

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação**

**Aline Elvira de Figueiredo**

**LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO**  
**PNLD/2010: dimensões do planejamento pedagógico**  
**para as propostas de produção de textos escritos**

**Belo Horizonte**  
**2013**

Aline Elvira de Figueiredo

**LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO PNLD/2010: dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Ceris Salete Ribas da Silva

Belo Horizonte

2013

F475I  
T Figueiredo, Aline Elvira de, 1984-

Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010 [manuscrito]: dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos / Aline Elvira de Figueiredo. - UFMG/FaE, 2013.  
167 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Ceris Salete Ribas da Silva.  
Bibliografia : f. 161-167.

1. Educação -- Teses. 2. Livros didáticos -- Teses. 3. Alfabetização -- Teses. 4. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil) -- Teses.  
I. Título. II. Silva, Ceris Salete Ribas da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão  
Social em Educação

---

Dissertação intitulada **LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO PNLD/2010: dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos**, defendida por ALINE ELVIRA DE FIGUEIREDO em 24/05/13 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

---

Dr<sup>a</sup>. Ceris Salete Ribas da Silva

---

Dr<sup>a</sup>. Delaine Cafiero Bicalho

---

Dr<sup>a</sup>. Isabel Cristina Alves da Silva Frade

Belo Horizonte, 24 de maio de 2013.

*À minha querida avó Antônia, exemplo de mulher de garra e determinação. Foi ali, ainda criança, que pude despertar-me para a educação, ensinando-lhe os traçados de seu nome sobre o papel.*

## AGRADECIMENTOS

Por tantas vezes eu pensei que não chegaria até aqui...

Como agradecer ao que fez e faz por mim, meu Senhor?! Tu és o Lírio do Vale, a Estrela da Manhã, o meigo e bom Pastor, o meu Deus forte e Conselheiro, o Príncipe da Paz, meu eterno e mais precioso amigo. Ebenézer!

À minha mãe Glória e ao meu pai Vicente. Todo o meu esforço é dedicado a vocês, exemplos eternos para a minha vida.

Ao Zeca, pelo amor e companheirismo e por compreender meus momentos de anseio e ausência.

À minha irmã Karina e ao meu cunhado Alexandre, sempre presentes e por concederem duas alegrias diárias em minha casa: Cauã e Melissa.

À minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Ceris Salete Ribas da Silva, pelos preciosos ensinamentos que me fizeram crescer e desenvolver este trabalho. Pelas incansáveis leituras e releituras. Pelo olhar atento, preciso e crítico nas análises. Muito obrigada!

Às queridas amigas construídas durante essa caminhada: Ana Paula, Florence, Luíza, Rack, Cacau e Raquel – é como eu sempre digo: “coisas boas que o mestrado me deu!”.

À equipe do Colégio Maximus, por entenderem esse sonho, acreditarem no meu trabalho e me aceitarem como parte da equipe mesmo com minhas restrições.

À professora Dr<sup>a</sup> Delaine Cafiero, por dividir seus conhecimentos sobre o universo da escrita e pela leitura cuidadosa, contribuindo significativamente para a revisão teórica deste estudo.

A professora Dr<sup>a</sup> Maria Zélia Versiani que esteve presente quando tudo ainda era um desejo resguardado e que me conduziu nas primeiras escritas acadêmicas.

À Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em especial aos professores da Linha de Pesquisa Educação e Linguagem.

Aos meus familiares e amigos que, perto ou longe, acreditaram e torceram por mim.

Muito obrigada!

*Devo escrever. Devo escrever de qualquer modo. A  
escrita é mais do que a vida: ela é a tomada de  
consciência de que estamos vivos.  
Lindbergh apud CALKINS, 1989, p. 15.*

## **Resumo**

Esta pesquisa orienta-se em torno de alguns questionamentos básicos acerca da organização pedagógica das atividades destinadas ao desenvolvimento das habilidades de escrita de textos das crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. Neste trabalho, são investigadas as propostas de produção de textos em livros didáticos de alfabetização destinados ao 1º e 2º anos iniciais de escolarização, distribuídos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos 2010 (PNLD) para as escolas públicas do país, a fim de analisarmos os procedimentos pedagógicos adotados para o desenvolvimento das habilidades de escrita de diferentes gêneros textuais, no decorrer de um ciclo de dois anos de alfabetização. Na constituição do *corpus* da pesquisa, foram utilizadas, como fonte documental, cinco das dezenove coleções didáticas de alfabetização, aprovadas no PNLD/2010, produzidas no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e destinadas aos alunos que cursam os dois primeiros anos de escolarização. Buscamos traçar um perfil contrastivo dessas cinco coleções destacando algumas dimensões do planejamento curricular para um ciclo de alfabetização: tempo, gêneros textuais e integração dos eixos de ensino (leitura e produção de texto). As análises dessas coleções nos mostraram o desafio de se ensinar a produzir textos no ambiente escolar e que o ensino de língua portuguesa, nos anos iniciais de escolarização, deve estar voltado para a função social da língua. Este estudo também nos apontou para uma ordenação temporal diferenciada entre as coleções, ritmos e frequências distintos, tendência de concentração das atividades de produção de textos nos segundos volumes, ausência da especificação do gênero textual nos enunciados, diversidade textual representativa, ideia de progressão, oscilação da frequência, ausência de um consenso sobre a sistematização dos gêneros e a presença de integração entre os eixos de ensino: leitura e produção escrita. Apesar de detectarmos alguns “pontos questionáveis” em relação ao trabalho com a produção de textos nos livros didáticos de alfabetização, consideramos de grande importância o investimento, pelo governo, tanto na avaliação desses livros quanto na aquisição e distribuição às escolas públicas do país.

