



Redação e leitura: concepção de letramento nas produções curriculares paulistas

Writing and reading: concept of literacy in São Paulo curricular Productions

Renata Polizeli¹

Marcos Antonio Rodrigues²

RESUMO: este texto objetiva refletir sobre a concepção de letramento, por meio das propostas de redação, enviesada nos materiais didáticos do componente curricular Redação e leitura, enquanto parte diversificada dos anos finais do ensino fundamental. Para isso, o arcabouço teórico comporta os estudos dos letramentos (Street, 2014), cujos modelos autônomos e ideológicos estabelecem orientações pedagógico-didáticas distintas. Metodologicamente, fundamenta-se nos pressupostos de análise documental de Lankshear e Knobel (2008), cuja intenção é o levantamento dos significados construídos a partir de um determinado corpus. Espera-se, portanto, contribuir com os estudos sobre letramentos e a educação básica, no que comporta as acepções tomadas nos materiais didáticos construídos pelas próprias redes de ensino.

Palavras-chave: Currículo; Concepção de letramento; Leitura; Redação.

ABSTRACT: this text aims to reflect on the conception of literacy, through the proposals of writing, developed in the teaching materials of the curricular component Writing and reading, as a diverse part of the final years of elementary school. For this, the theoretical framework includes studies of literacies (Street, 2014), whose autonomous and ideological models establish distinct pedagogical-didactic guidelines. Methodologically, it is based on the documentary analysis assumptions of Lankshear and Knobel (2008), whose intention is to survey the meanings built from a certain corpus. It is expected, therefore, to contribute with the studies on literacy and basic education, in what involves the meanings taken in the didactic materials built by the own teaching departments.

Keywords: Curriculum; Literacies conception; Reading; Writing.

Introdução

São múltiplos os desafios que perpassam o ensino da Língua Portuguesa, no contexto básico e público. Um deles está relacionado à acepção de letramento que perpassa os documentos curriculares oficiais e que subjazem as atividades didáticas desenvolvidas nas produções pedagógico-curricular das redes de ensino. Segundo Geraldi (2020), a adoção de uma determinada orientação não implica, necessariamente, uma uniformidade teórico-conceitual nos demais níveis de concretização curricular (Sacristán, 2000), como as produções didáticas, as atividades de formação continuada, a própria atuação do professor em sala de aula ou o processo

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Colaboradora na Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: re.cris_alves@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0030-4189>.

² Doutor em Letras. Colaborador na Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: marcos.unesp@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9244-8245>.



avaliativo. Por outro lado, se a instituição de orientações alinhadas aos avanços do campo científico impõe desafios de ordem conceitual-prática à concretização curricular, a sua não adoção acarreta um hiato ainda mais profundo no que tange aos problemas educacionais e sociais.

Neste contexto, faz-se fundamental refletir sobre quais são as ancoragens que têm sido adotadas e realizadas pelas redes públicas de ensino. No que tange à concepção de modelo de pedagogização do letramento autônomo, por exemplo, conforme afirma Street (2014), há diversas maneiras de destituir a relação língua e sujeito, instituindo uma concepção de leitura e escrita como independente e neutra, infiltrando, assim, uma relação de hierarquia e poder no qual o estudante torna-se passivo perante a língua. A ele e ao professor cabem resolver esse problema, de forma que o estudante aprenda essa língua e as práticas por meio das quais são vinculadas. Enquanto isso, a concepção de letramento ideológico, de acordo com o teórico, comporta as relações de poder, bem como os lugares sociais que ocupam cada sujeito, na constituição da compreensão de letramentos, o que aponta para um percurso plural da concepção de leitura e de escrita, que são realizados por meio dessas relações de poder que perpassam a língua. Ou seja, a pedagogização das práticas de leitura e escrita orientam para a compreensão de determinada realidade social.

Considerando as teorizações de Geraldi (2020) e Street (2014), direcionamos para as construções didáticas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a partir das produções próprias realizadas para o componente de Redação e Leitura (São Paulo, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d) na etapa dos anos finais do ensino fundamental. Em consequência, o objetivo do presente texto é refletir sobre a concepção de letramento, por meio das propostas de redação, enviesada nos materiais didáticos do componente curricular Redação e leitura, enquanto parte diversificada dos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, trazemos à discussão a conceituação de Street (2014) em relação às concepções de letramento para dialogar com o que tem sido instituído nos materiais em questão. E, metodologicamente, portanto, fundamenta-se em uma pesquisa documental (Lüdke; André, 2018; Lankshear; Knobel, 2008) cuja intenção é a extração de significados construídos por meio de análise textual (Lankshear; Knobel, 2008).



