

# EFETIVAÇÃO DE PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA EM UM LIVRO DIDÁTICO: ELEMENTOS QUE EMERGEM NA “LEITURA” DA PROFESSORA

Quitéria Pereira de Assis

[quitéria\\_assis@hotmail.com](mailto:quitéria_assis@hotmail.com)

Regina Lúcia Buarque da Silva

regina\_buarque@yahoo.com

Sérgio Onofre Seixas

sergio.onofre@yahoo.com.br

## Introdução

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Procuraremos compreender as relações estabelecidas entre uma professora e uma proposta de produção de texto do gênero resumo de um conto popular, inserida na unidade 2 do livro didático de português “Projeto Pitanguá, 4ª ano”<sup>1</sup> (MODERNA, 2005), destacando o que é apresentado na consigna da proposta do material didático e as orientações oferecidas aos alunos pela professora. Tomamos como base para análise os processos metafóricos e metonímicos (LE MOS, 1998, 1997, 1992) e as “figuras do Outro” (DUFOUR, 2005, 2000).

A coleta de dados foi realizada em uma escola da rede pública de Maceió, em uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental e foi concentrada sobre o momento em que a professora sugeria aos alunos que produzissem o resumo do conto “Sopa de pedras”.

Optamos como caminho metodológico por realizar filmagens e posterior transcrição. Essa opção não significa afirmar haver transparência naquilo que é dito ou escrito pela professora. Entretanto, entendemos que esse procedimento nos permitiria uma análise mais apurada dos dados obtidos.

Pela posição assumida neste trabalho, faz-se necessário abandonar o entendimento em torno da interpretação de um texto<sup>2</sup> apenas a partir de fatores sociais, históricos e culturais, o que implicaria tomar o texto oral ou escrito como “abordável empiricamente” (KATO, 2002) e, por conseguinte sem possibilidades de equívocos por parte de quem o lê. Não negamos a influência desses fatores na efetivação da professora ao orientar propostas de produção de diversos gêneros inseridas em um Livro Didático de Português<sup>3</sup>, entretanto estamos assumindo que o equívoco é um dos representantes do funcionamento linguístico e discursivo relacionado com a língua.

### 1. Os processos metafóricos e metonímicos e as figuras do outro

Traçaremos um breve percurso da construção do estatuto teórico dos processos metafóricos e metonímicos formulado por Lemos.

Na definição do que seriam as relações associativas e sintagmáticas, Saussure se depara com o problema do encadeamento presente no funcionamento da língua, o que o leva a indagar sobre a liberdade de combinações quando se discute o que diz respeito a ordem do sintagma. Lemos ressalta que o domínio da fala, no qual ocorre o

---

<sup>1</sup> Doravante LDPPP.

<sup>2</sup> Aqui estamos relacionando “texto” às propostas de produção inseridas no Livro Didático de Português Projeto Pitanguá, 4º ano.

<sup>3</sup> Doravante LDP.

encadeamento, é também lugar da imprevisibilidade e que ameaça a suposta unidade da língua. Para a autora, ele encontra dificuldade em separar o que é da ordem da fala daquilo que é da ordem da língua. É sobre o eixo sintagmático, conforme atesta Lemos, que Saussure esboça uma noção de estrutura estabelecendo uma relação todo-parte que caracteriza a língua.

As relações associativas, posteriormente denominadas como paradigmáticas por Jakobson (1975), ocorrem na memória, fora do discurso, onde o encadeamento dos termos incide segundo “relações muito diversas” (SAUSSURE, 2006) pelo fato de terem algo em comum, sendo seu valor aí definido. Lemos observa que é especialmente no nível associativo que a imprevisibilidade se apresenta para Saussure, uma vez que é impossível saber a ordem ou a quantidade de elementos que forma as séries associativas antes que o sujeito “conclua” sua proferição.

Os eixos funcionam em simultaneidade: o corte para a delimitação das unidades no eixo sintagmático só se dá onde se situa um eixo associativo o que, por sua vez, só ocorre quando uma unidade é delimitada. Desta interseção emerge a imprevisibilidade e, com ela a (im)possibilidade de escolhas. Entretanto, o sujeito que se revela é o sujeito “efeito da língua”, ficando, portanto sua liberdade de combinações reduzida “à escolha [...] de um caminho dentre caminhos que ele não escolheu” (LEMOS, 1995, p. 8).

Ao se referir a liberdade do falante, Jakobson (1975) a reconhece como relativa e que existe “na combinação de unidades linguísticas uma escala ascendente de liberdade” (JAKOBSON, 1975, p. 39). Para ele, a liberdade individual sofre mais pressões das *regras coercivas* no nível fonológico. Tais pressões vão diminuindo ao se chegar aos enunciados, nos quais “a liberdade de qualquer indivíduo de criar novos contextos cresce substancialmente, embora não se deva subestimar o número de enunciados estereotipados.” (JAKOBSON, 1975, p. 39).

Jakobson substitui as relações sintagmáticas e as relações associativas alvitradas por Saussure pelo que chama inicialmente de polos e depois de processos metafóricos e metonímicos.

O processo metafórico implica o metonímico, no qual a cadeia funciona como o todo que representa a parte, ou seja, o elemento ausente tem sua presença inscrita na cadeia. O oposto também é legítimo, isto é, cada elemento preserva em si a posição que ocupa na cadeia, porquanto é parte que representa o todo (LEMOS, 1992).

Lemos bebe na fonte de Jakobson para dar estatuto teórico aos movimentos engendrados pelas mudanças ocorridas na fala da criança e, em seus estudos sobre aquisição da linguagem lança mão dos conceitos de processos metafóricos e metonímicos.