**Palavras-chave:** produção de texto, livro didático, alfabetização, gêneros textuais, planejamento pedagógico e PNLD/2010.



## **Abstract**

This research is oriented around some basic questions about the organization of educational activities aiming the development of children text writing abilities that have entered a nine-year length elementary school at the age of six. In this work, we have investigated the proposed production of texts in literacy textbooks for the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years of schooling, distributed by the National Program of Textbooks 2010 (PNLD) for public schools in Brazil in order to analyze the teaching procedures adopted for the development of writing abilities in different text genres during a two-year cycle of literacy. In the constitution of the research corpus, we used, as document source, five out of nineteen teaching literacy collections, approved by PNLD/2010, produced in the context of the implementation of the nine-year length elementary school for students attending the first two years. We had the objective to draw a contrastive profile of these five collections to map the characteristics of their proposal of teaching the written language, considering the following aspects of the production of written texts by the children: mapping the text genres presented to the work of writing during the first years of schooling, the main conditions for the production of written texts that arise in situations of teaching and learning for children in early stage of literacy, the frequency and progression of complexity of the proposed written texts over the first two years of schooling; integration axes of education: reading and text production. The analyzes of these collections have shown us the challenge of teaching to produce texts in the school environment and the teaching of the Portuguese language, in the early years of schooling, should be facing the social function of language. This study has also pointed out that the textbook stands as an important mediator of the sphere of teaching, serving as a tool for both the student and the teacher.

**Keywords:** text production, textbook, text genres, literacy, educational planning and PNDL/2010

## **Resumen**

Esta investigación está orientada alrededor de algunas preguntas básicas sobre la organización pedagógica de actividades dirigidas al desarrollo de la escritura de los niños que fueron introducidos a los seis años en la escuela primaria cuya duración es de nueve años. En este trabajo se investigó las propuestas de producción de textos en libros didácticos de alfabetización destinados y los 1º y 2º años de escolaridad, distribuidos por el *Programa Nacional de Livros Didáticos 2010 (PNLD)* para las escuelas públicas del país, con el fin de analizar los procedimientos pedagógicos adoptados para el desarrollo de las habilidades de la escritura de textos de diferentes géneros, en el curso de un ciclo de dos años de alfabetización. En el *corpus* de esta investigación fueron utilizados como fuente de documentos, cinco de las diecinueve colecciones de alfabetización, aprobadas en el PNLD/2010, producidas en el contexto de la implantación de la enseñanza mediana de nueve años y destinada a los estudiantes que asisten a los dos primeros años de escolaridad de esta enseñanza. Buscamos establecer un perfil contrastivo de esas cinco colecciones para asignar las características de su propuesta enseñanza de la lengua escrita, teniendo en cuenta los siguientes aspectos del proceso de producción de textos escritos por los niños: la asignación de géneros textuales presentados para trabajos de escrita en los primeros años de escolaridad; las principales condiciones de producción de textos escritos que se presentan en situaciones de enseñanza y aprendizaje para los niños en la fase inicial del proceso de alfabetización; la frecuencia y la progresión de la complejidad de la propuesta de escritura de textos, a lo largo de los dos primeros años de escolaridad; integración de dos ejes de la enseñanza: lectura y producción de texto. Los análisis de estas colecciones nos mostraron el reto de enseñar a producir textos en el entorno escolar y que la enseñanza de la lengua portuguesa en los años iniciales de la escolarización debe hacer frente la función social del lenguaje. Este estudio también señaló que los libros didácticos se destacan como importante mediador de la esfera del trabajo docente, sirviendo como una herramienta tanto para el estudiante como para el maestro.

**Palabras clave:** producción texto, producción de libros didácticos, alfabetización, géneros de texto, planeamiento de la educación y PNLD/2010.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	As operações da produção textual.....	46
FIGURA 2	Atividade de produção textual 2º ano – Coleção A.....	49
FIGURA 3	Atividade de produção textual 2º ano – Coleção B.....	54
FIGURA 4	Atividade 1 de produção de texto com integração dos eixos de ensino.....	142
FIGURA 5	Atividade 2 de produção de texto com integração dos eixos de ensino.....	144
FIGURA 6	Atividade de produção de texto com integração parcial dos eixos de ensino.....	148
FIGURA 7	Atividade de produção de texto sem integração dos eixos de ensino.....	150

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Exemplo de como se dá a distribuição das propostas de produção de texto por volume entre as coleções.....	75
GRÁFICO 2	Exemplo de frequência (semestral) das atividades de produção de textos escritos nas coleções.....	77
GRÁFICO 3	Quantidade de atividades de P.T. por coleção.....	87
GRÁFICO 4	Quantidade de atividades de P.T. por volume entre as coleções.....	92
GRÁFICO 5	Quantidade de atividades por volume/semestre.....	97
GRÁFICO 6	Gênero textual: <i>Indefinido</i> (por volume).....	107
GRÁFICO 7	Diversidade de gêneros textuais por coleção.....	109
GRÁFICO 8	Diversidade de gêneros textuais por volume.....	111
GRÁFICO 9	Quantidade de atividades de P.T. x Diversidade de gêneros textuais.....	118
GRÁFICO 10	Gêneros por volume: Coleção A.....	119
GRÁFICO 11	Gêneros por volume: Coleção B.....	122
GRÁFICO 12	Gêneros por volume: Coleção C.....	123
GRÁFICO 13	Gêneros por volume: Coleção D.....	126
GRÁFICO 14	Gêneros por volume: Coleção E.....	128

