

UM ESTUDO DIACRÔNICO DA CONCEPÇÃO DE ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA REVISTA NOVA ESCOLA

FLORES, Ana Paula
GUIMARÃES, Joice Eloi

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
E-mail: anapflores86@gmail.com, joiceeg@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar, a partir de uma seleção de textos da revista Nova Escola, as mudanças referentes às concepções e práticas de escrita nesse veículo de comunicação impresso. Para tanto, executamos o mapeamento e a análise de matérias que se referem à produção textual no período compreendido entre 1986 e 2010, no que diz respeito às metodologias propostas pela revista contrapondo-as à concepção de linguagem e às instruções presentes nos documentos oficiais que regem as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa (LP) no período analisado. Foram utilizados os seguintes critérios de análise: concepção de escrita; gêneros textuais mais frequentes; a que série as atividades relatadas se referem; metodologia explicitada e, por fim, o peso dado à correção gramatical. Em linhas gerais, os resultados da análise apontaram que houve por parte da revista um movimento de apropriação das práticas de linguagem discutidas em cada período. Percebemos que o veículo, ainda que não simultaneamente, acompanhou as mudanças demandadas pela prática da disciplina LP e, ao longo dos anos, sua visão de produção textual é claramente modificada: o foco sai da simples Redação (anos 80) para um intenso trabalho com os Gêneros Textuais (anos 2000).

Palavras-chave: Escrita; Produção textual; Revista Nova Escola.

Introdução

Em uma perspectiva histórica, é possível perceber as mudanças ocorridas em relação à prática de produção de textos na esfera escolar. Inicialmente entendida como um agrupamento de palavras e frases, ensinados então a partir da correta utilização das tradicionais regras da gramática normativa e da ortografia, a escrita é concebida atualmente “como um processo de interlocução entre leitor-texto-autor que se concretiza via gêneros textuais em um contexto sócio-historicamente situado” (MARCUSCHI, 2010, p. 79). As práticas sociais, dentro e fora da escola, o estudo de novas concepções de linguagem e as orientações presentes nos documentos norteadores das práticas educativas são fatores que interferem nessas mudanças.

Através da análise da história da disciplina Português como componente escolar, percebe-se que, no início, as práticas da escrita tinham espaço insignificante. É a partir da década de 1980 que se volta um olhar mais atento para essa prática, para seu histórico ineficiente – que apresentava como resultado, na maioria dos casos, alunos que saíam da escola sem terem condições de produzir um bom texto – e para as mudanças necessárias à reversão desse quadro. Para tanto, foram de fundamental importância nesse período as contribuições das ciências linguísticas, introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960, com reflexo nas práticas escolares nos anos 1980

(SOARES, 2002). Os avanços observados nos conteúdos de ensino e nas metodologias na década de 1980 são visíveis em todas as áreas, bem como a preocupação com o papel do professor em meio a essas mudanças.

Afora os estudos realizados no meio acadêmico com vistas à melhoria da prática docente, nesse período e com o mesmo intuito, é criada em 1986 a Revista Nova Escola. Dirigida à comunidade escolar, a revista traz desde sua primeira edição reportagens cujo objetivo é levar ao professor contribuições para sua prática em sala de aula.

O objetivo deste trabalho é analisar, a partir de uma seleção de textos da revista, as mudanças referentes às concepções e práticas da escrita no período compreendido entre as décadas de 1980 e 2000. Para tanto se propõe executar o mapeamento, análise e reflexão de matérias que contemplem o foco da pesquisa, contrapondo-as às concepções de escrita presentes nos documentos norteadores do ensino no período.

2. Revisão da Literatura

Diante da proposta desta pesquisa, inicialmente faremos uma contextualização das concepções e práticas de escrita produzidas no ambiente escolar com enfoque nas décadas sob análise neste artigo – 1980, 1990 e 2000. Apresentaremos também as orientações em relação à prática da escrita na escola presentes nos documentos oficiais que norteiam o ensino nesse período – a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que revisou a lei anterior – Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971 – propondo significativas mudanças e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998), que regem o ensino desde sua publicação até os dias atuais.

Em relação ao corpus da pesquisa, a Revista Nova Escola, a situaremos histórica e socialmente na esfera jornalística, contextualizando também aspectos como seu público, objetivos e finalidades enquanto veículo de comunicação.

2.1 A concepção de escrita na trajetória da disciplina Português

A história da disciplina Português no Brasil é recente, tendo em vista o modelo colonial aqui estabelecido e a grande influência exercida pela Metrópole e demais padrões europeus mesmo após a Independência, em 1808¹. De acordo com Soares (2002, p. 164) “a disciplina português manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética”, isso porque o público a quem a escola servia, durante muito tempo continuou o mesmo, a elite da sociedade brasileira. Em relação à escrita, observa-se uma continuidade do encaminhamento pedagógico presente no século XIX, guiado por uma concepção de linguagem de vertente estruturalista, que sustentava a forte tradição da gramática. Por conta disso, durante muito tempo na escola, acreditou-se que, para se escrever bem, era necessário o domínio das regras gramaticais.