A articulação entre metáfora e metonímia possibilita pensar a noção de interpretação como sendo uma forma do sujeito enunciar-se a partir dessas posições. Ao optarmos por esse caminho assumimos o risco que isso implica: a saber que Lemos tem seus estudos direcionados para a fala da criança. Entretanto a possibilidade de pensar também na articulação dos processos metafóricos e metonímicos quando se trata da fala de adultos nos é fornecida pela própria autora ao afirmar que

a estabilização não é interpretável como um ponto final na atuação desses processos, já que uma certa homogeneidade na fala dos adultos não os homogeneiza enquanto falantes, não elimina a singularidade e a diferença (LEMOS, 1997, p. 12)

Ao propor três posições como elemento necessário para a estruturação do sujeito na língua, o que significa entendê-lo como sujeito-falante, Lemos considera a

não existência de um estágio final para o processo de aquisição de linguagem. Se esse estágio inexistir e se o sujeito, mesmo aquele que socialmente desempenha o papel de ensinar aspectos discursivos e notacionais da modalidade escrita de uma língua, continua cometendo “equívocos”, não é possível desconsiderar a possibilidade da língua constituída pela “falta”<sup>4</sup> (MILNER, 1987), nem eliminar a presença do Outro (DUFOUR, 2000) nesse processo.

Ao considerar o Outro, entendemos que a constituição do sujeito é um dos efeitos das palavras sobre o eu, uma vez que “o Outro, aquele mesmo que tem sua sede no centro dos sistemas simbólicos, é imaginário” (DUFOUR, 2005, p. 37).

Para Dufour, “a função simbólica só é assegurada por figuras que têm estrutura de ficção” (DUFOUR, 2000, p. 38). O reconhecimento das “figuras de ficção” ou “figuras do Outro” remetem ao ausente, ocupando “lugar de *terceiro* que nos funda” (DUFOUR, 2000, p. 38).

A existência do sujeito pressupõe a existência do Outro como garantia “que permite aos diferentes indivíduos pertencerem à mesma comunidade” (DUFOUR, 2005, p. 38). Entretanto, a mera informação não é fator suficiente para a “construção” do sujeito, uma vez que “quanto mais se dá consistência ao Outro, mais ele escapa – escapa por vocação, vocação para a ausência”. (DUFOUR, 2000, p. 99). Assim faz-se necessário que haja um encadeamento de significantes para que o sujeito surja, ao mesmo tempo, enquanto suporte e efeito da fala. O sujeito ao mesmo tempo em que fala, é falado em seu enunciado. Então, é na relação com um outro imaginário, enquanto objeto de identificação, que pode ocorrer a “falha” e para explicar o modo pelo qual o sujeito se constrói, faz-se necessário trazê-lo para o campo da linguagem.

Para Dufour (2005) a capacidade fundamental de falar do homem, distinguindo-o dos outros animais e tornando-o capaz de identificar a si próprio como sujeito falante ao dirigir-se a seus semelhantes a partir dessa referência, enviando-lhes sinais que supostamente representam algo que lhes façam sentido, refere-se ao universo simbólico.

Dufour (2000) afirma que os operadores metafóricos e metonímicos e as relações de alteridade indicadas pelos dizeres do sujeito-falante, somente ocorrem através de uma ordem imaginária, marcados pela interdependência singular e imprevisível entre sujeito, língua e discurso e, inseridas naquilo em que em seu livro “Os mistérios da trindade”, denomina de “trindade ‘natural’ da língua” (DUFOUR, 2000), constituída pelos “três termos ‘eu’, ‘tu’ e ‘ele’, que conformam instantaneamente o seu espaço simbólico, pessoal e social.” (DUFOUR, 2000, p. 52).

Dufour (2000) sugere a possibilidade de conservar no proferido o termo excluído, a denegação da forma trina e afirma que “a trindade se apresenta a Saussure no momento em que ele estabelece uma das principais dualidades opositivas. Ela se apresenta como resto, sob a forma de ‘anomalia’ que prejudica o raciocínio binário” (DUFOUR, 2000, p. 118). Tem-se agora não mais a relação opositiva binária significante-significado, mas a tríade significante-significado-referente.

O autor toma como base para sua arguição a crítica realizada por Benveniste a Saussure em relação ao conceito do signo<sup>5</sup>. A questão apresentada por Benveniste (1991) de que é impraticável a existência de uma língua sem expressão de pessoa, pois ao dizer “eu” falo de mim e simultaneamente indico um “tu” impossível de ser pensado fora de uma condição que não seja a partir do “eu”. Assim “tu” é pessoa pela

---

<sup>4</sup>A respeito da “falta” a língua indicamos a leitura de O amor da língua (MILNER, 1987).

<sup>5</sup>A respeito da crítica feita por Benveniste a Saussure e a exposição do que ele chama de “anomalia” no raciocínio do mestre genebrino conveniente a leitura de Problemas de Língua Geral I: natureza do signo linguístico (BENVENISTE, 1991)

possibilidade de vir a ser “eu”. Essa situação, entretanto, não ocorre com “ele” por ser enunciado somente fora da relação “eu” e “tu”. Segundo Dufour (2000), para Benveniste, as duas primeiras pessoas se encontram em um plano diferente do da terceira, uma vez que “é questionável a legitimidade dessa forma como pessoa” (DUF0UR, 2000, p. 251).

Dufour (2000) reconhece que no conjunto constituído pela trindade “natural” formada pelos termos “eu”, “tu” e “ele”, são estabelecidas outras relações. Tais relações podem ser formadas por um único termo, como o “eu” reflexivo, de caráter unário, retomando exatamente o sujeito que enuncia; por dois termos, em um enunciado binário no qual o predicado é diferente do sujeito que enuncia, como “tu” e “ele”, “eu” e “tu”, “eu e tu” e “ele”.