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Exemplo de base de análise quantitativa das coleções.....	66
QUADRO 2	Imagem da base de análise quantitativa das coleções.....	67
QUADRO 3	Exemplo de base de análise qualitativa das coleções.....	68
QUADRO 4	Imagem da base de análise qualitativa das coleções.....	69
QUADRO 5	Conhecimentos e capacidades.....	70
QUADRO 6	Exemplo de frequência (semanal) das atividades de produção de textos escritos nas coleções.....	77
QUADRO	Simulação de frequência das atividades de P.T./ano letivo.....	96
QUADRO	Exemplo de enunciados que não têm o gênero especificado.....	107
QUADRO 9	Ordem de apresentação dos gêneros textuais.....	115
QUADRO 10	Síntese dos gêneros mais solicitados.....	117
QUADRO 11	Gêneros mais frequentes nas coleções.....	132
QUADRO 12	Perfil das propostas pedagógicas: a integração entre os eixos de ensino como dimensão do planejamento.....	139
QUADRO 13	Estratégias de articulação dos eixos de leitura e escrita de textos.....	141
QUADRO 14	Exemplo extraído do 2º volume da coleção E.....	142
QUADRO 15	Exemplo extraído do 1º volume da coleção B.....	147

## **LEGENDA**

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EF	Ensino Fundamental
HQ	História em quadrinhos
LD	Livro didático
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PT	Produção de texto
SEA	Sistema de escrita alfabética

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO.....</b>	<b>24</b>
1.1 O livro didático.....	24
1.1.1 A concepção de livro didático.....	25
1.1.2 A organização curricular dos livros de alfabetização.....	29
1.2 A política de avaliação do livro didático de alfabetização realizada pelo MEC.....	33
1.3 Política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e a produção do livro didático de alfabetização.....	37
1.4 As concepções de alfabetização e letramento.....	39
1.5 As teorias sobre a produção escrita de textos.....	41
1.5.1 Os componentes da escrita de textos.....	45
1.6 A relação entre livro didático, produção de texto e alfabetização e letramento.	57
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>60</b>
2.1 Perspectiva metodológica adotada.....	60
2.2 O contexto da pesquisa e os critérios de seleção do <i>corpus</i> .....	62
2.3 Descrição das obras.....	70
2.4 Categorias de análise.....	73
<b>CAPÍTULO III: DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....</b>	<b>80</b>
3.1 O tempo como uma dimensão do trabalho pedagógico.....	82
3.1.1 A distribuição das atividades de produção textual ao longo de um ciclo de dois anos.....	85
A) O mapeamento da quantidade e a forma de distribuição das atividades de produção de texto: a relação com a dimensão temporal do trabalho previsto para um ciclo de dois anos de Alfabetização.....	86

B)	Os critérios para a distribuição das atividades de produção de textos escritos, considerando-se a organização de cada volume.....	91
3.1.2	A diversidade de critérios para a definição da dimensão temporal do planejamento das coleções.....	94
3.2	A seleção dos gêneros textuais: o que ensinar?.....	100
3.2.1	O levantamento dos gêneros textuais: em busca dos critérios pedagógicos para a sua seleção.....	108
3.2.2	Os procedimentos pedagógicos que definem a seleção e a sequência de apresentação dos gêneros textuais a serem ensinados.....	112
3.2.3	Os gêneros no livro didático.....	113
3.2.4	Como o planejamento das atividades define uma determinada hierarquia na apresentação dos gêneros textuais.....	130
3.3	A articulação dos eixos de ensino como procedimento pedagógico.....	137
3.3.1	Atividades com integração parcial entre os eixos de ensino de leitura e produção de textos.....	146
3.3.2	Atividades de produção textual apresentadas sem integração dos eixos de ensino.....	149
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>152</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>161</b>



## INTRODUÇÃO

O caminho não culmina em respostas, mas em novas questões (...)<sup>1</sup>

Neste trabalho são investigadas as propostas de produção de textos em livros didáticos de alfabetização destinados ao 1º e 2º anos iniciais de escolarização, distribuídos pelo Programa Nacional de Livros Didáticos<sup>2</sup> 2010 (PNLD) para as escolas públicas do país, a fim de analisarmos os procedimentos pedagógicos adotados para o desenvolvimento das habilidades de escrita de textos de diferentes gêneros textuais, no decorrer de um ciclo de dois anos de alfabetização.

Esta pesquisa orienta-se em torno de alguns questionamentos básicos acerca da organização pedagógica das atividades destinadas ao desenvolvimento das habilidades de escrita de textos das crianças que ingressam aos seis anos no Ensino Fundamental de nove anos. Qual a contribuição que uma coleção didática pode apresentar à formação de alunos como escritores autônomos de textos? E, nesse sentido, quais são os gêneros textuais diversos que as coleções de alfabetização selecionam para as práticas de ensino e aprendizagem, considerando que nessa etapa de escolarização as crianças, ainda, encontram-se em fase inicial da alfabetização? Quais são os procedimentos adotados para a organização do planejamento desse eixo curricular, ao longo de dois anos, objetivando o domínio das características formais de textos escritos de diferentes gêneros?

Meu interesse pela produção textual iniciou-se ainda garota, quando comecei o meu processo de escolarização básico. Desde os primeiros anos do Ensino Fundamental a escrita de textos era algo que me prendia a atenção e o meu interesse e, ao mesmo tempo, colocava-se como um desafio para a minha aprendizagem da Língua Portuguesa. Apesar da pouca idade, isto é, ainda em fase inicial da alfabetização, escrevia redações com várias páginas, de diferentes temas e sentia grande

---

<sup>1</sup> CALKINS, 1989, p.365.

<sup>2</sup> De acordo com o Ministério da Educação, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira e iniciou-se, com outra denominação, em 1929. O atual modelo é desenvolvido por dois órgãos vinculados ao MEC.

prazer na realização dessa tarefa. Na adolescência, o gosto pela escrita de textos se manteve e, até mesmo nas horas vagas, me pegava escrevendo espontaneamente frases, versos, poemas... Qualquer grande acontecimento era combustível para uma nova escrita de textos. Ainda nessa fase de escolarização, participei de alguns concursos de redação promovidos pelos professores da escola em que estudava e cheguei a conquistar diversos prêmios.

