILEIRAS

Telma Ferraz Leal  
Joselmo Santos de Santana  
Vinicius Varella Ferreira

**Universidad Federal de Pernambuco**

[tfleal@terra.com.br](mailto:tfleal@terra.com.br)  
[joselmosantana@gmail.com](mailto:joselmosantana@gmail.com)  
[vinicius.varella@uol.com.br](mailto:vinicius.varella@uol.com.br)

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as orientações que são dadas para o ensino de produção de textos escritos em propostas curriculares de nove capitais brasileiras. Por meio da análise de conteúdo, foi possível constatar que a abordagem teórica predominante nos documentos é o sociointeracionismo, sobretudo, a perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos. Foi verificado que diferentes princípios relativos às dimensões sociointerativas, composicionais e estilísticas do gênero são mobilizados, embora a dimensão prescritiva oriunda da tradição curricular gramatical seja a categoria mais recorrente, revelando o caráter híbrido de tais documentos.

### PALAVRAS-CHAVE

Currículo, língua portuguesa, produção de textos





## 1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Neste artigo, dedicamo-nos a apresentar parte dos dados de uma pesquisa que investiga orientações curriculares relativas ao ensino da leitura e da escrita<sup>1</sup>. Na pesquisa, são analisados documentos oficiais de redes estaduais e de redes municipais de educação brasileiras. Neste texto, discutimos sobre as orientações que são dadas para o ensino de produção de textos escritos nas propostas curriculares de nove capitais brasileiras.

## 2. JUSTIFICATIVA - DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS: POR QUE ESTUDÁ-LOS?

Podemos começar esse debate esclarecendo que compartilhamos com Moreira e Candau (2007, p. 18) o conceito geral de currículo:

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

---

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa “Alfabetização e ensino de língua portuguesa: investigando o currículo no Brasil”, financiado pelo CNPq e FACEPE, sob coordenação de Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão.





Desse modo, não reduzimos o conceito de currículo ao de documentos / propostas curriculares. No entanto, consideramos relevante o estudo desses textos oficiais que sinalizam, embora com muitas tensões, para o que, em determinado momento histórico e em determinado espaço social, está sendo concebido como “dever da escola”. Obviamente, as tensões refletem as diferentes concepções dos pesquisadores e educadores acerca das finalidades da escola e do que seria relevante de nela ser estudado. Nos documentos oficiais, via de regra, há uma tentativa de fazer circular os consensos mínimos ou de apagar as divergências, fazendo prevalecer as concepções hegemônicas entre os que dirigem o ministério de educação, a rede de ensino ou a escola. No entanto, nas entrelinhas, muitas vezes, é possível apreender, por meio do que não se diz ou do que parece contraditório, os focos de tensões e de inconclusões, daquilo que não se tem clareza ou posições firmadas. Desse modo Lopes (2008, p. 156) argumenta que

Interpreto os textos dessas e de outras definições políticas como produtos da recontextualização por hibridismo (Lopes, 2005) de sentidos de discursos que circulam e/ou são produzidos no contexto de influência internacional e no contexto da prática (Ball, 1992). Sentidos da história do pensamento curricular, de propostas gestadas no âmbito das secretarias de estado e de municípios e das escolas ou mesmo de governos de outros países e de agências multilaterais são apropriados e reinterpretados, constituindo um produto híbrido que, por sua vez, não é lido sem novas reinterpretações.





De fato, podemos afirmar que, no processo de construção dos documentos oficiais, as negociações são múltiplas, pois refletem, além das negociações econômicas gerais, as negociações entre adeptos das diferentes abordagens teóricas sobre currículo, entre especialistas da área de teoria curricular e especialistas das áreas de conhecimento específicas, e entre especialistas de diferentes abordagens teóricas no âmbito de uma mesma área de conhecimento. Além dessas negociações, os documentos curriculares refletem também os arranjos resultantes dos modos de ver o ensino dos especialistas e dos técnicos das secretarias de educação e dos professores.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, Lopes (2008) evidencia, por exemplo, que, nos documentos analisados, há uma negociação entre o discurso das competências e a legitimação dos conhecimentos das áreas específicas. As reflexões feitas pela pesquisadora ilustram como nos textos referentes às diferentes áreas aparecem competências gerais, resultantes das tentativas que os especialistas das áreas vêm fazendo para, ao mesmo tempo, “aderir” ao modelo curricular organizado por competências e garantir a permanência dos “conteúdos” legitimados pelos teóricos das áreas específicas. Pietri (2007, p. 264) também salienta o caráter híbrido dos documentos oficiais, enfocando a questão das finalidades desses materiais:

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como *propostas curriculares*, *parâmetros curriculares*, ou *diretrizes curriculares*, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documentos de normatização, uma vez que, elaborados por órgãos de governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo — nesse caso, em



primeiro lugar, o professor — como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino.