Concepção de letramento e documentos oficiais curriculares

Bunzen (2014), ao introduzir o texto de Street (2014), oportuniza um interessante questionamento sobre o processo de escolarização que também se aplica ao contexto brasileiro.

Há quem aposte que o papel da escola moderna e das políticas públicas seria justamente desenvolver esse “letramento” – um conjunto de competências, visto que o sujeito escolarizado teria que possuir capacidade para usá-lo. As instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social. O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos com raras preocupações sobre *como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais* (Bunzen, 2014, p. 9, grifo do autor).

O letramento, assim no singular, incide em uma compreensão de língua e de processo de escolarização que toma a língua como uma unidade, sendo, conforme explicita Bunzen (2014), todos – os sujeitos, os textos e as instituições – tratados de forma homogênea, ou seja, seria, segundo Kleiman (1995, p. 21-22), “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Ainda de acordo com a teórica (Kleiman, 1995), essa acepção também está associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social, de forma que ou conhece e sabe usar a língua (portuguesa) ou não conhece/sabe usar, gerando problemas sociais de inúmeras ordens como consequência, como o agravante de atribuição ao indivíduo pelo fracasso, por exemplo.

Por outro lado, Street (2014) sistematiza a noção de letramento ideológico, ancorado em uma perspectiva plural de letramento: “O próprio letramento, além disso, varia com o contexto social. É difícil fixar um único critério objetivo para uma habilidade amplamente representada como a chave para o progresso individual e social” (Street, 2014, p. 40). Em outras palavras, práticas que envolvem a leitura e a escrita são tão diversas que não é viável determiná-las de modo homogêneo, classificando a língua de forma análoga, enquanto tal.

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas (Kleiman, 1995, p. 21).

A perspectiva do letramento ideológico, em seu âmago, compreende que as práticas de linguagem são sociais e culturalmente determinadas, o que significa que cada grupo social, em cada esfera de atividade humana, comporta construções e relações distintas de outros grupos



sociais. Nessa mesma via, a escrita não é tida como superior à oralidade, mas são modalidades da língua. Cada uma apresenta as suas especificidades.

No processo de pedagogização, principalmente, a partir do componente de Língua Portuguesa, o ensino, de modo geral, ao longo do nosso percurso histórico, pautou-se nessa aceção de língua externa ao indivíduo, no qual a ele cabe um papel passivo de aceitá-la. A gramática tradicional de ordem normativa institui um certo e um errado ao falar e ao escrever. Em âmbito nacional, somente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998) inicia-se um processo de alargamento dos fundamentos que ancoram o ensino de língua, o que inclui essa concepção de pluralidade.

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (Brasil, 1997, p. 21).

Embora utilize o termo no singular, a pedagogização da língua é compreendida em sua relação com o social, o que torna o “grau zero de letramento” incondizente com a concepção de língua adotada e, em consequência, dos objetos de ensino mencionados no documento. De estrutura distinta, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) enfatiza essa pluralidade por meio da concepção enunciativo-discursiva da linguagem, que torna a interação verbal – “[...] toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem” (Brasil, 1997, p. 22) – aspecto estruturante na compreensão de que tanto um diálogo entre amigos em contexto informal quanto uma conferência acadêmica são práticas de linguagem que se realizam em dado contexto, cujos interlocutores possui suas intencionalidades discursivas em seus projetos de dizer. Assim, não há prática de linguagem melhor que a outra; há valorações das esferas de comunicação. A esfera escolar, por exemplo, tradicionalmente aceita mais alguns gêneros discursivos/textuais que outros, sendo os relacionados à escrita mais largamente trabalhados. Todavia, sob essa aceção, todas as práticas, das mais desvalorizadas às valorizadas, possibilitam ao sujeito transitar entre as esferas, atendendo as demandas específicas de cada uma.



Metodologia

O presente trabalho se ancora em uma pesquisa documental, cujo método pode ser valioso na abordagem de aspectos qualitativos, de modo a desvelar compreensões para, até mesmo, outros problemas, de acordo com Lüdke e André (2018). Podemos dizer que não é somente valioso aos estudos qualitativos, mas também aos quantitativos, conforme Lankshear e Knobel (2008) evidenciam a seguir.

1. Pesquisa que constrói “interpretações” para identificar ou construir “significados”. Os pesquisadores frequentemente se engajam na pesquisa baseada em documentos para investigar os tipos de significados construídos através dos textos. Isso revela o tipo de trabalho ideológico que os textos podem realizar e como eles podem “posicionar-se”, encorajando-nos, como leitores, para ver e abordar o mundo – ou “fragmentos” dele – de certas maneiras em vez de outras. Este propósito é alcançado reunindo textos relevantes para a área de interesse do pesquisador, e depois submetendo-os a algum tipo de interpretação através da análise textual. Isso implica o processo de declarar que o texto – ou o corpus de texto – gera alguns significados e alguns efeitos desses significados. (Lankshear; Knobel, 2008, p. 105).