Já na faculdade, enquanto graduanda do curso de Pedagogia, a disciplina *Alfabetização e Letramento* nos convidou a realizarmos um memorial de nossas experiências nas séries iniciais. Nesse retrospecto percebi claramente que, desde muito cedo, possuía um grande interesse pela escrita de textos, destacando-se como a minha atividade favorita na escola. Na sequência do trabalho desenvolvido por essa disciplina, foi proposta a atividade de avaliação que envolvia a realização de um artigo acadêmico. Sabia que naquele instante tinha uma grande oportunidade de buscar desvendar algo mais sobre o universo da escrita que ainda não dominava e, por isso, o tema de minha escolha foi “A importância da produção de textos no processo de alfabetização”.

Tinha consciência de que a escrita de textos foi fundamental em meu processo de alfabetização e letramento, por isso, o interesse, agora adulta e principalmente como futura profissional da educação, em busca de respostas para os desafios a serem enfrentados pelas escolas do país, tendo em vista os debates realizados na universidade sobre o fracasso nacional com a alfabetização de alunos, passei a me interessar por pesquisas e trabalhos especializados sobre as propostas de ensino e aprendizagem relacionadas com a produção textual para os anos iniciais de escolarização.

Cursando a disciplina *Alfabetização e Letramento*, e, diante da atividade proposta para a escrita deste artigo acadêmico, investi em algumas leituras importantes sobre essa temática e, cada vez, surgiam novos questionamentos sobre a organização de propostas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento da escrita autônoma de textos por crianças, em fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita. Ainda insatisfeita com as informações obtidas nas primeiras leituras realizadas e ansiando por mais respostas, optei pela realização do trabalho de monografia. Embora trabalhasse com outra linha de pesquisa, escolhi, mais uma vez, me aprofundar no universo das produções relacionadas com o ensino da escrita de textos para crianças e me propus a investigar “O que é

produzir textos nas séries iniciais do Ensino Fundamental pela mediação do livro didático”. Nesse trabalho, analisei as propostas de produção de textos escritos de um livro didático específico, adotado por uma determinada escola pública de Belo Horizonte. Além do livro didático, também foram objetos de análise os textos produzidos pelos alunos de uma turma do 1º ano pré-selecionada.

Diante de tal percurso e do constante interesse pelas produções acadêmicas relacionadas com a escrita textual, encaminhei-me ao mestrado na linha de pesquisa Educação e Linguagem. E por acreditar na importância do trabalho de desenvolvimento desse eixo de ensino, já nos primeiros anos de escolarização, escolhi investigar as propostas de produção de textos nos livros didáticos de alfabetização como temática principal deste estudo. Considerando que os critérios de avaliação de livros didáticos do PNLD enfatizam a importância da diversidade de gêneros textuais nas atividades de produção de textos, a escrita autônoma de textos passa a ser tratada como uma das formas de manifestação do letramento. Desta forma, permitir que os sujeitos façam uso dessa “ferramenta” e levá-los a uma experiência de interação social representa um grande desafio, do ponto de vista pedagógico, pois ensinar a escrever textos para as crianças em fase inicial da alfabetização não deve ser uma tarefa muito simples para ser ensinada pelos professores que não dominam os pressupostos teóricos e pedagógicos que fundamentam o trabalho com esse eixo curricular da Língua Portuguesa. Embora a escrita esteja amplamente inserida em nossa sociedade, e em consequência desse convívio social são proporcionadas às crianças boas intuições sobre como organizar as ideias para produzir textos orais que os ouvintes considerem coerentes, sabemos que a organização e o encadeamento dos textos da conversa cotidiana são diferentes do que se espera no caso de textos escritos, principalmente se tiverem circulação pública. Por isso, é necessário trabalhar explícita e sistematicamente esse eixo curricular em sala de aula, mas, principalmente, desenvolver um trabalho adequado e eficaz para o desenvolvimento dessa competência.

Diante da importância desse tema de estudo, deparei-me, ao fazer um levantamento bibliográfico inicial realizado para esta pesquisa de mestrado, com o fato de que é possível ter acesso a um

número muito maior de pesquisas direcionadas ao eixo da leitura<sup>3</sup>, se comparado aos estudos encontrados sobre a produção textual. Além disso, muitas das pesquisas que estudam a produção de textos são direcionadas a outras fases do processo de ensino aprendizagem, como por exemplo, anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Esse é mais um forte indicador que justifica minha escolha pela produção de textos escritos no processo de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental). Vale destacar que, nesse nível de ensino, encontram-se crianças com idade inicial de seis e sete anos, para as quais o trabalho com a produção de textos escritos precisa considerar algumas características próprias do desenvolvimento infantil, mas também a forma de tratamento adequada dos conhecimentos curriculares para esse nível de ensino.

Assim, consideramos<sup>4</sup> que um aspecto da relevância desta pesquisa é o de ampliar os trabalhos nessa área de estudo, abordando especificamente questões relacionadas ao ensino da escrita de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, a motivação deste trabalho está relacionada ao desejo de compreender como se organizam atualmente as propostas de produção escrita de textos, no que tange aos procedimentos pedagógicos que estruturam o trabalho do professor em sala de aula.