Tomando como referência as duas últimas relações diádicas, o filósofo afirma que “O *outro* (‘tu’) e o *Outro* (‘ele’) formam com o *mesmo* (‘eu’) *duas alteridades*” (DUF0UR, 2000, p. 102), sustentando que os três termos são interdependentes uma vez que qualquer um dos termos implica negativamente os outros dois.

A relação “eu” e “tu” configura uma alteridade *transitiva* marcada pela conjunção *e*, em uma relação inversível, *inclusiva*, constitutiva do campo da presença. Há uma relação de reciprocidade entre os interlocutores, uma alternância de lugares que ocorre de modo incessante, garantindo o apoio comum na presença do tempo em que se fala, do “aqui” e do “agora”. O caráter de transitividade decorre do movimento no qual “eu” distingue apenas a quem diz “eu”, mas após enunciado já será adotado pelo “tu”, que passará a ser “eu”. Entretanto, a interlocução entre “eu” e “tu” somente poderá ser instituída com a inclusão do “ele”.

A introdução da forma “ele” acarreta outro tipo de relação, uma relação *disjuntiva*, marcada pelo operador de disjunção *ou*, que conclama a oposição entre a presença *ou* a ausência, compondo uma alteridade forte, *intransitiva*, não possibilitando passar ao outro o seu lugar de sujeito falante no discurso. A intransitividade é da ordem da não complementaridade e fundada na relação do sujeito com a língua. Aqui o “ali” e a ausência são limitados ao terceiro termo da tríade, ao “ele”, à ausência (re)presentada<sup>6</sup>, “presente” no processo do ato interlocutivo, remetendo ao Outro.

A dupla alteridade constitui as condições de produção do discurso atuando em dois modos de articulação. Conjunção e disjunção ordenam toda a linguagem: um eixo sintagmático, da metonímia e um eixo paradigmático, da metáfora. A dupla alteridade coloca a disposição de todo sujeito falante, instantaneamente, os dois operadores fundamentais da linguagem: a metonímia, organizando a consecução, a conexão, o “e”; a metáfora procedendo a substituição, a oposição, o “ou”.

Dufour (2000) trata dos pronomes pessoais como um sistema específico responsável por colocar a língua em atividade. Quando uma pessoa enuncia para outra, instantaneamente esse sistema é posto em ação, pois “*quando um sujeito fala, ele diz “eu” a um “tu”, a propósito d’ “ele”*” (DUF0UR, 2000, p. 69). Para o autor:

Aquele quem eu falo adotará espontaneamente este sistema, mesmo que não compreenda nada do que digo ou que discorde absolutamente de mim. Mesmo para contestar minhas afirmações, deverá tornar seu este sistema. (DUF0UR, 2000, p. 69)

---

<sup>6</sup>Dufour também atesta haver uma ausência que guarda o valor do irrepresentável, o *ele*, dimensão do Real.

O autor coloca o conjunto formado pela tríade “eu”, “tu” e “ele” na qualidade de um “dispositivo no interior da língua” formando uma “língua prévia” capaz de possibilitar o acesso à língua, “*uma língua na língua*”, que apresenta como traço mais paradoxal o de “estando no centro do dispositivo de enunciação, ele está, ao contrário, à disposição imediata de todo sujeito” (DUFOUR, 2000, p. 105), pertencendo especificamente à ordem simbólica.

## 2. As práticas de textualização de diversos gêneros: a singularidade se apresenta

Apesar do tratamento relativamente linear oferecido às situações de produção de texto de diversos gêneros pelos documentos oficiais PCNs (1997), não deixamos de ressaltar o alto grau de complexidade envolvido nesse tipo de atividade. Tal complexidade perpassa por situações desde as mais imediatas como aquelas reguladas, ainda que parcialmente, pela escolha dos conteúdos que serão trabalhados e pelo planejamento feito pelo professor para suas aulas, até os mais aquilatados que podem ocorrer no momento da orientação. Entre os últimos, podemos destacar o caráter singular com que o professor consolida a proposta inserida no material didático.

Reconhecer esse alto grau de complexidade implica, para este trabalho, o reconhecimento do professor como um sujeito singular e que “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000) podem emergir no momento mesmo em que encaminha uma atividade inserida no LDP para seus alunos. Para nós, nem sempre aquilo que está proposto no LDP ou que foi planejado é seguido à risca pelo professor. Não porque ele de maneira consciente modifique seu planejamento, mas porque o professor, bem como os alunos, é subsumido à linguagem. Em segundo lugar porque a própria heterogeneidade da sala de aula contribui para que isso ocorra. Heterogeneidade que implica diversidade de universos simbólicos.

O reconhecimento de que nem todas as ações, quando da utilização do LDP, ocorrem de maneira consciente implica aceitar a presença de aspectos singulares tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. Entretanto, o funcionamento, para o sujeito é como se assim fosse, em decorrência do imaginário. Assim, é preciso entender que podem surgir efeitos de sentido constituídos a partir do “vozeamento” de uma atividade de produção de texto inserida no LDP pela efetivação da proposta em sala de aula pela professora. Esse “vozeamento” supõe uma interpretação que repercute de maneira distinta para cada aluno da classe, ocasionando diferentes efeitos de sentido<sup>7</sup>.

Os efeitos de sentido se constituem tanto por elementos advindos do conjunto de dizeres em circulação fora da sala de aula, no tempo e no espaço social em que os sujeitos estão imersos, quanto, efetivamente, das práticas discursivas situadas dentro da classe, como aquelas conformadas pelos textos lidos e escritos, pelas orientações, planejamentos e roteiros propostos pelo material didático, pelas sugestões e comentários enunciados pelo professor e por colegas. É nesse jogo que as “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000) podem se apresentar, dando sustentação para o que o professor profere.