Desse modo, podemos salientar, no mínimo, três boas razões para estudar os documentos curriculares: (1) são documentos elaborados em instâncias públicas oficiais específicas, mas resultam de negociações realizadas por profissionais representativos de diferentes agências educativas (universidades, secretarias de educação, ministério da educação...), possibilitando, portanto, apreender as tensões acerca de questões relevantes acerca do papel da escola; (2) são documentos que refletem / orientam ações de formação de professores; (3) são documentos que buscam regular o ensino e, portanto, têm finalidade normativa.

Como já foi anunciado, dedicamo-nos à análise de documentos relativos ao ensino da língua portuguesa. Especificamente, debruçamo-nos sobre textos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em decorrência de o foco de atenção ter sido o eixo de produção de textos escritos, falaremos brevemente sobre a base teórica assumida em tais análises.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, na área de Língua Portuguesa, Lopes (2008, p. 164) mostra que:

é apresentada uma discussão contemporânea da linguagem, ressaltando a importância da comunicação, entendida como um “processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como linguagem que constrói e desconstrói significados sociais (ibidem: 35). É igualmente valorizada a relação entre língua e contexto social vivido, de forma a questionar um currículo centrado no estudo da gramática ou em uma dicotomia entre língua e literatura, concepções contra as quais essa proposta se confronta.



Uma primeira exploração dos nove documentos analisados em nossa investigação (destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental) também mostrou que a abordagem teórica mais fortemente mobilizada na construção dos princípios e orientações aos professores é a perspectiva sociointeracionista. Há, claramente, influência da teoria dos gêneros discursivos de base bakhtiniana, identificada não apenas por meio da mobilização do conceito de gênero, mas também por meio do reconhecimento de alguns pressupostos teóricos defendidos por este autor. Bakhtin (2000) abordou, de forma aprofundada, diferentes nuances da interação humana. Além de evidenciar que, ao interagir por meio de textos, os interlocutores adotam modelos textuais construídos nas diferentes esferas sociais – os gêneros-, também evidenciou que tais “modelos” são relativamente estáveis, sujeitos às mudanças históricas.

Em consonância com a perspectiva bakhtiniana, Schneuwly (1988) propõe um modelo teórico acerca dos processos cognitivos de produção de textos. Segundo esse autor, no momento de escrita de um texto, três tipos de operações são realizados: a criação de uma base de orientação, a gestão textual e a linearização do texto.

A base de orientação, segundo Schneuwly (1988), é um conjunto de representações (situação interna, criada a partir do contexto de interação) modificável à medida das necessidades e das mudanças do contexto social e material da atividade. Desse modo, este autor defende que o produtor do texto constrói representações sobre a situação de interação, englobando a finalidade do texto, os papéis assumidos pelos interlocutores, os lugares sociais onde o texto está sendo produzido e onde circulará, dentre outros. Tais representações, nessa perspectiva, são formadas não apenas pela experiência vivida no contexto imediato de interação, mas pelas experiências sociais acumuladas historicamente. Os gêneros discursivos, nessa perspectiva, funcionam como instrumentos culturais que são adotados no momento em que os textos são produzidos. Tal



adoção, no entanto, não implica rigidez no atendimento às convenções do gênero, dada a natureza flexível e mutável desse instrumento.