A partir das propostas de democratização da escola (décadas de 1950 e 1960) começam a surgir mudanças significativas nesse quadro, pois, os alunos que passaram a

¹ Tal influência fez com que perdurasse no ensino a forte tradição em torno do Latim, disseminando a ideia do português como língua “menor”. De acordo com Razzini (2000) é somente a partir de 1870 que o ensino de português na escola ganha espaço maior, devido a sua inserção nos Exames Preparatórios, que habilitavam para o ingresso no ensino superior. Durante muito tempo o ensino secundário no Brasil subordinou-se a eles, guiando seu currículo pelos padrões impostos pelos exames. Através do trabalho desenvolvido por Razzini (2000) é possível perceber que as aulas de latim e português alternaram, durante o final do século XIX e início do século XX, períodos de importância no contexto escolar brasileiro. A longa hegemonia da tradição latina na escola brasileira decaiu a partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que tornava optativo o estudo do latim, desaparecendo completamente do currículo escolar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 de 1971, que o mantinha apenas nos cursos superiores de Letras.

frequentar as salas de aula traziam consigo variedades da língua e leituras de mundo que já não podiam mais ser ignoradas, influenciando no modo como o professor lidava com essa diversidade. Também o panorama político do país, o Regime Militar, influenciou esse processo². Nesse momento, observa-se pela primeira vez a importância da gramática minimizada, e uma atenção maior destinada às outras práticas da língua, como a produção de textos. Nos livros didáticos tais mudanças aparecem na forma de novos conteúdos que já não trazem somente os textos clássicos da literatura, mas também textos que se aproximam dos usos da língua nas práticas sociais, como história em quadrinhos e textos da esfera jornalística³. Nesse período a escrita era estimulada com exercícios que pudessem despertar a imaginação e a criatividade. Fortunato explica que eram realizadas essencialmente atividades de sensibilização

[...] que visavam ajudar o estudante a recuperar em sua memória informações, emoções, imagens ou sensações que desencadeassem a produção de conteúdo para a escrita. O foco estava, portanto, no conteúdo: a qualidade da escrita implicava qualidade do pensamento. Assim, para escrever bem, segundo esse ponto de vista, era preciso ter uma boa idéia, um bom tema e pensar logicamente bem. Se o pensamento é bom, a forma escrita será boa, pois a escrita “transmite” o pensamento, é meio para o que se quer dizer, de modo que a forma material do texto não constitui o sentido, dá vazão a ele. A energia dos estudantes se dirigia, então, para o que se entendeu por “inspiração”. (FORTUNATO, 2009, p. 15)

De acordo com Marcuschi, nesse ínterim, em que a sociedade passou a valorizar mais a capacidade do indivíduo se comunicar de modo claro, em relação ao ensino da escrita, a escola vivenciava um conflito,

Ao mesmo tempo em que era chamada a estimular o aluno a expressar suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas “redação”, “redação livre” e “redação criativa”, era pressionada a cercear a liberdade do aprendiz na emissão de posições sobre o status quo. (MARCUSCHI, 2010, p. 71)

Isso porque, segundo Soares (2002), a educação, durante o Governo Militar, sofreu mudanças não somente decorrentes das transformações sociais e culturais construídas historicamente, mas também através de intervenções ideológicas.

Nesse período é possível observar que, no ambiente escolar, o papel da escrita mantinha-se condicionado às exigências externas à escola, sem, contudo, considerar esses contextos nas práticas de produção de texto desenvolvidas. Esse quadro passa a ser questionado no final da década de 1970, quando se começa a pensar a linguagem em suas múltiplas realizações, como parte do desenvolvimento humano, fazendo parte da constituição

² A Lei 5692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 decretou modificações abruptas em todas as disciplinas curriculares. Em relação ao ensino de língua materna, houve mudanças na nomenclatura – *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau, *Comunicação em língua portuguesa* nas séries finais desse grau e *Língua portuguesa e literatura brasileira* no 2º grau (SOARES, 2002) – e na concepção de linguagem. Essa adquire agora objetivos pragmáticos e utilitários, visando o desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2002). Essa concepção, porém, admitia a língua apenas como instrumento de que se apropria no ato da comunicação, ou seja, como algo exterior aos sujeitos que a utilizam, considerando o ser falante apenas como o “emissor” de uma mensagem.

³ Também a “cara” do livro didático passa a ser outra, pois aliado ao momento de desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, as novas ideias presentes nos livros vem acompanhadas de ilustrações coloridas que afastam esse modelo dos tradicionais livros didáticos utilizados até então.

dos sujeitos como processo interlocutivo. Por essa razão, surgem ideias que implicam o estudo dos processos envolvidos no ato de escrever.

Na década de 1980, as discussões sobre o ensino no país se desenvolviam no sentido de mostrar a ineficiência dessas práticas que se voltavam, historicamente, para as classes mais favorecidas, excluindo a maior parte da sociedade. Afora o contexto social, nesse período configurou-se um embate entre Linguística e Gramática Tradicional. De acordo com Pietri (2003) os setores letrados brasileiros acusavam a Linguística de ser por demais permissiva, o que estaria ocasionando não apenas a deterioração do ensino, mas também a degradação do idioma nacional. A tradição gramatical recebia críticas por basear-se, sobretudo, na Teoria da Comunicação desenvolvida na década de 1970.

Outra mudança significativa ocorrida na década de 1980 é a chamada Redemocratização do Ensino, quando a disciplina Comunicação em Língua Portuguesa volta a ser denominada Português. O ensino dessa disciplina passa a dirigir-se a alunos que traziam para a sala de aula uma heterogeneidade linguística. São, sobretudo, alunos das classes socialmente desfavorecidas, que se utilizam dos letramentos vernaculares – aqueles que têm origem na vida cotidiana – nas culturas locais. Na escola, o aluno proveniente dos estratos sociais mais vulneráveis passa a ter contato com padrões culturais muito distantes dos seus, o que exige uma nova postura dos professores, assim como novos conteúdos e novas metodologias. A unicidade da língua, que perdurou nas práticas pedagógicas de ensino de língua materna desde seu início, passa a ser questionada.

A linguagem começa a ser vista como algo que se expressa através de uma relação entre eu/tu, em que o sujeito dela se apropria em uma perspectiva situada no tempo e espaço. Nessa perspectiva, a língua não pode mais ser considerada como um objeto pronto e acabado, já que o processo interlocutivo de atividade linguística faz com que ela esteja a cada momento em (re)construção,

Como um sistema que vai se constituindo e reconstituindo historicamente pela ação dos usuários, um sistema sensível ao contexto, plástico e flexível, que aceita e prevê variações, deslocamentos, inversões, ambiguidades, inovações [...] quando de sua utilização pelos falantes, nos processos de interação verbal. (COSTA VAL, 1998 apud MARCUSCHI, 2010, p. 73).