Das possibilidades de análise qualitativa, os teóricos trazem a pesquisa para construção de interpretações sobre determinados aspectos relacionados à educação, o que pode ser realizado a partir de um ou mais documentos. Fundamentada em uma teoria, os aspectos linguístico-semióticos são extraídos com vistas à construção teórico-analítica harmônica dessa interpretação.

Não necessariamente estamos buscando as interpretações do que a SEDUC considera como letramento para o ensino de língua portuguesa em sua plenitude enquanto componente da educação básica, mas sim compreender por meio dos recortes – as duas primeiras aulas do primeiro bimestre para o ensino fundamental anos finais – qual a interpretação da SEDUC de letramento a partir das práticas de leitura e produção de texto, sendo, nos documentos oficiais estaduais, intituladas de leitura e redação, respectivamente. Neste sentido, primeiramente, trataremos, no aspecto macro, a organização curricular do componente Redação e Leitura para os quatro anos do ensino fundamental, visto que apresentam estrutura análoga e, em seguida, eleger uma aula para análise cujas interpretações da concepção de letramento possam ser reveladas.

A coleta de dados, portanto, comporta as duas primeiras aulas do componente curricular Redação e Leitura para os 6º, 7º, 8º e 9º anos, que estão disponíveis no repositório institucional (disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/>, acesso em 01 abril 2025). Embora o acesso ao repositório se dê com login administrativo e senha, o acesso ao link dos arquivos são



públicos, no sentido de que todos podem acessar ao tê-los. O corpus – 4 arquivos em formato pdf tem de 16 a 25 páginas e apresentam: capa, objetos de aprendizagem, habilidades da BNCC (Brasil, 2018), as premissas de Redação e Leitura, unidade temática, seção 1 (pré-aulas 1 e 2), seção 2 (insumos para o planejamento e sugestões para a condução das aulas), aula 1, pré-aula 2, aula 2, repertório para consulta e referências (São Paulo, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d; 2025e). Há ainda algumas subseções didático-metodológicas que não serão escopo das páginas analíticas seguintes deste trabalho. O material analisado é referente ao sexto ano, 1º bimestre, cuja proposta de redação engloba o poema.

A análise dos dados fundamenta-se nas compreensões de letramentos de Street (2014), cuja teorização abrange as acepções de letramentos autônomos e ideológicos. Outros nomes também serão trazidos ao diálogo, conforme seção anterior. Em consequência, emergem os achados sobre letramentos – resultados da coleta de dados sob o recorte teórico-analítico construído.

Redação e leitura: componente da parte diversificada do Currículo Paulista

O começo do primeiro bimestre de cada ano letivo (São Paulo, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d) apresenta os temas das propostas de redações, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Temas bimestrais

Ano letivo	Temas bimestrais
6º ano	Universos fantásticos
7º ano	A escola e o mundo
8º ano	Territórios
9º ano	Gerações

Fonte: Adaptado de São Paulo (2025a; 2025b; 2025c; 2025d).

Observa-se que cada bimestre gira em torno de um tema para duas propostas de redação (cf. Quadro 2), sendo para o sexto ano “universos fantásticos”, para o sétimo “a escola e o mundo”, “territórios” para o oitavo e “gerações” para o nono.

Quadro 2 - Propostas de redação para o primeiro bimestre

Ano letivo	Propostas de redação
6º ano	Poema "Minha vida mágica"



6º ano	Crônica jornalística "Uma recordação fantástica"
7º ano	Notícia sobre "Lançamento de um projeto socioemocional na escola"
7º ano	Biografia "A vida de Malala"
8º ano	Artigo de opinião "Disputa por terras"
8º ano	Crônica literária "O último viajante"
9º ano	Texto de memórias "A criação que eu tive"
9º ano	Reportagem "Conflitos geracionais"

Fonte: Autoria própria adaptado de São Paulo (2025a; 2025b; 2025c; 2025d).

À guisa de ilustração, para o sexto ano são apresentadas uma proposta relacionada a um poema cujo tema é “minha vida mágica” e uma crônica jornalística com tema “uma recordação fantástica”. Nos arquivos referentes as primeiras aulas (2025a; 2025b; 2025c; 2025d) são detalhadas as orientações didáticas e encaminhamentos para que os estudantes possam compreender o tema e as propostas.