Segundo Schneuwly (1988), a gestão do texto ocorre, inicialmente, por meio do processo de ancoragem da atividade de escrita no conjunto de representações construídas, mas as próprias representações podem se modificar ao longo da atividade de escrita. Isto é, a ativação das representações possibilita a definição do que vai ser dito e do modo como vai ser dito, mas a revisão textual, que é uma ação que ocorre em processo, pode provocar mudanças nas próprias representações e não apenas no produto textual. Desse modo, durante as operações de linearização (que implicam a materialização do que se quer dizer em unidades lingüísticas), o planejamento e a revisão textual ocorrem tanto em relação ao conteúdo textual quanto em relação aos modos de dizer.

Este modo de conceber o processo de produção de textos escritos tem implicações diretas sobre a didática do ensino da língua. Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004), ao discutirem sobre os processos de didatização dos gêneros, propõem que, no ensino da escrita, é fundamental criar condições favoráveis à produção, promovendo situações em que os estudantes possam adotar gêneros que circulam socialmente para elaborar seus textos. Assim, propõem que, na escola, sejam propostas situações de escrita em que sejam definidos claramente os propósitos de escrita, os destinatários, as esferas em que os textos circulam. No entanto, mais que isso, os autores propõem que sejam estimuladas atividades de reflexão sobre as situações em que os gêneros circulam, e, nas situações específicas de escrita, sobre os diferentes parâmetros que definem a situação de interlocução.



#### 4. OBJETIVOS

Considerando que nos documentos curriculares analisados há mobilização do conceito de gêneros discursivos e de pressupostos gerais da abordagem sociointeracionista, buscamos investigar se as orientações didáticas e definição dos objetos de aprendizagem contemplam tais tipos de orientações.

#### 5. METODOLOGIA

Como já foi explicitado anteriormente, foram analisadas nove propostas curriculares de capitais brasileiras destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise de conteúdo baseada nos pressupostos defendidos por Bardin (2002) foi adotada. Na pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante, com base na qual buscamos identificar as bases teóricas gerais que fundamentam os documentos, os modos como são organizados e construir algumas categorias de análise. Na segunda etapa, denominada exploração do material, os textos foram relidos e foram preenchidos quadros em que eram indicadas as categorias, trechos dos documentos classificados em cada categoria, sessão e página do documento de onde o trecho foi retirado. Dois juízes atuaram nesta fase da pesquisa, preenchendo os quadros. Durante a leitura, novas categorias foram construídas. Na terceira fase, denominada tratamento dos resultados, inferências e interpretação, os quadros foram discutidos pelo grupo de pesquisa, que debatia a pertinência dos trechos às categorias e interpretava o que estava sendo descrito.





## 6. RESULTADOS E CONCLUSÕES

Dentre os eixos de ensino da língua, a leitura foi o mais priorizado nos documentos curriculares. Seis documentos analisados contemplam mais de 10 categorias relativas ao ensino de leitura, de forma muito enfática; além disso, oito categorias são citadas por cinco ou mais documentos. Quanto ao eixo de produção de textos, há uma quantidade menor de documentos que contemplam 10 ou mais categorias (5 municípios) e apenas quatro categorias são citadas por cinco ou mais documentos. Em relação a tal resultado, cabe-nos uma reflexão: será que continuamos a propor um currículo como nas escolas do antigo Egito, nas quais, conforme nos mostra Lima (2007, p.17), “da escrita ensinava-se a leitura a todos, mas o ato de escrever, propriamente dito, ficava reservado às classes sociais economicamente favorecidas.”?

Consideramos que a menor incidência de orientações relativas ao eixo da produção de textos pode ser um indício da existência, mesmo que de modo velado, de concepções de que escrever não seja uma atividade acessível a qualquer indivíduo ou que resulta de um “dom inato”, que ainda está presente no discurso do senso comum.

Com base nas análises específicas das orientações relativas ao ensino da escrita de textos, foram construídas 20 categorias. Cinco capitais contemplam 10 ou mais categorias: Curitiba (11), São Paulo (10), Vitória (10), Campo Grande (10) e Teresina (10).



As categorias construídas são compostas de orientações que contemplam tanto dimensões sociointerativas relacionadas ao trabalho de produção de textos de diferentes gêneros discursivos, quanto aspectos relativos às análises da forma composicional dos textos e ao uso de recursos linguísticos usados na constituição de sentidos, quanto ao desenvolvimento de estratégias de escrita. No decorrer deste artigo, faremos algumas reflexões sobre algumas categorias relativas a essas diferentes dimensões tratadas nas propostas curriculares. Começaremos com os aspectos sociointerativos expostos no Quadro 1.