Nesse contexto, valorizam-se também as diversas formas de linguagem utilizadas nos processos de interação. Conforme Fortunato é nesse período que estudos da Linguística Textual passam a valorizar procedimentos de produção textual centrados na ativação dos saberes sociais acumulados pelos interlocutores,

Nessa abordagem, valorizam-se os conhecimentos e experiências dos interlocutores, que funcionam como expectativas de comunicação, tanto do ponto de vista do autor, ao traduzi-las em palavras, como do leitor, por ocasião da atividade de compreensão de textos. Essa concepção instigou a pesquisa no sentido de desenvolver modelos que descrevessem como os processos cognitivos operam a integração dos diversos sistemas de conhecimento na produção e leitura de textos. (FORTUNATO, 2009, p. 41)

Os estudos de Geraldi apontam para a necessidade de se considerar a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Isso porque, segundo ele, é no texto que a língua – objeto de estudo –

[...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação

intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135)

A partir dessa perspectiva, Geraldi ainda estabelece uma distinção esclarecedora entre produção de textos e redação. Ele atribui a primeira o caráter de produção de textos para a escola; já à segunda atribui a característica de produção de textos na escola. Ao avaliar superficialmente a concepção do ato de escrever para a escola, Geraldi considera que, a partir dos textos produzidos, a quantidade de produção escrita não significa que há muito texto: “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)”. Na visão dele, esse fato ocorre porque “se constroem nessas atividades, para cada um dos aspectos apontados acima, respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer”. (GERALDI, 1997, p. 137)

Para que o texto seja considerado como o aspecto central, o ponto de partida do processo de ensino/aprendizagem, Geraldi postula a necessidade de tomar a palavra do aluno como indicador “dos caminhos que deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”. (GERALDI, 1997, p. 165).

A concepção difundida na década de 1980 é fortalecida na década de 1990, com a difusão dos conceitos de Bakhtin⁴. Apesar de o foco central de atenção dos estudos de Bakhtin não estarem voltados para as questões de ensino/aprendizagem, suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos nas áreas relacionadas à linguagem com os gêneros do discurso como objeto de ensino, além das noções de interação verbal e dialogismo (RODRIGUES, 2005). De acordo com Bakhtin, o emprego da língua efetua-se na forma de enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana. Segundo ele, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros do discurso.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Na década de 2000, o trabalho com os gêneros do discurso, passa a fazer parte efetivamente da esfera escolar. Em relação à prática da produção textual, além da influência da concepção de linguagem difundida na década anterior, pesquisas apontam novas metodologias que fazem uso do conceito de gênero de Bakhtin. Dolz (et al 2010) apontam inúmeras vantagens nessa perspectiva de ensino e metodologias que visam adaptar os pressupostos teóricos às práticas pedagógicas. Tais metodologias embasam-se em pressupostos como: a heterogeneidade e a diversidade dos gêneros podem ser melhor compreendidas através de seu agrupamento; o trabalho com os gêneros pressupõe a relação com as práticas sociais permitindo a análise do texto quanto a pertinência, adaptação e a eficácia comunicativa dos textos; quando se escreve, busca-se a compreensão do outro e a adaptação ao contexto social. Estes pressupostos, presentes na análise filosófica da linguagem proposta por Bakhtin, engendram e dão novos rumos as práticas de linguagem desenvolvidas na escola.

⁴ Filósofo russo responsável por importantes contribuições às ciências da linguagem.

2.2 A Revista Nova Escola

Conforme assinala Schelbauer (2007), ao longo das últimas décadas, historiadores da educação têm se debruçado sobre novas fontes de pesquisa procurando encontrar registros sobre os caminhos percorridos pela história da educação. A autora destaca o papel que a imprensa ocupa no bojo dessas novas fontes, por proporcionar, “por meio de diversos olhares, a constituição do retrato de um tempo” (SCHELBAUER, 2007, p. 7). A pesquisa histórico-educacional tem se apropriado da chamada imprensa pedagógica ou educacional – formada por jornais e revistas - como objetos de estudo válidos para entender a participação da imprensa na dinâmica social, sobretudo sua influência na prática docente.

A Revista Nova Escola é uma publicação de periodicidade mensal⁵ de iniciativa da Fundação Victor Civita, nome do ex-presidente do Grupo Abril. Além das dez edições anuais da Nova Escola, a Fundação edita a revista Gestão Escolar, o site Nova Escola, o Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10 e a Semana da Educação.

A apresentação da revista disponível no site traz as seguintes informações sobre a publicação: “Desde 1986, a revista Nova Escola contribui para a melhoria do trabalho dos professores dentro da sala de aula. Todo mês, ela antecipa, trata e dialoga com temas de interesse dos educadores, trazendo experiências reais e os conteúdos mais relevantes tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental”. O site apresenta o veículo como a maior revista especializada em Educação no Brasil.⁶ Informações do site ainda afirmam que, em números atualizados, a revista possui uma tiragem de 728.397 exemplares. O total de assinaturas é de 378.685 e 80.420 exemplares são referentes a vendas avulsas em bancas, o que totaliza uma circulação líquida de 459.105 unidades e um número de leitores de 1.021.000 milhão.⁷

Tendo em vista que a revista destina-se, sobretudo, a professores, e que exerce sobre sua prática certa influência, seu conteúdo e a maneira como se apresenta constituem-se, portanto, como importante foco de análise no que diz respeito às concepções e práticas de linguagens desenvolvidas na escola.