As duas próximas aulas indicam os direcionamentos para a produção, culminando na aula 4 a efetivação da proposta. Assim, seguem abaixo os objetivos de aprendizagem no que tange à proposta de poema “Minha vida mágica” (São Paulo, 2025e), conforme excerto 1:

Excerto 1

Aula 4 – Foco: produção de textos

- Debater questões relevantes da vida escolar, juvenil, social, política, econômica ou científica que servirão de base para a produção textual;
- Produzir um projeto de texto conforme a situação comunicativa delimitada pela proposta de produção do mês. (São Paulo, 2025e, p. 2).

O foco, de acordo com o excerto acima, está na produção de texto e, para isso, inclui um debate sobre questões de distintas esferas da vida contemporânea, seguido da produção de um projeto de texto, atendendo as delimitações estabelecidas pelo material e professor responsável. São ainda apresentadas algumas habilidades da BNCC (Brasil, 2018), a saber: EF67LP31, EF67LP28, EF69LP51 e EF69LP56 (São Paulo, 2025e). É interessante observar que embora a rede estadual paulista tenha um currículo (São Paulo, 2019) construído a partir da BNCC (Brasil, 2018), a ênfase nos materiais não é ao currículo estadual, mas ao documento normativo federal. Também, no que diz respeito às habilidades, as redações de ambos os documentos são distintas (embora isso não faça parte do escopo analítico deste trabalho). A EF67LP31 comporta, no âmbito do campo artístico-literário, a produção de poemas, conforme se observa abaixo, considerando os recursos que podem compor um poema.



(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. (Brasil, 2018, p. 171).

Também referente ao campo artístico-literário, a EF67LP28 está articulada aos objetos de estratégias de leitura e apreciação e réplica. Mesmo sendo inserida no âmbito da produção de texto, a habilidade está no eixo de leitura.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 169).

A EF69LP51, no eixo de produção de textos e no campo artístico-literário, está sob a consideração das condições de produção e estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (Brasil, 2018, p. 159).

E, por fim, a EF69LP56 - “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (Brasil, 2018, p. 161) – é referente a todos os campos e está relacionada ao objeto variação linguística, do eixo de análise linguística e semiótica. Nesse sentido, as habilidades são pertencentes aos três eixos – produção de texto, leitura e análise linguística e semiótica – e ao campo artístico-literário e a todos os campos, o que pode apontar para uma prática mais articulada. Tendo em vista essas habilidades, seguimos para as premissas da redação (excerto 2):

Excerto 2

- Serão disponibilizadas duas propostas de redação por bimestre na plataforma Redação Paulista.
- As redações precisam ser redigidas na plataforma para que os estudantes tenham uma devolutiva sobre o seu processo. A devolutiva é importante para



que os alunos reflitam sobre sua própria escrita, reconhecendo aspectos positivos e pontos de atenção no desenvolvimento de suas habilidades de produção textual. (São Paulo, 2025a, p. 3; São Paulo, 2025b, p. 3; São Paulo, 2025c, p. 3; São Paulo, 2025d, p. 3; São Paulo, 2025, p. 3).

Com efeito, observa-se que as premissas correspondem a orientações gerais relacionadas ao número de proposta por bimestre na plataforma de redação e ao uso da plataforma. A devolutiva da produção somente é realizada mediante a entrega dos estudantes na plataforma, deixando de ser o professor o principal responsável pelas devolutivas, o que eleva um ponto de atenção em relação aos processos de interlocução. Tampouco cabe ao professor a escolha do tema bimestral, devendo toda a rede contemplar o mesmo tema.

Seguem as premissas de leitura:

Excerto 3

- A expectativa é de que o estudante leia ao menos *um livro* por bimestre;
- Foram pré-selecionadas *quatro obras* que dialogam com a unidade temática bimestral. Fica a critério do docente trabalhar com elas ou optar por outros títulos para compor o quadro de obras a serem *escolhidas pelos estudantes*;
- Os estudantes poderão formar grupos de leitura das obras escolhidas por eles;
- As aulas de Redação e leitura contemplarão momentos específicos para fruição leitora, mas é importante incentivar os estudantes a lerem também em outros períodos de sua rotina;
- Na plataforma de leitura, o estudante terá que responder a conjuntos de perguntas sobre os trechos lidos. Para livros com mais de cem páginas, haverá um conjunto de quatro perguntas a cada 10% de leitura (total de quarenta questões por exemplar). Para livros com menos de 100 páginas, haverá um conjunto de duas perguntas a cada 10% de leitura (total de vinte questões por exemplar). (São Paulo, 2025a, p. 3; São Paulo, 2025b, p. 3; São Paulo, 2025c, p. 3; São Paulo, 2025d, p. 3; São Paulo, 2025e, p. 3, grifo do autor).