Nesse sentido, entendemos que a relação do aluno com a proposta de atividade inserida no LDP e orientada pela professora está constitutivamente marcada pela relação com os vários dizeres presentes no universo simbólico de cada sujeito. É nesse contexto que está inserida a sala de aula. É nesse contexto que os professores que utilizam o LDP se encontram.

---

<sup>7</sup>A esse respeito ler o artigo de Calil: “A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de uma 2ª série.”

Compreendendo a possibilidade de uma multiplicidade de elementos presentes no universo simbólico do professor capaz de interferir na “leitura vozeada”<sup>8</sup> de uma proposta de produção de texto, a diversidade de “realidades” presentes na sala de aula e também que não há LDP indefectível, a necessidade imposta no momento, é a de buscar compreender os aspectos em torno das propostas ali inseridas. Dentre tais aspectos, as relações entre as propostas e a professora que as põe em prática. Lembremos que é a partir do docente, principalmente de suas orientações, que as propostas chegam aos alunos.

Essas orientações trazem em seu bojo a concepção de que a produção de texto escritos dos mais variados gêneros em ambiente escolar deve se pautar em condições o mais próximo possível da produção de texto extraescolar, em contexto social. A orientação para o professor, pois, é de que seja elucidado para os alunos a apresentação das características do contexto de produção e a definição dos critérios de avaliação e autoavaliação para que o aluno se torne proficiente na escrita de textos.

Para Calil (2004) as condições de produção necessárias para que a criança, e mesmo o adulto, produza textos (orais e/ou escritos) são constituídas através da imersão no universo da cultura escrita, estabelecidos através de diversas práticas interacionais promovidas pelo outro.

O entendimento de imersão pode colaborar em nossas análises no que se refere à modificação de algumas propostas do LDP pela professora, principalmente no oferecido aos alunos para leitura antes da efetivação de algumas propostas de produção, compondo uma das condições de produção para a escritura de textos pelos alunos.

A seguir apresentaremos a proposta de produção do gênero resumo e sua efetivação pela professora.

### 3. A proposta de produção do resumo

A proposta do gênero “resumo” é sugerida na unidade 2, na seção “produção de texto”, subseção “hora de escrever”. O LDPPP apresenta para leitura o conto “*Sopa de pedras*”, nas páginas 35 a 37, no decorrer da unidade 2, que traz como tema os alimentos.

Tabela 1: textos apresentados para leitura na unidade 2, antes da produção do resumo do conto “Sopa de pedras”

Páginas	Textos	Observações <sup>9</sup>
32	“O mistério da pipoca”	Conta como o milho vira pipoca. Texto retirado da revista “Recreio, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 7, 2000.”
33	“Musse de maracujá”	Receita autêntica de uma sobremesa. Sem indicação de créditos.
34 a 37	“Sopa de pedras”	Conto popular no qual Pedro Malasarte engana uma “velha avarenta”. Retirado do livro “Contos populares para crianças da América Latina. Tradução e adaptação de Neide T. Maia Gonzáles, São Paulo; Ática, 1984. p. 8-15.”
42 e 43	“Bruxa é comilona”	Resumo do conto “João e Maria”,

<sup>8</sup>Para Geraldi (1984), a leitura vozeada é realizada pelos alunos para se provar que se sabe ler. Aqui estamos utilizando o termo para indicar que o texto escrito, isto é, a proposta de produção de texto é oralizada pela professora, o que certamente pode trazer sua interpretação.

<sup>9</sup>As indicações bibliográficas aqui apontadas constam como expressas no LDPPP (MODERNA, 2005).

	publicado no suplemento Folhinha da Folha de São Paulo. “Folha de São Paulo, S. Paulo, 1º junho, 2002. Folhinha, p. 5.”
--	---

Logo após a apresentação do conto, o LDPPP traz uma proposta de compreensão do texto na seção “*Vamos estudar o texto*”, nas páginas 37 e 38, uma proposta de atividade de ampliação do vocabulário na subseção “*Amplie seu vocabulário*”, nas páginas 38 e 39, a seção “*Estudo da língua*”, nas páginas 39 a 41, com sugestões de atividades explorando “*Registros informal e formal, linguagens oral e escrita, variedades rural e urbana*” e, uma subseção destinada ao estudo da ortografia, nas páginas 41 e 42. Todas estas seções e subseções encontram-se, pois, antes da seção denominada pelo LDPPP (MODERNA, 2005) de “*Produção de texto*”. Nesta seção, nas páginas 42 e 43 é oferecido o texto “*Bruxa é comilona*”<sup>10</sup>, um resumo do conto “*João e Maria*”, publicado originariamente no suplemento “*Folhinha*” do jornal “*Folha de São Paulo*”. Na sequência à proposta de leitura o LDPPP traz a subseção “*Vamos explorar o texto*”, na página 43, na qual é solicitada a comparação com a história original (lida ou contada na sala) e, na questão seguinte, faz-se a transcrição de um trecho inicial da história original<sup>11</sup>, solicitando que o aluno localize a “*frase do resumo*” (oferecido na página 42) que corresponde a esse trecho. Logo depois, na mesma página 43, é proposta a atividade de produção do resumo do texto base “*Sopa de pedras*”, na subseção “*Hora de escrever*”, com as orientações para a produção de um resumo.

Figura 1: Proposta de escrita de um resumo para o conto “Sopa de pedras”

**Hora de escrever**

**3** Escreva um resumo para o conto “Sopa de pedras”.

■ Você pode se orientar por esta sequência de itens, que indicam cada parte da história, para escrever seu resumo.

- A fama de avarenta da velha.
- A aposta.
- O plano.
- O engano.
- A decepção da velha.
- A cobrança da aposta.