3 Metodologia

Diante da proposta desta pesquisa – mapear e analisar as edições da revista Nova Escola que apresentam reportagens sobre produção textual no período compreendido entre 1986 e 2010 – delimitamos nosso objeto de análise às matérias que tratam do aprimoramento da produção textual, excluindo, dessa forma, aquelas que apresentam reportagens referentes à aquisição da escrita, por considerarmos que estas práticas utilizam-se de metodologias distintas⁸.

⁵ Exceto durante os meses de janeiro e fevereiro, junho e julho, quando são lançadas edições bimestrais nos dois períodos de férias escolares previstos na educação brasileira.

⁶ Disponível em: <<http://publicidade.abril.com.br/marcas/novaescola/revista/informacoes-gerais>> Acesso em: 1º dez 2011.

⁷ Conforme o site mencionado na referência acima a fonte da pesquisa é atribuída à Projeção Brasil de Leitores consolidados em 2010.

⁸ Compreendemos a alfabetização como um tipo de prática de letramento que consiste na aquisição de códigos (alfabético, numérico) para o aprendizado da leitura e da escrita. Este processo é geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995). A aquisição da linguagem escrita pressupõe então metodologias que apresentam ao aluno estes códigos e a maneira de utilizá-los. Quando tratamos do aprimoramento da escrita através da produção textual, estamos nos referindo a metodologias que concebem que o aluno já reconhece este sistema de códigos e é capaz de produzir textos a partir dele.

Nossa opção pela análise das matérias que trazem em seu conteúdo a produção textual não ignora, porém, a intrínseca relação entre esta prática, a leitura, a oralidade e a gramática. Para Antunes (2003), a escrita, assim como a fala, constitui-se como uma relação dialógica, que pressupõe um interlocutor (o leitor). A diferença, segundo ela, é que na escrita a “recepção é adiada”⁹. Apesar de escrita e oralidade apresentarem especificidades, não existem entre elas diferenças essenciais: “Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.” (ANTUNES, 2003, p. 99), ou seja, a relação entre escrita e oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas antes uma relação de interdependência (TFOUNI, 2006). A leitura constituiu-se como atividade que completa a escrita, pois é através dela que o leitor interpreta e reconstrói o sentido pretendido pelo autor (ANTUNES, 2003). Em relação à gramática, conteúdo de maior discrepância na visão de linguistas e gramáticos tradicionais¹⁰, Antunes afirma que, como conjunto de regras, a gramática, existe com finalidade de “estabelecer os padrões de uso, de funcionamento dessa língua” (ANTUNES, 2003, p. 89, grifos da autora) e que todo falante de uma língua conhece suas regras de uso (a gramática), o que ele geralmente desconhece, e a escola insiste em eleger como conteúdo primordial da disciplina de Língua Portuguesa, são as classificações e nomenclaturas destas regras.¹¹

Diante disso, nossa atenção estará voltada para as matérias que se referem à produção de texto, no que diz respeito às abordagens presentes na revista Nova Escola – que refletem a visão de um veículo de comunicação impresso voltado ao ensino sobre esta prática – contrapondo-as à concepção de linguagem e as instruções presentes nos documentos oficiais que regem as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no período analisado.

A escolha do período deu-se em função de o ano de criação da revista (1986) coincidir com o momento de discussões acerca da ineficiência observada nas práticas de ensino de língua materna até então. A década de 1990 insere-se neste trabalho por apresentar um panorama que reflete as discussões da década anterior e por ser o período de inserção de mudanças nas políticas públicas – sobretudo a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (1997; 1998) e a década de 2010, por ser considerada por nós como período capaz de refletir o panorama atual do quadro analisado¹².

3.1 Análise e discussão dos resultados

O levantamento das edições da revista Nova Escola que apresentavam matérias sobre produção de textos, iniciou-se na edição 03, abril/1986 e terminou na última edição do ano de 2010 (edição 238). Das 238 edições da revista lançadas no período compreendido nesta pesquisa tivemos acesso a 231 edições. Desse total, 44 exemplares apresentaram 46 matérias

⁹ Termo utilizado pela autora para distinguir a modalidade de interação verbal escrita da oral. Segundo ela, na escrita os sujeitos participantes da interação não ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo, além disso, “há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor” (ANTUNES, 2003, p. 51)

¹⁰ Para aprofundar esta questão, Cf. a tese **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna do Brasil**, de Emerson Pietri (2003), nela o autor apresenta o panorama de maior efervescência deste embate (década de 1980) e os argumentos de linguistas e gramáticos tradicionais perante a sociedade.

¹¹ A autora propõe o ensino das regras de uso da gramática com a finalidade de ampliar a competência comunicativa dos alunos nos processos de fala e escrita.

¹² Ressaltamos que a divisão estabelecida é apenas para fins de organização da pesquisa, visto que, estamos cientes que as possíveis mudanças encontradas no decorrer do período analisado não compreendem delimitações temporais fixas.

que tratavam do conteúdo de produção textual em diferentes seções¹³. As matérias presentes na Revista Nova Escola que apresentam em seu conteúdo a produção textual encontram-se em diferentes editoriais da revista e com perspectivas e objetivos distintos: reportagens explicativas, propostas didáticas, exemplos de experiências bem sucedidas de professores, etc. Por conta dessa diversidade, nos deteremos em alguns critérios de análise que se concentram no conteúdo apresentado nas matérias, buscando, dessa forma, maior aprofundamento nas questões levantadas.