Quadro 1: Orientações didáticas que enfatizaram dimensões sociointerativas da atividade de escrita.

| Município<br>Categoria  | Região Sul | Região Sudeste |           |         | Região Centro-Oeste |        | Região Nordeste |        | Região Norte |
|---|------------|----------------|-----------|---------|---------------------|--------|-----------------|--------|--------------|
|   | Curitiba   | Rio de Janeiro | São Paulo | Vitória | Campo Grande        | Cuiabá | Teressina       | Recife | Rio Branco   |
| É preciso promover situações de escrita com finalidades claras e diversificadas | X          | X              | X         | X       | X                   |        | X               |        |              |
| É preciso promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto      | X          |                | X         |         |                     |        | X               | X      |              |
| É preciso diversificar os gêneros discursivos a serem produzidos                | X          |                | X         | X       |                     |        |                 |        |              |
| É preciso promover reflexões sobre o suporte textual onde o texto será escrito  |            |                |           |         |                     |        | X               |        |              |
| É preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos    | X          |                |           |         | X                   |        | X               |        | X            |
| É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos        | X          | X              | X         | X       |                     |        | X               | X      | X            |



A categoria “*situações de escrita com finalidades claras e diversificadas*” está presente em 66,7% dos documentos. Um aspecto importante de ser analisado é que, embora sejam dadas orientações de que é preciso definir claramente as finalidades dos textos a serem escritos, pouca ênfase é dada à reflexão sobre tais situações. Apenas 44,4% dos documentos salientam que não é suficiente propor comandos de escrita claros, mas que é importante também discutir com os estudantes sobre a situação geradora do texto, ou seja, sobre o contexto de escrita. Segundo Schneuwly (1988), uma ação importante da atividade de escrita é a construção da base de orientação. A reflexão sobre o contexto de interação pode ser muito importante para que os estudantes assumam maior controle sobre a escrita do texto.

Além da carência de orientações acerca da importância da reflexão sobre a situação geradora da escrita, também foi possível identificar pouca atenção à relação entre as finalidades propostas e a indicação dos gêneros a serem escritos. Apenas 33,3% dos documentos chamam a atenção de que é preciso refletir sobre os gêneros que atendem às finalidades propostas. Do mesmo modo, os suportes de escrita e circulação dos textos também são pouco citados (apenas 11,1% dos documentos).

A “*reflexão sobre destinatários prováveis dos textos*” foi uma categoria identificada em 77,8% dos documentos. Desse modo, as propostas sinalizam para a importância de o aluno refletir para quem escreve, ou seja, quem são os destinatários de suas produções, mas não dão a mesma ênfase para que o aluno reflita sobre o seu papel como autor do texto produzido (44,4%).



O segundo bloco de análises dos dados relativos ao eixo de produção de textos foi formado pelas categorias que agrupam as orientações que tratam da forma composicional dos gêneros a serem escritos e dos recursos lingüísticos a serem usados na atividade de escrita.

Quadro 2: Orientações didáticas que enfatizaram dimensões composicionais e recursos lingüísticos da atividade de escrita.

| Município<br>Categoria                              | Região Sul | Região Sudeste |           |         | Região Centro-Oeste |        | Região Nordeste |        | Região Norte |
|---|------------|----------------|-----------|---------|---------------------|--------|-----------------|--------|--------------|
|   | Curitiba   | Rio de Janeiro | São Paulo | Vitória | Campo Grande        | Cuiabá | Teresina        | Recife | Rio Branco   |
| É preciso atender à forma composicional do gênero   | X          |                | X         | X       | X                   |        |                 |        |              |
| É preciso variar os recursos lingüísticos no texto  |            | X              | X         |         |                     |        | X               | X      |              |
| É preciso atender às prescrições gramaticais        | X          | X              | X         | X       | X                   | X      | X               |        | X            |
| É preciso ensinar a escrever texto coerente e claro | X          |                |           |         | X                   |        |                 |        |              |

Em relação à forma composicional dos textos, foi observado que apenas 44,4% dos documentos fornecem orientações acerca da importância de favorecer a reflexão sobre formas composicionais encontradas nos textos que circulam socialmente. Desse modo, apenas quatro documentos evidenciam preocupações relativas a familiarizar os estudantes com textos do mesmo gênero a ser escrito como forma de ajudá-los a melhor planejar seus próprios textos.