ILUSTRAÇÕES: MARIANA NEWLANDS

43

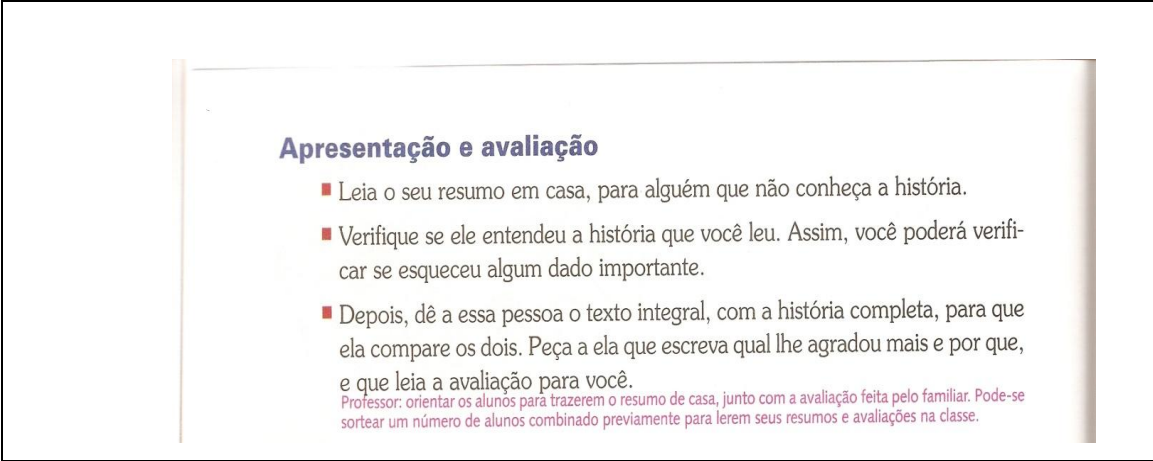
O LDPPP (MODERNA, 2005) oferece como orientação para a sequência do resumo: a fama de avarenta da velha; a aposta; o plano; o engano; a decepção da velha; a cobrança da aposta. Essa sequência está atrelada aos elementos constituintes de uma narrativa, quais sejam, situação inicial, elemento modificador e situação final.

Há outras orientações relacionadas à apresentação e avaliação do texto, sustentadas teoricamente em fundamentos pragmáticos e sociodiscursivos, como exposto a seguir:

<sup>10</sup>Retirado da *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1º junho, 2002. Folhinha. p. 5

<sup>11</sup>Joãozinho e Mariazinha. Em *Os contos de Grimm*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1989. p. 79.

Figura 2: Apresentação e avaliação da proposta de escrita de um resumo do conto “Sopa de pedras”.



**Apresentação e avaliação**

- Leia o seu resumo em casa, para alguém que não conheça a história.
- Verifique se ele entendeu a história que você leu. Assim, você poderá verificar se esqueceu algum dado importante.
- Depois, dê a essa pessoa o texto integral, com a história completa, para que ela compare os dois. Peça a ela que escreva qual lhe agradou mais e por que, e que leia a avaliação para você.

Professor: orientar os alunos para trazerem o resumo de casa, junto com a avaliação feita pelo familiar. Pode-se sortear um número de alunos combinado previamente para lerem seus resumos e avaliações na classe.

Anteriormente a essa proposta de produção, há apenas uma solicitação de escrita de um resumo, na unidade 1. Nenhuma orientação no Manual do Professor é oferecida que possa contribuir para a caracterização dessa proposta como uma proposta de produção de texto nos moldes advogados pelas bases teóricas que sustentam o material didático. Aqui, a produção de texto parece ter mais um caráter de “exercício” escolar do que propriamente de “produção de texto”, sendo o gênero tratado apenas como pretexto para o ensino de alguns dos elementos estruturais da narrativa ficcional. Não estamos aqui afirmando que esses exercícios não são necessários. Contudo, a atividade como está proposta desconsidera, por exemplo, as condições de produção que poderiam ser ofertadas como suporte para a produção ou a possibilidade de revisão e refacção pelos alunos.

Outro indicativo de que a proposta mantém o caráter de “exercício<sup>12</sup>” escolar é a valorização do tema da unidade 2: alimentos. A produção do resumo não está relacionada à proposta de produção de um livro de receitas do “Projeto em equipe” que encerra a unidade. A preocupação do LDPPP (MODERNA, 2005) parece ser a de manter uma coerência com o tema da unidade e não com a oferta de condições de produção que possibilitassem uma imersão no universo simbólico das receitas, principalmente daquelas denominadas de “receitas imaginárias” pelo LDPPP.

A sugestão de produção de um resumo, quando apenas um modelo desse gênero é apresentado aos alunos para leitura e, principalmente a ausência de orientações para a professora de que, anteriormente à efetivação da proposta, a leitura e a escrita de outros resumos deveriam ser ofertados, caracterizam a preocupação com o tema em detrimento de condições de produção adequadas para a escrita do gênero elencado.

Ao afirmar que a produção de texto parece ter mais um caráter de “exercício” escolar do que propriamente de “produção de texto”, sendo o gênero resumo tratado apenas como pretexto para o ensino de alguns dos elementos estruturais da narrativa ficcional, não estamos asseverando aqui que “os exercícios” visando a aprendizagem dos aspectos da narrativa ou de outro tipo de texto não devam ser realizados. Entretanto, nos parece que a produção não está tomada enquanto processo, apesar da indicação de uma avaliação realizada por um leitor real, que circula em um contexto que ultrapassa os muros da escola. Veremos como a professora efetiva essa proposta.

#### 4. A professora e a efetivação da proposta

<sup>12</sup>Entendemos exercício aqui como uma atividade com um fim em si mesmo.



A problemática da diversidade textual presente no livro didático em relação às propostas de produção de texto – o LDPPP traz seis propostas de produção na unidade 2 –, não passa despercebida pela professora que prioriza o gênero receita sugerido no fechamento da unidade 2, na seção “projeto em equipe” (MODERNA, 2005, p. 58). Visando garantir a apropriação do gênero solicitado no encerramento da unidade, a professora solicitou aos alunos que trouxessem receitas de casa e efetivou as propostas de produção: a escrita coletiva de uma receita de sopa e legumes e a escrita em duplas da receita de uma boa amizade.