Não ignoramos nesta pesquisa que o período analisado compreende um curto espaço de tempo em relação a mudanças significativas, porém, buscamos através das reportagens analisadas a concepção de escrita que norteia seu conteúdo e se esta se altera ao longo do período analisado. Além disso – e/ou com base nisso – nos detemos também nos gêneros que aparecem com mais frequência nas propostas didáticas presentes na revista, a metodologia sugerida e a série (turma) a que se destinam, buscando verificar se há uma relação estabelecida entre a faixa etária do aluno e o gênero textual sugerido que este deva estudar. Por conta da já citada relação de oposição entre a gramática tradicional e as novas propostas oriundas das ciências linguísticas, analisaremos o peso dado à correção (gramatical) nas matérias e sua relação com o período analisado.

Juntamente com a análise destes critérios em cada década faremos a contraposição dos dados analisados às orientações presentes nos documentos norteadores do ensino no período.

3.1.1 A década de 1980

Período significativo na história da disciplina Língua Portuguesa por se tratar do momento considerado de mudanças nas práticas e concepções acerca da linguagem, a década de 1980 foi a que tivemos maior dificuldade de encontrar exemplares da revista Nova Escola, e dentre os que tivemos acesso, houve um número reduzido de matérias sobre a produção textual¹⁴.

De maneira geral, pudemos perceber que já se mencionava nas reportagens a necessidade de mudanças na forma como a escola trabalha com a produção textual. Essa premência é citada nas três reportagens, mas é explicitada, sobretudo, na reportagem de dezembro de 1988. Uma característica também chamou nossa atenção: ao contrário das demais matérias dos anos de 89 e 90, que possuem no máximo quatro páginas, o texto de 88 ocupou sete páginas da revista. Esse espaço é considerado expressivo e pode ser um indício da importância de tratar o assunto devido a uma possível demanda dos próprios professores, leitores contumazes da revista, que costumam solicitar a abordagem de temas pela revista por meio de cartas e, mais recentemente, por *e-mail*¹⁵.

Outra especificidade do período, e que continuou vigorando em meados da década de 90, é a ausência de menção aos gêneros textuais passíveis de serem trabalhados nas atividades sugeridas. Isso demonstra que o conceito ainda não estava disseminado, fato que, como veremos mais tarde, ocorre com mais força após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997/1998.

¹³ Apesar das tentativas de obter as revistas em uma biblioteca estadual e na da própria universidade, na década de 80 não conseguimos ter acesso às seguintes edições: 1, 2, 4, 8, todas de 1986. Na década seguinte não encontramos três exemplares: janeiro/fevereiro de 1993, 1996 e 1997.

¹⁴ Nesta década o tema da produção textual foi diretamente tratado nas seguintes edições: abril de 86, dezembro de 88 e agosto de 89.

¹⁵ Também atribuímos a importância destinada ao assunto à mudança ocorrida nos concursos para ingresso ao nível superior de ensino, que passam a exigir, como etapa eliminatória, a prova de redação. Observamos aqui novamente o grande peso que os concursos para ingresso no nível superior de ensino operam nas práticas realizadas no ensino básico, como já apontado no segundo capítulo deste trabalho através de Razzini (2000).

Apesar do caráter inovador das matérias analisadas nessa década, observamos ainda resquícios de uma concepção de escrita que reflete a visão contestada nas discussões desse período, vinculada aquela que considerava a linguagem como instrumento de comunicação utilizado entre um emissor e um receptor e a escrita como resultado da criatividade do emissor e um dos instrumentos para a comunicação, conforme apontado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 de 1971.

O número considerado pequeno e o próprio teor dos textos desta década não foram capazes de refletir o debate sobre a mudança no ensino de produção textual que se iniciava na década de 80, momento em que se começa a pensar a linguagem em suas múltiplas realizações e como promotora da constituição dos sujeitos em um processo intersubjetivo. Apesar de os debates estarem iniciando, essas novas ideias, no entanto, não tiveram ampla divulgação na revista. O fato de as matérias não refletirem o momento de mudança pelo qual a disciplina estava passando pode ser considerado como um dos fatores que contribuíram para a distância entre o que se discute teoricamente e a prática na escola.

3.1.2 A década de 1990

O período analisado é formado por dez reportagens que mostram que, de maneira geral, iniciativas consideradas inovadoras na época, configuram-se, na verdade, como uma inabilidade em desvincular o ensino da Língua Portuguesa do ensino da Gramática. Nota-se um indício de mudança somente no final da década, quando há a remissão direta às propostas dos PCNs.

A reportagem da edição 43, Outubro/90, intitulada: “Eles falam e falam, e vão vendo a gramática na prática”, mostra uma iniciativa considerada “revigorante do ensino de Língua Portuguesa”. A professora trabalha a gramática a partir das produções orais ou escritas dos alunos. Dentro do tema discutido os alunos vão sugerindo orações, que são transcritas no quadro e analisadas gramaticalmente em conjunto pela turma. A reportagem é totalmente permeada pelo estudo gramatical e sugere, inclusive, que o estudo linguístico se resume à gramática. “Há aulas em que o ponto de partida é a novela da tevê. Depois do debate, para o estudo linguístico em si. Há muitos motivos orais e escritos e de leitura que podem ser transportados para o ensino de gramática” (NOVA ESCOLA, ed. 43, p.27), afirma a professora citada na reportagem. Observa-se ainda que a professora possui uma postura fortemente estruturalista, pois vê a língua como código, como instrumento de comunicação. Isso fica evidenciado em uma afirmação dela no texto da revista: “A aula de Português passa a ser uma aula de língua, de aquisição de linguagem, onde o aluno aprende a desenvolver e estruturar plenamente a competência comunicativa”. (NOVA ESCOLA, ed. 43, p.28)

Essa primeira reportagem da década de 90 sobre produção textual dá destaque positivo a uma visão criticada por Wanderley Geraldi (1985). Para o autor, a utilização do texto como pretexto para outra atividade define o tipo de interlocução que se estabelece. Consideramos que a interlocução atingida pela atividade da professora, apesar de ser considerada inovadora, não consegue se descolar do mito até hoje vigente de que estudar Português é estudar gramática.