Conforme excerto 3 e de forma semelhante ao que ocorre com as premissas da redação, os aspectos apresentados são gerais, de forma que compõem todas as primeiras aulas do primeiro bimestre. Ao passo que o professor não tem autonomia no que concerne à inserção ou não da redação do estudante na plataforma de redação, no âmbito da leitura, essa autonomia é relativa, visto que cabe a ele a seleção das quatro obras pré-indicadas (1. Alice no país das maravilhas, Lewis Carroll; 2. O magnífico mágico de Oz, L. Frank Baum; 3. Peter Pan e Wendy, J. M. Barrie; 4. Alice através do espelho, Lewis Carroll) ou ainda a escolha de outra obra que pode dialogar com a temática do bimestre.

A pré-aula 4 e aula 4 comportam as orientações para as produções. Na pré-aula, o projeto de texto deve atender a “conforme a situação comunicativa delimitada pela proposta de produção



do mês” (São Paulo, 2025e, p 12) que será apresentada mais adiante. São retomados alguns elementos para o texto:

Excerto 4

1. O projeto deve conter as ideias centrais a cada estrofe do poema.
2. O projeto deve prever quantas estrofes o poema terá.
3. O projeto deve ser feito a partir da identificação de elementos importantes para a caracterização do gênero e da situação comunicativa. (São Paulo, 2025e, p. 12).

O que é apresentado como um projeto, de fato, é precedente à construção textual, no qual o estudante deverá definir, a partir da mediação do professor. Logo abaixo são trazidos os aspectos que compõem a análise da situação de comunicação.

Excerto 5

- a. O objetivo / a finalidade da escrita (para quê?) para participar de um concurso de poesia promovido pela escola;
- b. O destinatário (para quem?) para todos os participantes do concurso;
- c. O suporte em que o texto será difundido (será afixado em um mural, será publicado no jornal da escola, será lido em voz alta em uma roda de leitura, etc.) (onde?) será lido em voz alta durante o concurso;
- d. A modalidade (oral ou escrita, formal ou informal) modalidade escrita formal, mas com liberdade poética.

[...]

Isso porque ao identificarem para que escrevem, para quem, qual será o suporte de difusão e a modalidade, os estudantes compreendem com mais facilidade como compor o texto. (São Paulo, 2025e, p. 12).

Podemos dizer que há alguns princípios do processo de interlocução detalhado por Geraldi (2013), no qual se tenha o que dizer, uma razão para dizer, um interlocutor, constituir-se enquanto tal e a partir disso estabelecer as estratégias para dizer. No excerto 5, são, com efeito, contemplados somente o para quê dizer e a quem dizer, sendo o onde dizer e se oral ou escrita e formal ou informal incondizentes com a estrutura didática que tem se apresentado, visto que os estudantes devem fazer a inserção do texto na plataforma de redação, o que, consequentemente, direciona para a modalidade escrita e para onde será publicada.

Em seguida, é apresentada a aula 4 – sugestões para condução da aula 4 – cuja estrutura tem um começo de conversa, de aproximadamente 5 minutos; atividade 1 leitura e análise da proposta de produção textual com (i) passo 1 – aproximadamente 5 minutos e intitulada de Leitura do enunciado e formulação de hipóteses - e (ii) passo 2 – 15 minutos e intitulada Leitura da proposta e elaboração das rimas; atividade 2 Planejamento do texto com (i) passo 1 – aproximadamente 5 minutos e intitulada Construção do projeto de texto e (ii) com 15 minutos e



subdividida em Desenvolvimento do projeto de texto (10 minutos) e Fechamento da atividade 2 e encerramento da aula (5 minutos).

Em Começo de conversa, é solicitado ao professor que ele estabeleça os pontos a serem trabalhados como o gênero que será produzido, retomando o gênero já estudado no componente de Língua Portuguesa. Na atividade 1 passo 1, são retomados aspectos da pré-aula; enquanto isso, no passo 2 é apresentado a proposta de redação, agregado de exemplos de rimas (irmã – talismã, maçã, manhã, avelã). Na atividade 2, é detalhado ao professor os principais conteúdos que podem compor cada estrofe, conforme excerto 6.

Excerto 6

Estrofe 1 Que aspecto da minha vida eu gostaria de trazer para o poema? Qual é sua característica mágica?

Estrofe 2 O que acontece com esse aspecto que eu escolhi trazer? Como sua magia se manifesta?