Na constituição do *corpus* da pesquisa foram utilizadas, como fonte documental, cinco das coleções didáticas de alfabetização, aprovadas no Programa Nacional de Livros Didáticos de 2010 (PNLD), produzidas no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e destinadas aos alunos que cursam os dois primeiros anos de escolarização. Nossa investigação objetivou analisar o perfil das propostas pedagógicas apresentadas nas obras selecionadas para o

---

<sup>3</sup> Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, todos os filtros realizados apontaram para um número bem mais expressivo de pesquisas realizadas no eixo da leitura do que no eixo da produção de textos. O filtro realizado apontou que 18.806 trabalhos estavam relacionados à “leitura”, enquanto o filtro “produção de texto” resultou em 4.907 pesquisas. Mesmo quando associados a outras palavras-chave deste trabalho, como “livro didático” e “alfabetização”, o eixo leitura continua a apresentar números mais significativos de trabalhos. Outro Banco de Teses e Dissertações consultado foi o da Universidade de São Paulo (USP), onde os resultados não foram diferentes. Foram 1.019 pesquisas voltadas para a “leitura”, contra apenas 22 relacionadas à “produção de texto”. Vale ressaltar que os números apresentados foram considerados no geral. Não foi realizada uma análise direta sobre o objeto de cada pesquisa, apenas apontaram-se os resultados quanto aos filtros realizados, ou seja, são trabalhos relacionados, direta ou indiretamente, a esses eixos.

<sup>4</sup> Iniciei este texto em 1ª pessoa do singular por estar relatando o percurso pessoal que me levou até a escrita desta dissertação. Porém, a partir desse momento, passo a narrá-la em 1ª pessoa do plural por considerar que este estudo, bem como esta escrita, ocorreu a quatro mãos. Desta forma, neste texto encontramos a voz desta pesquisadora, bem como a de sua orientadora.

desenvolvimento de capacidades relevantes para a escrita de textos por um aprendiz iniciante. Para isso, nosso estudo buscou traçar um perfil contrastivo de 5 (cinco) das 19 (dezenove) coleções de alfabetização aprovadas pelo MEC<sup>5</sup> na avaliação realizada em 2010, de maneira a mapear as características de suas propostas de ensino da língua escrita, considerando os seguintes aspectos do processo de produção de textos escritos pelas crianças: o mapeamento dos gêneros textuais apresentados para o trabalho de escrita nos primeiros anos de escolarização; as principais condições de produção dos textos escritos que se colocam nas situações de ensino e aprendizagem para crianças em fase inicial do processo de alfabetização; a frequência e a progressão de complexidade das propostas de escrita de textos, ao longo dos dois primeiros anos de escolarização.

Logo, buscamos ampliar os estudos sobre o perfil dos livros didáticos de alfabetização, ao elegermos como tema as características das propostas pedagógicas de escrita de textos e suas relações, em particular, com o *letramento*<sup>6</sup>, compreendido como “o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores e gêneros de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2006, p. 44). Trata-se, portanto, de eleger um tema relacionado com o currículo da Língua Portuguesa, particularmente a aquisição da língua escrita nos anos iniciais da escolarização básica, bem como as dimensões do planejamento curricular desse ciclo.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Pressupostos Teóricos: em busca de uma compreensão*, são apresentadas as discussões teóricas dos conceitos que embasam este estudo. Exibimos as concepções de livro didático, sua organização curricular para a fase de alfabetização e a política de avaliação desse suporte adotada pelo PNLD. Acreditamos ser necessário situar as políticas direcionadas à produção do material didático destinado às escolas públicas do País, particularmente o PNLD.

---

<sup>5</sup> Ministério da Educação.

<sup>6</sup> Segundo Soares (2003), em meados dos anos 80, no Brasil, surge a expressão *letramento* para nomear fenômenos distintos daqueles denominados por *alfabetização*. A autora afirma que *alfabetização* e *letramento* são indissociáveis e simultâneos, porém não se pode perder a especificidade de cada um desses processos.

Ainda no capítulo 1, analisamos a política de ampliação estabelecida para o Ensino Fundamental, que passa a ser de nove anos e, conseqüentemente, passa a receber crianças com seis anos de idade. Além disso, exploramos determinados conceitos da área do ensino da língua escrita, tais como: as concepções de alfabetização e letramento. Diante da apresentação desses eixos teóricos, pretendemos levantar alguns problemas de investigação que possam contribuir para novas discussões e reflexões acerca do tema.

O segundo capítulo, intitulado *Metodologia de Pesquisa*, mostra a metodologia utilizada nesta pesquisa. Nele apresentamos um detalhamento do contexto de seleção do *corpus* e de como foram selecionadas as coleções e as categorias de análise. Além disso, no capítulo 2, fazemos uma descrição das cinco obras selecionadas para este estudo.

No terceiro capítulo, intitulado *Dimensões do planejamento das atividades de produção de textos escritos para o ciclo de alfabetização*, realizamos uma análise detalhada das coleções e apresentamos os resultados da pesquisa, ou seja, como as propostas de produção de textos escritos são projetadas nos livros didáticos de alfabetização selecionados. Neste capítulo, observamos a proposta pedagógica que orienta a organização dessas obras no que se refere ao trabalho com a produção textual, ainda na fase de alfabetização. Levamos em conta também as possíveis mudanças advindas da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, de modo a compreendermos o planejamento curricular no ensino da escrita de textos para os dois primeiros anos de escolarização.

Para finalizar o trabalho, elaboramos uma síntese das discussões teóricas e dos resultados encontrados, nas *Considerações Finais* deste estudo, buscando contribuições para questões a serem investigadas com maior profundidade em trabalhos futuros.

## CAPÍTULO I

### **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO**

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho de pesquisa. Inicialmente, contextualizamos os estudos sobre livros didáticos, com foco nos livros de Alfabetização, sua concepção e organização curricular. A seguir, situamos a política pública de avaliação desses impressos didáticos, o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), realizada pelo governo federal, de modo a apresentar a relação entre os seus resultados e as propostas de ensino destinadas à produção de textos escritos nos anos iniciais de escolarização. Para ampliar as discussões, destacamos as concepções sobre o processo de alfabetização e letramento que fundamenta este trabalho e, em seguida, apresentamos as teorias que fundamentam a produção textual e as pesquisas sobre esse componente curricular nos livros didáticos de Alfabetização.