Nossa análise ocorrerá sobre a efetivação da proposta feita na semana seguinte, quando a professora solicitou a produção de um resumo do texto “*Sopa de pedras*” (MODERNA, 2005, p. 43). O texto base foi apresentado, pela professora, para atividades de leitura e interpretação quinze dias antes do dia em que a proposta de produção foi efetivada. No início da execução da proposta, ela retoma o texto levando os alunos a recontarem-no coletivamente. O fragmento inicial da transcrição da filmagem<sup>13</sup> encontra-se abaixo.

Fragmento 1: Toda a classe está agrupada em duplas, a professora em pé e na frente dos alunos.

1. PROFª: *...esse plano...como é que esse plano foi bolado?*
  2. ALUNOS: (FALANDO AO MESMO TEMPO)... *ele...com ajudas...*
  3. ANDRESSA: *Ele botou o fogão lá de frente da casa dela...*
  4. ALUNO 1<sup>14</sup>: *...botou panela... acendeu o fogo e botou...*
  5. ANDRESSA: *... e botou água...*
  6. ALUNO 1: *...água e a pedra...*
  7. PROFª: *Hein!?*
  8. ANDRESSA: *...ela ficou muito ansiosa...*
  9. ALUNO 1: *... botou água e a pedra...*
  10. PROFª: *...e aí o que foi que fez?*
  11. ANDRESSA: *...ela ficou muito curiosa...*
  12. ALUNOS: (FALANDO AO MESMO TEMPO)
  13. ALUNO 2: *...água de sopa de pedras*
  14. PROFª: *...agora...qual foi o engano que houve nes... nessa estória?*
  15. LUCAS: *...ele jogou a sopa... porque...porque ele já ia comer...*
  16. PROFª: *Ele jogou a sopa?*
  17. ALUNO 3: *Mentira...*
  18. ALUNOS: *...ele jogou as pedras...* (PROFESSORA LEVANTA OS BRAÇOS PARA A FRENTE E BALANÇA, FAZENDO UM SINAL PARA QUE OS ALUNOS DIMINUAM O BARULHO, RINDO)
  19. HÉLIO: (SE LEVANTANDO E ANDANDO EM DIREÇÃO A LUCAS) *Jogou as pedras, tia, ele...*
  20. LUCAS: *...ele jogou a sopa...ele num tava dizendo que era sopa...*
  21. HÉLIO: *Foi as pedra...*
  22. LUCAS: *...mas ele disse... ele tava dizendo que era sopa... ele jogou a sopa...*
  23. PROFª: *Jogou a sopa ou as pedras?*
- [...]

<sup>13</sup>A numeração indica os turnos de “fala” compostos pelas proferições da professora e dos alunos. Quando houver supressão dos turnos, manteremos a numeração da transcrição na íntegra.

<sup>14</sup>Quando não foi possível identificar durante a transcrição da filmagem o aluno que fala, indicamos cada com a palavra “ALUNO” seguida por uma numeração.

29. PROF<sup>a</sup>: (RINDO) ...agora...e a velha ficou decepcionada com essa história...e o que que Pedro Malasarte fez?

[...]

37. PROF<sup>a</sup>: Ó, palmas pra vocês... assim... (A PROFESSORA COMEÇA A APLAUDIR, OS ALUNOS APLAUDEM TAMBÉM. A PROFESSORA PARA DE APLAUDIR E RI).

38. PROF<sup>a</sup>: (GESTICULANDO)...vocês conseguiram...conseguiram é... compreender esse texto... eu fico muito feliz porque assim... já tem algum tempo que a gente não lê esse história, mas como foi discutido muito legal vocês também conseguiram fazer essas pontuações...

Podemos apreender nos fragmentos as relações constituídas entre a professora e as propostas de produção de texto a partir da solicitação para o reconto pelos alunos. Ao solicitar o reconto, a professora parece querer “garantir” que os alunos tenham os acontecimentos do texto “memorizados”.

Tal artifício possibilitaria a escrita do resumo. O LDPPP (MODERNA, 2005) não faz referência nas orientações no Manual de Professor para que esse procedimento seja efetuado. A professora, por sua vez, também não registrou em seu semanário que essa atividade deveria ser realizada.

A professora parece procurar garantir a sequência do reconto através das indicações feitas por suas perguntas como indicam os turnos seguintes:

1. PROF<sup>a</sup>: ...esse plano...como é que esse plano foi bolado?

[...]

10. PROF<sup>a</sup>: ... e aí o que foi que fez?

[...]

14. PROF<sup>a</sup>: ... e agora... qual foi o engano que houve nes... nessa história?

[...]

16. PROF<sup>a</sup>: Ele jogou a sopa?

[...]

23. PROF<sup>a</sup>: Jogou a sopa ou as pedras?

[...]

29. PROF<sup>a</sup>: (RINDO) ... agora... e a velha ficou decepcionada com essa história... e o que que Pedro Malasartes fez?

[...]

São as perguntas que indicam as relações da professora com o campo do imaginário. Nesse caso, com as formações continuadas, com as discussões nos encontros pedagógicos na escola, concretizando suas “crenças”.

Podemos dizer que o não registro do reconto no semanário pode indicar que a professora não “pensou” em realizar essa atividade como condição de produção<sup>15</sup> para a escrita do resumo. Esse fato, contudo, parece não indicar uma negligência da professora. A sugestão para a realização do reconto e sua condução, parecem mais um indicativo das “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000) enquanto figuras que dão sustentação ao professor no momento de sua prática pedagógica.