Estrofe 3 Que informações novas ou detalhes posso trazer sobre esse aspecto mágico de forma a concluir meu poema? (São Paulo, 2025e, p. 15).

As perguntas funcionam como organizadores de escrita, segundo o material. Já o passo 2 da atividade está relacionada ao término dos projetos de texto e da explicitação de dúvidas. Para a apresentação da proposta, anexo I, é apresentado o texto Coletânea de Roseana Murray, seguido de um detalhamento da proposta:

Excerto 7

O poema acima fala sobre uma maleta perdida: uma maleta cheia de nuvens e de flores perdida na esquina de algum sonho. Ela não parece uma maleta muito comum, não é mesmo?

Imagine que sua escola esteja promovendo um concurso de poesia e que você decidiu participar dele. Inspirando-se no caso da maleta, escreva um poema em que você **dê contornos mágicos** para a sua própria vida. Para tanto, escolha **alguém** ou **algo** em sua vida que será dotado de características mágicas. Pode ser **você** mesmo(a), pode ser uma **pessoa da sua família**, pode, ainda, ser um **animal de estimação** ou um **objeto** de que você goste muito.

O **título** de seu poema deve ser “**Minha vida mágica**” porque é esse o tema de que você vai falar. Organize seu poema em pelo menos **três estrofes** de **quatro versos cada**. Lembre-se de que, no concurso, seu poema será lido em voz alta, então, cuide da sonoridade das palavras. (São Paulo, 2025e, p. 17, grifo do autor).

O excerto 7 apresenta não somente a estrutura que o texto deve ter, mas também o título que a produção estudantil deve possuir. E embora se tente, no último parágrafo, fazer aproximação com o concurso literário a ocorrer na escola, o dever do aluno, explicitado anteriormente, é a inserção do texto na plataforma para devolutivas, assim como nenhum momento do planejamento pré-aula ou de aula apontam espaço ou tempo para a realização do concurso, o que, de fato, alteraria o processo de construção de texto (Geraldi, 2013), já que outros



interlocutores seriam trazidos à tona, bem como o contexto de produção, circulação e recepção do texto efetivaria de outra forma. Nesse momento, podemos, inclusive, trazer outra afirmação contundente de Geraldini (2013) no que tange à substituição do termo redação por produção de texto que, sendo atividade de redação, consiste no desenvolvimento de textos incondizentes com as práticas de linguagem que circulam no contexto extraescolar, visto que o único interlocutor é professor, cujo objetivo é a atribuição de nota; ao passo que a produção de texto comporta não somente os processos de interlocução – ter o que dizer, ter um motivo para dizer, ter para quem dizer, constituir-se enquanto interlocutor e definir as estratégias para efetivar os aspectos anteriores –, mas também compreende discursos e formações discursivas, cujo diálogo será estabelecido com textos produzidos previamente e posteriormente. Sob essa via geraldiana, não há produção de texto nessa proposta, bem como podemos expandir para o componente: não há produção de textos, há redações a serem produzidas 2 vezes a cada bimestre para a inserção da plataforma, atendendo ao número esperado pela SEDUC-SP.

Mais adiante (cf. excerto 8), ainda são retomados aspectos para a escrita do poema, tendo em vista a estrutura apresentada anteriormente com outros elementos, como as imagens poéticas.

Excerto 8

Como escrever um poema

Para escrever um poema, você deve organizar as ideias em **versos** (cada linha do poema) e **estrofes** (cada conjunto de versos).

Deve, ainda, considerar aspectos como **ritmo** e **rima** e usar sua criatividade para criar **imagens poéticas** (como a imagem de uma ema que come um poema).

Confira a seguir um modelo que pode servir de inspiração para a organização de seu poema. Note que ele contém 5 estrofes e que cada uma delas é composta por 4 versos. (São Paulo, 2025e, p. 18, grifo do autor).

O anexo I e as atividades propostas nas pré-aula e aula geram questionamentos no que comporta a relação do estudante com a língua portuguesa, de modo que há uma aproximação à concepção de letramento autônomo (Street, 2014), visto que a produção de texto – práticas de escrita – parece ser compreendida de forma estrutural, sem que haja relação entre a escrita e o sujeito, tornando o estudante passivo perante a proposta de redação apresentada. É uma organização alheia aos sujeitos estudantes, devendo atender ao que é solicitado pela SEDUC-SP e, nesse cenário, parece que o professor tem mínima margem de autonomia no processo didático que ocorre em sala de aula. Enquanto isso, o anexo II – Grade de correção de redação Poema “Minha vida mágica” 6º ano E.F. Código da proposta: 6EFP1 1º bimestre (cf. excerto 9) – apresenta orientações ao professor para que ele possa realizar as devolutivas aos estudantes.