Pode-se perceber ainda na reportagem anterior como a concepção do professor sobre o que é produção textual interfere na escolha das atividades. Se o professor acredita que aprender a escrever é assimilar recursos formais sintáticos ou textuais, o planejamento estará limitado a exercícios específicos sobre como unir frases, como escrever um texto a partir de algumas palavras dadas, ou seguir uma estrutura textual determinada. Mas, se esses recursos são entendidos como estando a serviço de elaboração do discurso escrito, entendido em toda sua complexidade, o professor passa a relacionar suas atividades a situações comunicativas

reais. Conforme explicitam os PCNs (1997, p. 28): “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários”. Na reportagem da edição 102, maio/1997, intitulada: “Cartas: aulas de escrita por correspondência” houve uma tentativa de estabelecer uma situação real de interação entre os sujeitos, ao estimular a troca de cartas entre alunos do segundo ano do ensino fundamental e estudantes de um curso de Magistério. Apesar disso, no entanto, a professora deixou clara sua visão de produção textual ao limitar a elaboração do texto: ela escreveu no quadro uma lista de características físicas, sugerindo que os alunos se apresentassem aos seus interlocutores.

Outro exemplo que demonstra uma concepção restrita de produção textual está evidenciado na reportagem da edição 106, Outubro/1997, intitulada “Versos e cores que ensinam a ler”. O texto descreve uma iniciativa realizada em uma turma de segunda série: A montagem de livros de poesia que as crianças mesmo escrevem e pintam. Para a atividade a classe escolhe um tema, em seguida a professora escreve no quadro as palavras e rimas sugeridas pelas crianças e elabora o primeiro verso do poema para estimular o início da produção.

Além da edição do ano 1990, duas outras reportagens destacam-se pelo excessivo peso dado à correção gramatical: a de outubro de 1995 e a de novembro de 1998. Na primeira, intitulada “Para um bom texto, jogue as fichas” a professora cria centenas de jogos destinados a combater erros de ortografia, concordância e acentuação. Os quatro jogos apresentados na reportagem destinam-se a alunos que têm problemas de narração, que trocam letras no momento da escrita, que não escrevem com sequência lógica e que têm problemas de ortografia. O segundo texto também procura explorar a questão gramatical de forma mais lúdica: intitulada “Jogos em verso e prosa”, a matéria apresenta um quebra-cabeça que deve ser montado de acordo com as pistas. Suas peças são trechos de histórias. Ao ordená-las, os alunos recompõem as narrativas e identificam classes gramaticais como verbos, adjetivos e substantivos.

Nessa década, no entanto, houve relatos de iniciativas que consideram com menos rigidez o aspecto da correção gramatical do professor. Na de setembro de 1997, intitulada “Poesia: a chave da criatividade”, a professora entrevistada expõe aquilo que considera preponderante na produção textual: “No primeiro momento a criatividade e a expressividade são mais importantes que a grafia. Encontrado um erro, é melhor perguntar à criança se deve ser mantido ou corrigido” (NOVA ESCOLA, ed. 105, p.22). Já o texto de outubro de 1999, intitulado “Correção tem hora certa”, descreve as atividades de uma professora que diversifica as atividades de redação e determina somente um ponto a ser trabalhado e corrigido em cada exercício. Percebe-se que a correção gramatical é abordada de forma mais sutil, sugerindo que o professor deve evitar apontar várias falhas do aluno – de ortografia, concordância ou coerência – em um mesmo texto. Essas duas reportagens demonstram uma visão que vai ao encontro das propostas presentes nos PCNs, que consideram que: “(...) o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar”. (PCN, 1998, p. 77)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que a noção de gênero precisa ser tomada como objeto de ensino:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN, 1998, p. 23).

Observa-se que a reportagem de 1999, mencionada no parágrafo anterior, é o primeiro registro efetivo da defesa a uma maior diversidade de textos na sala de aula. Ainda que não se utilize do termo “gênero” em nenhum momento, o último texto da década sob análise descreve atividades da professora que usa a música, a entrevista, o poema, a fábula e a notícia para “diversificar as atividades de redação”. A referida matéria é a primeira a citar textualmente as recomendações dos PCNs, que haviam sido lançados há dois anos: Há um box em destaque que afirma que as atividades da professora estão em sintonia com o que pregam os PCNs: “Poemas, fábulas e reportagens servem de modelo para os alunos, que assimilam os recursos utilizados pelos autores”. (NOVA ESCOLA, ed. 126, p.20)

3.1.3 A década de 2000

Com um grande número de revistas que dispomos para a análise desse período, foi-nos possível perceber a crescente relevância dada ao conteúdo de produção textual na revista Nova Escola desde a década de 1980. Das 101 edições a que tivemos acesso na década de 2000, 31 traziam matérias sobre produção textual e, dessas, duas eram reportagens de capa da revista.

As metodologias propostas nas matérias aproximam-se entre si e demonstram a importância dada ao trabalho com os gêneros textuais. Nelas percebemos a ênfase atribuída à leitura de diferentes textos de um mesmo gênero com o intuito de conhecer melhor os aspectos que o compõe e o diferenciam de outros gêneros.¹⁶ Após essa aproximação, observamos a proposta de uma primeira produção, que nas matérias analisadas construía-se a partir de discussões entre os alunos e resultava em textos produzidos em duplas ou coletivamente com o auxílio do professor. O momento da revisão do texto aparece em destaque, por ser nele que o professor aborda aspectos como a coesão textual e a gramática, preparando o aluno para a escrita da versão individual de seu texto. A avaliação do texto pelo aluno na busca de encontrar estratégias para melhorá-lo antecede a última etapa, a escritura da versão final.