Tais figuras mostram sua relação com as formações, com suas leituras, suas “identificações e valores” (FELIPETO, 2008). Revelam mesmo um “desconhecimento de si próprio” (FELIPETO, 2008), uma vez ser no imaginário que encontramos a

---

<sup>15</sup>As condições de produção são entendidas aqui como aquilo que a professora oferece aos alunos como subsídio visando a produção do resumo.

significação e tudo da ordem das representações elaboradas pelo sujeito, com a finalidade de justificar os acontecimentos e fenômenos que o cercam, concretizadas somente através da linguagem (FELIPETO, 2008).

A professora, ao solicitar “*Ó, palmas pra vocês*”, parece não estar solicitando apenas que os alunos reconheçam que conseguiram fazer o reconto, mas também que seu trabalho seja reconhecido. Aqui, metonimicamente o “vocês” estabelece a contiguidade da proferição. Somente sabemos para quem são as palmas, após o “fechamento” da cadeia. O “vocês”, aqui, é o “tu” da “trindade ‘natural’ da língua (DUFOUR, 2000). É um dos termos copresentes, sendo o “eu” a professora. Embora não seja objetivo deste trabalho analisar o ato interlocutivo entre a professora e os alunos, podemos identificar a relação marcada pela reciprocidade entre a professora e os alunos. Relação essa marcada por uma alteridade transitiva, constitutiva do campo da presença.

Por outro lado, podemos dizer que por efeito metonímico, o ele, o ausente, corresponde ao “re-presentado” pela professora. O “vocês” poderia ser substituído metaforicamente por “mim”, como representante da cadeia latente. Essa substituição traz consigo não apenas a professora, mas aquilo que a compõem enquanto sujeito. É através dessa proferição que a professora se enuncia, o que pode ser confirmado na contiguidade da proferição, ainda no turno 38: [...] *já tem algum tempo que a gente não lê essa história, mas como foi discutido muito legal [...]*.

Na sequência da orientação, a professora ressalta que as “discussões” levantadas pelo reconto é que deverão ser consideradas para a produção do resumo.

Fragmento 3: A classe continua agrupada em duplas e a professora em pé, na frente dos alunos.

39. *PROF<sup>a</sup>*: (CONTINUA GESTICULANDO) *...e, ó... (FALANDO MAIS DEVAGAR) ...e baseaaaado nas discussões que vocês fizeram...que nós fizemos... Ó... vocês irão... fazer... um resumo é... do texto...desse texto So...Sopa de pedras... [...]*

41. *PROF<sup>a</sup>*: (FALANDO UM POUCO MAIS BAIXO E SOLICITANDO QUE OS ALUNOS ESCREVAM O RESUMO DO TEXTO “SOPA DE PEDRAS”) *Olha só... Vocês irão fazer o resumo desse, dessa estória Sopa de pedras e vão abordar justamente tudo o que vocês comentaram aqui. [...]*

O LDPPP (MODERNA, 2005) traz em suas orientações para a realização da atividade na tentativa de ajudar o aluno durante o trabalho de produção uma sequência de itens indicando cada parte da história.

- A fama de avarenta da velha.
- A aposta.
- O plano.
- O engano.
- A decepção da velha.
- A cobrança da aposta. (MODERNA, 2005, p. 43)

A professora, além de solicitar o reconto do texto “Sopa de pedras”, destaca essa sequência, escrevendo-a no quadro e lendo-a para a classe, como que objetivando, através desses procedimentos, a garantia da produção por parte dos alunos.

Segundo Dufour (2000), as “figuras de Outro” atuam no ato interpretativo e de produção de sentido, como “seres que, diante do caos, asseguram para o sujeito uma

permanência, uma origem, um fim, uma ordem.” (DUFOUR, 2000, p. 38). O reconto solicitado pela professora e a sequência sugerida pelo LDPPP parecem oferecer para a professora uma sustentação para a efetivação da proposta, funcionando como “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000).

A sequência de itens parece indicar de tal forma essa sustentação que sua leitura é novamente realizada pela professora. Vejamos o fragmento seguinte:

Fragmento 4: A classe continua agrupada em duplas e a professora em pé, na frente dos alunos.

41. PROF<sup>a</sup>: [...] *Vocês vão abord... (APONTANDO PARA CADA UM DOS TÓPICOS QUE ESTAVAM ESCRITOS NO QUADRO E EM SEGUIDA PARA OS ALUNOS) ...Qual é a fama da velha? Qual foi a aposta? Qual foi o plano? Qual foi o engano? Obede... E como foi a decepção da velha? E a cobrança de quem? Quem...quem...quem foi que fez essa cobrança?*

São as orientações oferecidas para o aluno pelo LDPPP (MODERNA, 2005), através da sequência de itens, que imprimem uma ordem na efetivação da proposta pela professora. Se o LDPPP não oferece orientações direcionadas à professora para a efetivação da proposta, ela toma como apoio aquilo que é oferecido ao aluno, direcionando os itens através de perguntas: *Qual é a fama da velha? Qual foi a aposta? Qual foi o plano? Qual foi o engano? Obede... E como foi a decepção da velha? E a cobrança de quem? Quem...quem...quem foi que fez essa cobrança?*

A professora não realiza uma leitura vozeada dos tópicos sugeridos pelo LDPPP (MODERNA, 2005). Os tópicos são colocados para os alunos como questões a serem respondidas, indicando um caráter singular de interpretar a proposta. A professora assume o lugar do primeiro termo “eu” e questiona o “outro”. Tais perguntas atuam no ato interpretativo e de produção de sentido, como “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000), no momento das orientações pela professora. Se a sugestão do reconto, não proposto no LDPPP, indica a presença do ausente através dessas figuras. O “vozeamento interpretado” dos passos expressos no LDPPP também pode indiciar sua presença. Presença essa que serve de sustentação para a professora na efetivação da proposta, como oferta de subsídios para a escrita do resumo pelos alunos.