A partir dessas discussões, colocamos em evidência alguns estudos que analisam as propostas de produção de textos nos livros didáticos, de modo a situar suas principais contribuições na área do ensino da língua escrita.

#### **1.1 O livro didático**

Numa época em que a escola pública se defronta com uma diversidade de materiais didáticos (os livros de literatura, os materiais complementares das diversas áreas curriculares, os jogos didáticos, as tecnologias etc.)<sup>7</sup>, resultantes de políticas educacionais dos governos federal, estadual e municipal e, para apoiar as práticas de alfabetização, o livro didático continua a ser, de

---

<sup>7</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) desenvolve diversos programas e ações para compra e distribuição de materiais para a Educação Básica. Dentre eles, destacamos o PNLD, responsável pela avaliação e distribuição dos livros didáticos e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) que distribui acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Através desses programas, esses materiais passaram a estar disponíveis nas escolas públicas do País.

forma incisiva, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, um dos principais impressos a auxiliar nas práticas docentes.

Em sua predominante característica de um livro impresso, esse material didático manteve certas características como suporte<sup>8</sup> e, por outro lado, evoluiu nos últimos anos quanto à organização de suas propostas pedagógicas e também em relação às suas propostas curriculares. Consequentemente, sua função didática sofreu transformações, principalmente quando analisamos seus componentes curriculares, particularmente em relação ao eixo da produção de textos. Antes de tratarmos dessas questões, é importante apresentarmos a sua definição e situar, por meio de uma breve revisão histórica, as principais mudanças e funções desse suporte didático na educação brasileira.

### **1.1.1 A concepção de livro didático**

Ao elegermos como tema de estudo as propostas pedagógicas destinadas à produção de textos escritos e apresentadas pelos livros didáticos de alfabetização produzidos no formato de coleções (decorrentes do contexto da ampliação do EF<sup>9</sup> para nove anos) com a finalidade de atender a demanda de organização de um ciclo de dois anos para o ensino e aprendizagem da língua escrita, torna-se necessário, em primeiro lugar, situar conceitualmente esse impresso como um material didático e sua importância na organização das práticas de alfabetização das escolas.

Segundo Batista e Rojo (2005), o livro didático pode ser definido como material impresso produzido para utilização nos processos de ensino-aprendizagem na educação básica<sup>10</sup> e em outros cursos, denominados livres (como os de língua estrangeira, por exemplo). Batista e Rojo (2005, p. 15) argumentam que o livro didático é uma obra produzida para auxiliar no ensino de

---

<sup>8</sup> Partilhamos do pressuposto, defendido por Marcuschi (2008, p.179), de que o livro didático é um suporte textual, embora a opinião não seja unânime a esse respeito. Bunzen e Rojo (2005) são exemplos de autores que consideram o livro didático um gênero do discurso.

<sup>9</sup> Ensino Fundamental

<sup>10</sup> A educação básica no Brasil é composta dos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.



uma determinada disciplina, por meio da apresentação de conteúdos do currículo, seguindo uma progressão sob a forma de unidades ou lições e organizado de maneira tal que favoreça tanto o uso coletivo (em sala de aula), quanto o uso individual (em casa ou em sala de aula).

Para fundamentar essa definição, os autores utilizam os estudos de Alain Choppin, que distingue quatro grandes tipos de livros escolares: os *manuais* ou *livros didáticos*, “quer dizer, utilitários da sala de aula”; os *paradidáticos* ou *paraescolares*, “que têm por função resumir, intensificar ou aprofundar os conteúdos específicos”; os de *referência*, como os dicionários e gramáticas; e as *edições escolares de clássicos*, que reúnem as edições de obras clássicas com anotações e comentários para uso em sala de aula (BATISTA; ROJO, 2005, p. 15). Considerando-se essas classificações de Choppin, os livros avaliados pelo PNLD se enquadram na primeira categoria, ou seja, *manuais* ou *livros didáticos*, por apresentarem a finalidade de organizar o trabalho docente, sendo utilizados nos processos de ensino-aprendizagem, tanto em sala de aula quanto na casa dos alunos.

O livro didático é considerado por muitos pesquisadores e professores como uma referência da comunicação pedagógica e vem se impondo como objeto relevante da investigação educacional. Porém, encontramos alguns autores que criticam o uso desse material pedagógico em sala de aula por professores e alunos. É o caso da professora e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (Unesp) Maria do Rosário Mortatti que afirma que o uso do livro didático, em sala de aula, pelos professores e alunos é desnecessário, pois, para a pesquisadora, cabe ao professor criar o material a ser utilizado por seus alunos, produzindo assim conhecimento e estimulando estes alunos a fazerem o mesmo. Segundo Mortatti (2007), em entrevista a um jornal destinado ao alfabetizador<sup>11</sup>, por mais bem preparado que seja o livro didático, ele não deixa de ter um saber didatizado, pois foi preparado por um autor que está fora do contexto da sala de aula. “O professor não deve ser um aplicador de propostas de outros, mas assumir a responsabilidade de ensinar a partir de uma reflexão pessoal. A aula é uma situação de interlocução irrepetível e não pode ser prevista fora de seu espaço”. Mortatti finaliza, afirmando que “o uso do livro didático acomoda o professor, que não tem que preparar suas aulas nem tem por que ler”. A pesquisadora considera uma política de rebaixamento de expectativas o uso do livro didático como “mal

---

<sup>11</sup> LETRA A, 2007, p. 6

necessário” e afirma que essa política “contribui para sedimentar como natural e habitual que o professor continue mal formado”.