Excerto 9

- Este material tem como objetivo auxiliá-lo(a) na orientação aos estudantes durante a produção das redações e na etapa de análise das devolutivas.
- A grade de correção é composta por um conjunto de instruções que determinam quais notas serão atribuídas em cada critério, de acordo com as características do texto avaliado. É com base na grade que a assistente de correção avalia as redações.
- É importante que você conheça quais são as expectativas para cada produção textual. Assim, será possível fornecer as orientações mais precisas aos seus estudantes, bem como verificar se você concorda com as notas atribuídas pela assistente.
- Vale lembrar: notas e comentários formulados pela assistente podem ser editados por você, de acordo com sua própria avaliação da produção de cada estudante. (São Paulo, 2025e, p. 21).

Há nas páginas seguintes uma grade de correção que parece ser parâmetro do componente para avaliação das produções realizadas. Na última nota, é ressaltado que as notas e comentários produzidos pela assistente (tecnologia artificial disponível na plataforma para a realização de tal atividade) pode ser editada pelo professor. Ou seja, antes da leitura do professor, a inserção obrigatória na plataforma é feita para leitura de uma inteligência artificial. Assim, não são somente os textos dos estudantes que apresentam estruturas e títulos semelhantes, mas também a devolutiva realizada na plataforma.

O excerto 10 estabelece as situações que zeram a redação, o que faz aproximação com a estrutura apresentada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Excerto 10

SITUAÇÕES QUE ZERAM A REDAÇÃO

Identifique se a redação se enquadra em alguma das situações abaixo:

1. Se a redação não aborda em nenhum momento alguma pessoa, objeto ou animal dotado(a) de características mágicas.
2. Se a redação é escrita em prosa, e não em versos.
3. Se a redação apresenta trecho completamente desconectado do todo. (São Paulo, 2025e, p. 21, grifo do autor).

Já o excerto 11 apresenta o número mínimos e máximos de linha. Agregado aos excertos 6, 7 e 8 delimitam a escrita criativa do estudante, destituindo o processo de interlocução a mera redação, conforme, inclusive, é o nome do componente.

Excerto 11

Número mínimos e máximos de caracteres proposta 6EFP1

Mínimo de 254 e máximo de 762 caracteres.

Resultado em número médio de palavras

Em média, mínimo de 40 e máximo de 120 palavras. (São Paulo, 2025e, p. 21, grifo do autor).



Por fim, direcionamo-nos à grade de correção SEDUC, a qual é composta pelos seguintes critérios: (i) adequação ao tema; (ii) adequação ao gênero; (iii) coerência; (iv) coesão; (v) convenções da escrita, tendo rubrica de gradação de notas de 2.5, 5.0, 7.5 e 10.0. Dada a liberdade estilística do campo artístico-literário – a qual pertence 3 das 4 habilidades – avaliar e atribuir notas de coesão e coerência é um pouco mais complexo que os demais campos, de forma que podemos dizer que há uma certa incoerência na proposta em relação à grade de correção. Nesse sentido, a EF67LP31 (Brasil, 2018) não comporta a coesão e coerência nos aspectos intrínsecos a poema.

Fundamentados, por fim, em Kleiman (1995, p. 53) - “A concepção autônoma do letramento não nos permite questionar textos como a bula, que vêm respaldados por instituições de prestígio, como seriam a instituição médica e a própria tradição letrada, ambas instituições autoritárias” – podemos tecer um último comentário: assim como as instituições autoritárias exemplificadas pela teórica, a proposta da SEDUC-SP apresenta percurso análogo, cuja orientação, tanto ao professor quanto ao estudante, carece de autonomia e liberdade para desenvolvimento das práticas de linguagem, de modo que semelhante ao exemplo da bula, o poema (e sua estrutura pré-definida) também não permite ser questionado, mesmo sendo pertencente ao campo artístico-literário. Conforme excerto 3 e de forma semelhante ao que ocorre com as premissas da redação, os aspectos apresentados são gerais, de forma que compõem todas as primeiras aulas do primeiro bimestre. Ao passo que o professor não tem autonomia no que concerne à inserção ou não da redação do estudante na plataforma de redação, no âmbito da leitura, essa autonomia é relativa, visto que cabe a ele a seleção das quatro obras pré-indicadas (1. Alice no país das maravilhas, Lewis Carroll; 2. O magnífico mágico de Oz, L. Frank Baum; 3. Peter Pan e Wendy, J. M. Barrie; 4. Alice através do espelho, Lewis Carroll) ou ainda a escolha de outra obra que pode dialogar com a temática do bimestre.