A importância da revisão e da reescrita está presente em todas as matérias, sendo que algumas estão voltadas especialmente para este aspecto, como na edição 167, Novembro/2003 “A chave para um bom texto: revisão”, e 226, Outubro/2009 “Hora de aperfeiçoar. Autonomia na hora da revisão”. O reconhecimento da importância dessa etapa se faz presente nos PCNs, como critérios de avaliação “Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los” (PCN, 1997, p.81)¹⁷.

As metodologias que observamos nas matérias desta década, apesar de destacarem a importância do trabalho com os gêneros textuais, ocorrem, na maioria das vezes, de forma instrumental, por meio de propostas didáticas e exemplos de experiências bem sucedidas de professores. Uma discussão teórica mais profunda sobre esse tema é encontrada somente na edição 224, Agosto/ 2009, em que é apresentada uma explicação acerca do conceito e dos aspectos sociocomunicativos dos gêneros. Nessa matéria há também o alerta para a ineficiência de propostas metodológicas com os gêneros se estas realizarem-se na mesma

¹⁶ Apenas em uma reportagem do início da década encontramos uma proposta didática que sugeria um primeiro contato com um único texto do gênero a ser trabalhado e a dedução pelos alunos dos aspectos composicionais do gênero “O primeiro passo foi apresentar à turma de 4ª série um modelo de carta e pedir que a garotada grifasse, em cores diferentes, a data, a mensagem, a finalização, a despedida e o remetente.” (NOVA ESCOLA, 2001, Ed.145, p. 37).

¹⁷ Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de 1998 este item consta na p. 98.

perspectiva em que se trabalhava a linguagem anteriormente – descrevendo-a e conceituando-a para a memorização dos alunos. Percebemos então que, apesar de o assunto ser abordado de forma prática desde o início da década, somente nesta matéria a revista apresenta uma explanação teórica dos gêneros como produções sociais e históricas relativamente estáveis, que não podem, portanto, ser trabalhados como conteúdos estanques na escola.

Apesar da diversidade de gêneros presentes nas propostas didáticas, é notável a insistência em determinados gêneros tradicionalmente utilizados na escola e a pouca utilização de gêneros emergentes e cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. Exemplo disso é a preponderância do gênero carta em comparação ao *e-mail*. Este aparece apenas uma vez como proposta de trabalho para a produção escrita na edição 175, Setembro/2004, “Na troca de e-mails, a Língua Portuguesa ganha valor” e é introduzido através do gênero carta, enquanto exemplo de comunicação escrita anteriormente utilizada. Nessa reportagem a experiência de uma professora aborda, além da finalidade comunicativa do gênero, reflexões acerca da língua e da variedade linguística. Propostas de trabalho com o gênero carta aparecem também nas edições 145, Setembro/2001, “Troca de cartas para escrever certo” e 181, Abril/2005 “Carta: um dos meios mais antigos de comunicação escrita”. Também a utilização de textos clássicos da literatura (cânones) se faz presente como estratégia para uma boa escrita. Na edição 149, Janeiro e Fevereiro/ 2002 “Textos com estilo” os clássicos são utilizados como exemplos em que os alunos devem se espelhar para produzirem um bom texto.

Acompanhando a imersão das tecnologias de comunicação e informação nos processos pedagógicos, a revista apresenta propostas que utilizam o computador como ferramenta que auxilia na prática de produção de textos, principalmente na revisão das produções, como destacado nas edições 223, Junho-julho/2009 “Guia sobre o uso de tecnologias em sala de aula” e 227, Novembro/2009, “De olho na tela”. O uso do computador é apresentado com enfoque na correção ortográfica e na formatação¹⁸.

No ano de 2009, momento na década em que houve maior número de matérias sobre o conteúdo de produção textual, observamos que estas buscam demonstrar ao professor um novo enfoque na produção de textos, apresentando conhecimentos teóricos e metodológicos como meio de possibilitar mudanças nos alunos em relação a sua escrita. A edição 219, Janeiro-fevereiro/2009 traz na capa a reportagem “Produção de texto: escrever de verdade” abordando a importância de os alunos saberem por que e para quem escrevem, e de serem capazes de escolher o gênero mais adequado para exprimirem suas ideias na situação dada. Também a edição 222, Maio/ 2009, “O que e para que(m)” aborda a importância de projetos didáticos que envolvam e deixem claros para o aluno a intenção comunicativa, o gênero e quem vai ler o texto. Nos PCNs esta indicação é clara no que diz respeito à prática de produção de textos,

Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (PCN, 1997, p. 44).

A reportagem “O que e para que(m)” apresenta ainda uma crítica às tradicionais redações de “tema Livre” que, além de desconsiderar as condições nas quais a escrita é produzida, apoiavam-se em uma concepção de linguagem como expressão do pensamento,

¹⁸ Propostas que se utilizam do computador como suporte para o trabalho com os gêneros textuais estão presentes nesta década através de atividades que apresentam o início de um texto e propõem a conclusão, via internet, de maneira coletiva pelos alunos.

considerando que para escrever bastava ao aluno inspiração. Apresenta ainda a importância da leitura para o conhecimento de diferentes gêneros e da revisão na construção de um bom texto. A importância da leitura é ressaltada também na reportagem da edição 221, Abril/2009 que demonstra que a leitura voltada para o aprimoramento da escrita “exige intenção e um encadeamento bem definido de atividades, que tenham como principal objetivo mostrar como redigir textos específicos.” (NOVA ESCOLA, ed. 221, p. 54). A prática da leitura na melhoria da produção de textos já havia sido mencionada na edição 205, Setembro/ 2007, “A turma sabe ler e escrever. E agora?”, porém com um enfoque mais voltado para a reflexão dos aspectos gramaticais do texto. Na reportagem, segundo a professora entrevistada “O professor tem de introduzir questões ortográficas e de pontuação ao mostrar à turma a necessidade de buscar uma leitura fluente e agradável.” (NOVA ESCOLA, ed. 205, p. 44).