Por outro lado, encontramos estudiosos como Batista, Rojo e Costa Val que defendem o uso do livro didático nas escolas. Em entrevista concedida ao *Jornal Letra A* (2007), Batista salienta que pesquisas<sup>12</sup> apontam que os alunos que fazem uso dos livros didáticos nas escolas possuem um rendimento maior em leitura do que aqueles alunos que estudam em escolas que não utilizam os livros didáticos. Participando da mesma entrevista, Costa Val afirma que “com o livro didático na mão, o professor pode acrescentar e alterar a ordem das propostas que o livro traz, mas ele tem um eixo e pode dar um rumo para o que está fazendo” (p. 6). Ainda na entrevista, Rojo destaca a importância da escolha do livro didático que será trabalhado durante o ano letivo: “o professor tem que comparar a proposta de trabalho dele com a do livro para ver se é adequada, e não simplesmente escolher por nome de autor, por ilustração ou por conteúdo” (p. 6). Rojo ainda aponta que “não é a abolição do livro que daria autonomia ou ‘autoria’ ao professor, mas, sim, que ele saiba o que fazer em sala de aula, verificando a proposta do material usado com a dele, a partir do aluno que possui e do que deseja ensinar” (p. 7).

Apesar de o uso do livro didático dividir opiniões e receber algumas críticas, esta pesquisa baseia-se no que defende alguns estudiosos (Batista (2003, 2005), Val (2005), Rangel (2006, 2010), Rojo (2003, 2005), Silva (2003, 2005, 2010a, 2010b) entre outros), que consideram o livro didático como um importante instrumento pedagógico, principalmente quando tomamos como cenário de análise a atual política destinada à avaliação e aquisição deste material em nosso País<sup>13</sup>. “Se temos à disposição várias possibilidades, diferentes caminhos, diversos materiais didáticos, se muitos são os momentos e situações envolvidas no ensino-aprendizagem, por que descartar a colaboração, eventualmente decisiva, de um bom livro didático?” (RANGEL, 2006, p. 16).

---

<sup>12</sup> É o caso da pesquisa Geração Escolar 2005 (Geres), concluída em 2010. Essa pesquisa acompanhou uma geração ao longo de sua escolarização e procurou determinar fatores escolares e características docentes que contribuem para o aprendizado do aluno.

<sup>13</sup> Na seção 1.2 discutiremos, de forma mais aprofundada, a política do livro didático no Brasil.

Batista (2003) destaca o surgimento de um modelo de manual escolar constituído no Brasil entre os anos de 1960 e 1970, cuja principal função foi a de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula, ou seja, os livros didáticos “tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (p. 47). Desta forma, e considerando todo o contexto da política pública de distribuição dos livros didáticos no Brasil, torna-se de grande valia um estudo mais aprofundado desse objeto que é produzido para servir aos processos de ensino-aprendizagem na educação básica.

De acordo com Choppin (2004, p. 551), no início do século XX, os livros didáticos correspondiam a dois terços dos livros publicados em todo o território brasileiro e, ainda em 1996, representavam aproximadamente 61% da produção nacional. O autor destaca (p. 552) a “complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” como as causas estruturais para o crescente interesse manifestado por historiadores profissionais em relação às questões da educação.

Confirmando esse crescente interesse pelo objeto livro didático, citado por Choppin (2004), Batista e Rojo (2005) realizaram um *survey*<sup>14</sup> sobre os livros escolares para a educação básica brasileira, contemplando o período entre 1975-2003, utilizando como fonte a Plataforma Lattes do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) “que coleta e disponibiliza via WEB os *curricula* e a produção científica de parte significativa dos pesquisadores brasileiros”. Além dessa pesquisa, destacamos duas outras importantes pesquisas (FREITAG *et al.*, 1987; UNICAMP, 1989) realizadas durante a década de 1980, que também destacavam a produção brasileira a respeito de livros didáticos, anterior aos últimos anos dessa década.

Em concordância com o que afirmam Val e Marcuschi (2005, p. 8) o “que nos interessa destacar, aqui, é a convicção de que, no contexto atual, o livro didático certamente ocupa um lugar de

---

<sup>14</sup> Os dados dessa pesquisa serão apresentados, de forma mais detalhada, na seção 1.1.2.

destaque na definição das políticas públicas em educação, além de integrar a cultura escolar brasileira”. Um dado bem atual que nos mostra essa função proeminente do livro didático foi retirado da 3ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>15</sup> que aponta o livro didático como o segundo gênero<sup>16</sup> mais lido entre a população. Em números, isso corresponde a cerca de 32,1 milhões de leitores, ficando atrás apenas da Bíblia. Nesta mesma pesquisa, em relação aos gêneros lidos frequentemente pelos entrevistados, o livro didático ultrapassa a Bíblia, ficando em primeiro lugar, com 66% de frequência. É com base nessa perspectiva de ampla inserção no contexto da educação básica brasileira que escolhemos o livro didático como um importante suporte a ser analisado.

### **1.1.2 A organização curricular dos livros de alfabetização**

Quando uma sociedade como a nossa toma a língua materna como disciplina escolar, ela está reconhecendo que há algo mais a ser aprendido, além de circunstâncias e condições de aprendizagem. Por ser uma língua comum a todos os cidadãos brasileiros, a língua portuguesa, no nosso caso, surge como um símbolo de identidade nacional, dando ao seu ensino escolar um caráter social e político que deve fazer parte da educação linguística do cidadão. E, portanto, deve ser objeto de estudo e reflexão na escola (RANGEL, 2006).