A pré-aula 4 e aula 4 comportam as orientações para as produções. Na pré-aula, o projeto de texto deve atender a “conforme a situação comunicativa delimitada pela proposta de produção do mês” (São Paulo, 2025e, p 12) que será apresentada mais adiante. São retomados alguns elementos para o texto:

Conclusão

Chegando às conclusões finais, podemos afirmar que embora os estudos sobre os letramentos, principalmente, sob a teorização de Street (2014) iluminam as fragilidades na



concepção do letramento autônomo, desvelando a relação entre as forças político-sociais e a constituição das práticas de linguagem. Às classes sociais abastadas que detêm a manutenção linguístico-cultural das convenções sociais instauraram, ao longo de décadas (e séculos), processos de pedagogização que tendem à centralização linguística, tanto em relação à concepção de língua – por meio da gramática tradicional – quanto por meio da compreensão de desenvolvimento linguístico desvincilhado do complexo contexto social desigual que temos em nosso país, o que, por conseguinte, penaliza as classes que se encontram na parte inferior da pirâmide de estratificação social. Nesse sentido, ainda que seja fundamental o desenvolvimento de habilidades relacionadas à escrita, é primordial o ensino da escrita pautar-se em concepções que agregam as variedades linguísticas e culturais da língua portuguesa, de forma que o estudante possa estabelecer relação entre o que está aprendendo no contexto escolar e o que se vive nas demais esferas de atividade humana. Do contrário, como afirma Kleiman, o estudante pode passar todos os anos do ensino básico produzindo textos e, ao terminar o ensino médio, ainda enfrentará grandes dificuldades nas práticas de escrita.

Por fim, o presente recorte analítico, alicerçado na pesquisa documental (Lankshear; Knobel, 2008; Lüdke; André, 2018), objetivou construir interpretações do que tem se instituído como prática de produção de texto na rede estadual paulista, tendo em vista os materiais produzidos pela própria secretaria. Tais concepções ancoram a construção de uma interpretação articulada à concepção de linguagem e de como os eixos de leitura e produção de texto têm sido compreendidos para além da nomenclatura que fundamenta o ensino tradicional da língua. Ou seja, ainda que os documentos normativos oficiais (Brasil, 2018; São Paulo, 2019) assumam a produção de texto, há um direcionamento, no material didático em questão (São Paulo, 2025a; 2025b; 2025c; 2025d), à homogeneização linguística que orienta a produção de texto para a redação escolar, destituindo tanto a noção de práticas de linguagem quanto de concepção de linguagem enunciativo-discursiva, o que remete à discussão de Geraldi (2013) no que tange ambas as compreensões: uma ancorada em uma perspectiva interacionista de linguagem e uma desprovida de contexto social e processos interlocutivos, respectivamente; o que, por sua vez, reitera a concepção de letramento autônomo (Kleiman, 1995; Street, 2014) enviesada pelos materiais analisados, nesse presente texto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 144. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 01 abril 2025.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 106. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 01 abril 2025.

BUNZEN, Clécio. Apresentação. In: STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**: propostas e desafios (BNCC – Ensino fundamental II). Campinas: Mercado das Letras, 2020, p. 225-231.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 01 abril 2025.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Redação e leitura** - Temas e práticas de leitura e escrita do bimestre 6o ano 1o bimestre Plano Aulas 1 e 2 1o bimestre. São Paulo: SEDUC, 2025a. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125370/1041606.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Redação e leitura** - Temas e práticas de leitura e escrita do bimestre 7o ano 1o bimestre Plano Aulas 1 e 2 1o bimestre. São Paulo: SEDUC, 2025b. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125458/1041405.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Redação e leitura** - Temas e práticas de leitura e escrita do bimestre 8o ano 1o bimestre Plano Aulas 1 e 2 1o bimestre. São Paulo: SEDUC, 2025c. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125462/1102742.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.



SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Redação e leitura** - Temas e práticas de leitura e escrita do bimestre 8o ano 1o bimestre Plano Aulas 1 e 2 1o bimestre. São Paulo: SEDUC, 2025c. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125462/1102742.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Redação e leitura** - Temas e práticas de leitura e escrita do bimestre 9o ano 1o bimestre Plano Aulas 1 e 2 1o bimestre. São Paulo: SEDUC, 2025d. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125468/1045518.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Redação e leitura** - Leitura e fruição Elaboração do projeto de texto 1 1º bimestre. São Paulo: SEDUC, 2025d. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/125454/1099205.pdf>. Acesso em: 01 abril 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da R. Rosa. 3. ed. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.