Da correlação estabelecida entre os gêneros propostos para atividades em sala de aula e a série a que estas atividades se destinam, observamos que os gêneros com sequências textuais narrativas são geralmente mais voltados aos alunos que estão iniciando a produção escrita – séries iniciais e primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Enquanto os gêneros com sequências textuais dissertativas e descritivas como o texto publicitário, o artigo de opinião, a resenha literária e a peça de teatro são destinados às turmas de 5º a 8º série. As turmas do Ensino Médio são citadas apenas em uma proposta com o gênero poesia. O excessivo número de matérias sobre produção textual para o Ensino Fundamental em relação ao Ensino Médio reflete a importância destinada nessa revista à prática de produção textual nos anos finais do percurso escolar.

Em relação à correção gramatical, a importância de uma correta grafia e pontuação para melhor coerência do texto é recorrente em todas as matérias, porém, observamos a preponderância dada ao conteúdo do texto, ao que o aluno tem a dizer. As matérias apresentam as atividades de análise linguística a partir dos textos dos alunos, sobretudo nas atividades de revisão e reescritura.

As modalidades de ensino da escrita também são foco de divulgação da revista. Na edição 224, Agosto/2009 é destacada a importância de mesclar as modalidades de projeto didático e de sequência didática visando sempre à progressão das dificuldades. Esta edição considera que o projeto é a modalidade mais indicada para trabalhar com a escrita, já que os alunos sabem que escrevem para um público que vai além do professor, e por isso capricham mais na tentativa de se fazer entender, enquanto que a sequência é mais apropriada para trabalhar com atividades de leitura, pois permite o planejamento de uma sequência de leituras de vários textos de um mesmo gênero.

Apesar de apresentar, em matéria do início da década, confusão acerca do conceito de gêneros e tipos textuais¹⁹ percebemos, através das reportagens e propostas de atividades, que este conceito está bem difundido²⁰ e pode ser considerado, pelo modo como é tratado na

¹⁹ Em uma matéria destinada à importância da revisão em um texto, uma proposta didática sugerida pela revista trazia “Ao solicitar que a turma faça uma redação, defina o tema, o *gênero textual* (narrativo, opinativo, informativo etc.), quem será o leitor e qual a finalidade do trabalho”(NOVA ESCOLA nº167, p. 31, grifos nossos).

²⁰ É importante ressaltar a diferença entre as noções de gênero textual e tipo textual. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária, em situações comunicativas e que, segundo Marcuschi (2008), apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composição funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Como os gêneros textuais são respaldados nas práticas sociais, na dinâmica da vida social e cultural eles podem sofrer variações em suas unidades temáticas, forma composicional e estilo, ou seja, são tipos *relativamente estáveis de enunciados* (BAKHTIN, 2003). Os tipos textuais caracterizam-se como sequências linguísticas, definidas pela sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Em geral, constituem os tipos textuais a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

revista, como conceito subentendido pelos leitores. A intersecção do uso das tecnologias com a produção escrita é explorada na medida em que serve ao gênero trabalhado ou às atividades de revisão do texto. Não observamos nenhuma proposta que articulasse o uso do computador a um gênero específico de sua esfera. Porém, as mudanças são notáveis em relação às décadas anteriores. A importância destinada à leitura, às condições nas quais o texto é produzido, a compreensão da posição do aluno como autor de seu texto estão presentes nas matérias analisadas, que chamam a atenção para estes fatores alertando os professores da ineficiência de práticas que não geram no aluno a motivação para escrever.

Considerações finais

A partir da seleção dos 46 textos da revista Nova Escola foi possível vislumbrar as mudanças referentes às concepções e práticas da escrita entre os anos de 1986 e 2010. A análise das matérias que contemplaram o foco da pesquisa, além das concepções de escrita presentes nos documentos norteadores do ensino no período, nos permitem afirmar que houve, por parte da revista, um movimento de apropriação das práticas de linguagem mais discutidas em cada período. Além disso, por meio do breve resgate histórico empreendido, é possível observar que, no ambiente escolar, o papel da escrita esteve muitas vezes condicionado às exigências sociais externas à escola, sem, contudo, considerar esses contextos nas práticas de produção de texto desenvolvidas.

Apesar das discussões acerca das práticas de ensino e produção de textos terem seu auge na década de 1980, seus reflexos na revista Nova Escola tem maior efervescência nos anos 2000. Atribuímos esse movimento à consolidação das propostas sugeridas pelos PCNs no ensino público brasileiro no final da década de 1990 e também à disseminação do conceito de gênero proposto por Bakhtin. Dessa forma, percebemos que o veículo, ainda que não simultaneamente, acompanhou as mudanças demandadas pela prática da disciplina de Língua Portuguesa e, ao longo dos anos, sua visão de produção textual é claramente modificada: o foco sai da simples Redação (anos 80) para um intenso trabalho com os Gêneros Textuais (anos 2000).

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

DOLZ, J.; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FORTUNATO, Márcia Vescovi, ROCCO, Maria Tereza Fraga (orientadora). **Autoria e aprendizagem da escrita**. 2009. 216 f. Tese (doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, USP, 2009.

GERALDI, . Wandeley (org.). **O texto na sala de aula**. 3ª edição. Assoeste : 1985.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: Rangel, E. O. e Rojo, R. H. (orgs.) **Coleção Explorando o ensino - Língua Portuguesa**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RAZZINI, M. de P. G. (2000): **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (Tese, Doutorado em Teoria Literária).

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée Org(s). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHELBAUER, Analete Regina. Entre anúncios e artigos. In: SCHELBAUER, Analete Regina, ARAÚJO, José Carlos Souza, (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editoria Alínea, 2007.

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.