Quanto às orientações relativas ao uso de recursos lingüísticos, foi observado que a categoria “*escrever corretamente atendendo às prescrições gramaticais*” foi a mais recorrente (88,9%). Na verdade, esta foi a categoria com maior incidência no eixo de produção de textos, o que evidencia marcas da tradição gramatical tão presente nos documentos oficiais do século passado. Tal conclusão é reforçada pela constatação de que apenas 44,4% dos documentos inserem orientações sobre a necessidade de refletir com os estudantes sobre a diversificação dos recursos lingüísticos como estratégias de construção de sentidos e 22,2% sobre a utilização de recursos lingüísticos para garantir a clareza textual e coerência.

O terceiro bloco de categorias analisadas agregou orientações relativas à necessidade de estimular o desenvolvimento de estratégias de escrita.

Quadro 3: Orientações didáticas que enfatizam o desenvolvimento de estratégias de escrita.

| Município<br>Categoria  | Região Sul | Região Sudeste |           |         | Região Centro-Oeste |        | Região Nordeste |        | Região Norte |
|---|------------|----------------|-----------|---------|---------------------|--------|-----------------|--------|--------------|
|   | Curitiba   | Rio de Janeiro | São Paulo | Vitória | Campo Grande        | Cuiabá | Teresina        | Recife | Rio Branco   |
| É preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias / habilidades de planejamento do texto |            |                |           | X       | X                   |        |                 |        | X            |
| É preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias / habilidades de revisão do texto      | X          | X              | X         | X       | X                   |        | X               |        | X            |



O “*desenvolvimento de estratégias/habilidades de revisão de textos*” é enfatizado por 77,8% dos documentos investigados. No entanto, apenas 33% dos documentos orientam acerca da importância do planejamento do texto. Tal fenômeno revela, talvez, que exista uma concepção de que a atividade de escrita ocorre na medida em que os conteúdos textuais são extraídos da memória. Schneuwly (1988), no entanto, alerta que a gestão textual ocorre de modo contínuo na medida em que representações sobre a situação de escrita são construídas e transformadas. A carência de reflexões sobre tal questão é uma extensão da carência já apontada de orientações sobre a necessidade de refletir sobre a situação geradora da escrita.

Em conclusão, podemos salientar que muitas podem ser as questões levantadas com base nos dados descritos neste estudo. Um aspecto a ser ressaltado é que, embora a perspectiva sociointeracionista seja assumida nos documentos e que, de fato, seja mobilizada por meio de conceitos e princípios explicitados aos leitores das propostas curriculares, certos princípios fundamentais dessa abordagem não aparecem de modo mais consistente. São as orientações gerais relativas à promoção de comandos claros, com indicação das finalidades e destinatários que aparecem de modo mais recorrente. As reflexões mais aprofundadas acerca das práticas de linguagem, dos papéis sociais assumidos no ato da escrita, da natureza das situações geradoras do problema a ser resolvido com a produção do texto aparecem de forma mais tímida. Por outro lado, a grande frequência de orientações relativas às prescrições gramaticais e à revisão do texto (que também favorece o atendimento à norma gramatical) revela que tradições curriculares misturam-se às novas proposições teóricas. Desse modo, pode-se retomar a idéia de que os documentos curriculares são textos híbridos, resultantes de escolhas plurais realizadas por atores oriundos de diferentes esferas e segmentos sociais.



## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da criação verbal*. 3ª ed. (1ª ed. 1992). São Paulo: Martins Fontes.

BARDIN, Laurence. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

LIMA, Elvira Souza. (2007). Currículo e Desenvolvimento Humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

LOPES, Alice Casimiro. (2008). Articulação entre conteúdos e competências. In LOPES, Alice Casimiro (org.). *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: Legis Editora.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (2007). Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

PIETRI, Émerson. (2007). Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.263-283.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. (org). (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras.

SCHNEUWLY, Bernard. (1988). Les operations langagieres. In Schneuwly, Bernard. *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris: Delachaux & Niestle.