Ao solicitar o reconto, a professora traz como referência algo que não está expresso no LDPPP (MODERNA, 2005). Disso, podemos inferir que a proposta é realizada com base em suas experiências profissionais, naquilo que é socializado com seus pares e, sua formação inicial ou continuada. Podemos dizer que esses aspectos também podem funcionar como “figuras de Outro” (DUFOUR, 2000), compondo o universo simbólico da professora.

A professora, no que diz respeito a avaliação da produção, profere “*Quero ver... o resumo mais legal que vai ficar... e depois a gente vai... é... ver aqui quem é que vem na frente ... ou todos, aos poucos, vir ler pra gente o resumo que fez...Ok?*”. À medida que os alunos dão por concluídos seus textos, a professora vai fazendo a leitura das produções. A sugestão de que o resumo deve ser lido pelo aluno para um familiar não é considerada e os interlocutores passam a ser os próprios alunos. Há também uma restrição ao espaço de circulação que, se no LDPPP envolve a casa do aluno, na efetivação da proposta passa a ser restrito ao espaço da sala de aula.

A leitura realizada pela professora parece não ter como objetivo uma avaliação de seus textos por parte dos alunos, uma vez que, durante o período da coleta de dados, a proposta de escrita de uma segunda versão não foi realizada.

## Conclusões

Várias modificações foram realizadas pela professora ao efetivar a proposta. Desde aquelas que dizem respeito a prioridade de determinado gênero em uma unidade quanto a modificação quando da proferição da “leitura” da atividade para a orientação dos alunos.

Tais modificações advieram de uma pluralidade de elementos tais como o conjunto de dizeres de sua formação, de suas leituras, de conversas com seus pares ou com seus alunos. Esses elementos, dentre outros, compõem o universo simbólico da professora, e são suscetíveis de interferir na realização da proposta e, por conseguinte, em modificações no sugerido pelo LDP. As modificações, contudo, não estão relacionadas diretamente à qualidade do material didático, uma vez que qualquer atividade inserida no LDP e efetivada em sala de aula “passa pelas mãos” da professora e, principalmente, pelo modo de inscrição simbólica do sujeito no funcionamento linguístico e discursivo, marcado infalivelmente pelos operadores fundamentais da linguagem e pelas relações de alteridade.

A realização de procedimentos que não estão expressos no LDPPP (MODERNA, 2005), como o reconto no momento mesmo em que as orientações para a escrita do resumo estão sendo postas em prática, parecem assinalar uma busca em garantir a produção pelos alunos. Para nós, esses procedimentos funcionam como “figuras do Outro” (DUFOUR, 2000), dando ao professor uma sustentação para a realização da atividade. Essas “figuras do Outro” advém de suas experiências profissionais, do que é socializado com seus pares e de sua formação inicial ou continuada, compondo seu universo simbólico e, emergiram sem que a professora tenha planejado ou improvisado deliberadamente.

A professora, ao tentar colocar em funcionamento o que o LDPPP (MODERNA, 2005) sugere e, no entanto, modificar a proposta oferecida pelo LDP, traz sua “leitura”. Essa “leitura” nos autoriza a concluir que o material didático não condiciona a autonomia do docente. Antes indica como a emergência de fragmentos de elementos presentes em seu universo simbólico permite entrever tanto um sujeito com autonomia diante do LDP, quanto um sujeito que constitui um valor diferente para o que é ali proposto, através dos operadores metafóricos e metonímicos (LEMOS, 1998, 1997, 1992).

Essas conclusões, entretanto, admitem algumas (in)conclusões. A principal delas diz respeito à presença dos elementos advindos do universo simbólico da professora e os valores constituídos através dos operadores metafóricos e metonímicos e, a possibilidade desses elementos interferirem nas produções nos manuscritos produzidos pelos alunos. Como decorrência dessa principal (in)conclusão, surge a necessidade de se analisar de que maneira essa interferência se dá e através de quais elementos emergem nos manuscritos dos escreventes.

Deixamos, pois, a ressalva que este texto apresenta reflexões que não se esgotam. Assim, concluir esse texto significa apenas rematar a reflexão iniciada nestas escassas páginas, uma vez que, muitos outros aspectos poderiam ser discutidos e/ou aprofundados.

## Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. SEF. – Brasília: 1997.

- CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina : Eduel, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A língua, a reescrita e o bilhete: interferências que singularizam o texto de um aluno de 2ª série*. In: Rita Zozzoli e Maria Bernadete de Oliveira (Orgs.). *Leitura, escrita e ensino*. 1ª ed. Maceió : Editora da UFAL/PPGLL-UFAL/PPGEL-UFRN, 2008a. v. p. 11-36.
- DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.
- DUFOUR, Dany-Robert. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- EDITORA MODERNA (org.) Projeto Pitanguá: português 3ª série. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- FELIPETO, Cristina. Uma leitura do processo de escritura em sala de aula: considerações em torno do real, simbólico e imaginário. *Revista intercâmbio*, Volume XV. São Paulo : LAEL, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula*. Londrina: EDUEL, 2008, 156 p.
- JAKOBSON, R. *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo : Ática, 2002. Série Fundamentos.
- LEMONS, Claudia de. *A poética e o significante*. *Revista Traço* 2. Maceió, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. (Trabalho apresentado no Treton Lectures and Workshop on Metaphora and Analogy, organizada pelo instituto per la Richerca Scientifica e Tecnologica italiana em Povo, Trenton, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre : PUC, nº 4, p. 9-28, dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. *Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança*. In: *Substratum*, Porto Alegre : Artes Médicas, v. nº 3, 1992.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. *A orientação para produção de texto*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005, p.89 -101.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix. 1995.