De acordo com Rangel (2006, p. 20), ao contrário do que ocorre na língua falada, “a escrita só é utilizada por aqueles que passaram pelo ensino formal e aprenderam a ler e escrever”, por isso “garantir ao aluno o acesso ao mundo da escrita e o desenvolvimento de seu letramento talvez seja o principal compromisso da escola, no Ensino Fundamental”. Isso porque, segundo o autor, o objetivo mais importante desse nível de ensino é garantir ao aluno, que o termina, certa

---

<sup>15</sup> Essa edição da Pesquisa foi promovida pelo Instituto Pró-Livro e contou com o apoio da Abrelivros, CBL e SNEL. O IPL contratou o IBOPE Inteligência para sua aplicação e preparação dos resultados em 2011. A coordenação da pesquisa coube ao Pró-Livro e comissão formada por representantes das quatro entidades: IPL e Abrelivros, CBL e SNEL. Acessada em 16/09/2012, site: [http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)

<sup>16</sup> Na referida pesquisa (Retratos da Leitura no Brasil) a classificação utilizada para designar o livro didático foi gênero. No entanto, para esta pesquisadora o livro didático é um suporte textual.

proficiência com a lógica e as funções da escrita. Mas para tais capacidades “é necessário que a escola (re)construa, em seu espaço próprio, uma representação cientificamente legítima da língua e da linguagem, sem fazer disso, entretanto, o objetivo exclusivo ou mesmo principal do ensino-aprendizagem” (RANGEL, 2006, p. 31). Desta forma, o autor afirma que “o livro didático destinado ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve legitimar-se, como instrumento didático-pedagógico, pela contribuição que possa dar à consecução desses objetivos e à abordagem dos conteúdos correspondentes” (RANGEL, 2006, p. 31).

O livro didático faz parte do cotidiano das escolas há muito tempo e, como tal, apresenta algumas características por ser um tipo de material didático e ter uma forma específica de introdução na prática pedagógica: é escolhido, em geral, para ser utilizado desde o início do ano; é utilizado à medida que avança o ano escolar; é um recurso para estudo e realização de exercícios para se memorizarem conteúdos ensinados (SILVA, 2010b). Assim, o livro didático pode se constituir em um material de regulação de muitos aspectos da prática dos educadores, pois define os conteúdos a serem ensinados, a ordem em que eles deveriam ser trabalhados, as atividades a serem desenvolvidas, os textos a serem lidos e até a forma de correção dos exercícios. Ainda segundo Silva (2010b), não se pode esquecer que os livros didáticos de todas as áreas de ensino atuam na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores, pois, muitas vezes, constituem o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelos alunos – e até mesmo pelos professores e professoras que trabalham em escolas situadas em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos.

Para Batista, os livros didáticos tendem a apresentar um desenvolvimento dos conteúdos curriculares e não uma síntese desses conteúdos; caracterizam-se

não como um material de referência, mas como um caderno de atividades para expor, desenvolver, fixar e, em alguns casos, avaliar o aprendizado; desse modo, tendem a ser não um apoio ao ensino e ao aprendizado, mas um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra (BATISTA, 2003, p.47).

Segundo levantamento realizado por Batista e Rojo (2005), no período compreendido entre 1990 e 2003, foram identificados 1 927 trabalhos sobre o livro didático, e grande parte deles (37,2%)

concentra-se na grande área de Ciências da Linguagem, seguida da área de Educação (29,3%). Entre 1987 e 2003, foram produzidas 209 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado em torno dessa mesma temática. Diante disso, é possível perceber o interesse de parte dos pesquisadores pelo livro didático como objeto de estudo, o que revela que, independentemente das restrições quanto a seu uso em sala de aula, apontadas por alguns críticos, o livro didático continua sendo um dos materiais básicos na organização da prática pedagógica no Brasil. Dessa forma, “não pode ser menosprezada a força desse material na definição do currículo efetivamente ensinado no atual contexto brasileiro” (MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2005, p. 238).

Batista e Rojo (2005) salientam ainda que o aumento de pesquisas no final do período citado pode ser em razão do aumento das taxas de matrícula em cursos de pós-graduação ou em razão de um crescimento do interesse sobre esse suporte. Os autores destacam a contribuição das instituições públicas no fortalecimento de pesquisas sobre essa temática. Vale ressaltar que 56% dessas pesquisas foram realizadas em instituições federais e 27% em instituições estaduais. Os autores apontaram também que menos de 7% das teses e dissertações que abordam a temática do livro didático trabalham no eixo da alfabetização e apenas 3,06% do número geral focam seus estudos sobre a *avaliação e seleção* dos livros didáticos. Esses dados nos revelam a necessidade de realização de mais pesquisas voltadas para o eixo da alfabetização, sobretudo quando o viés principal está em torno da avaliação e seleção dos livros didáticos utilizados nas salas de aula.

Na área da alfabetização podem ser citados como exemplos os trabalhos de Bregunci e Silva (2002); Silva (2003, 2005); Morais e Albuquerque (2004), cujo foco foi o uso dos livros didáticos após a avaliação do PNLD. Essas pesquisas constataram que as mudanças nas propostas pedagógicas dos livros didáticos (maior variedade de gêneros textuais, textos mais complexos e longos desde as primeiras lições, número pouco expressivo de atividades que trabalhem o sistema de escrita alfabética (SEA) etc.) faziam com que a maioria dos professores apresentasse certa dificuldade em trabalhar com o livro didático de Língua Portuguesa (LP), e desta forma, o uso desse material em sala de aula ficava prejudicado. Já estudos como os de Silva (1999), Reinaldo (2001) e Mendonça (2006) ressaltam que as atividades de produção de texto trazidas pelos livros didáticos, muitas vezes, não conduzem os alunos a situações de interação efetiva. Isso ocorre,

segundo os autores, devido à inadequação das propostas de produção de texto formuladas pelos autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Outra pesquisa que analisa as propostas pedagógicas de alfabetização foi realizada por Leal, Brandão e Torres (2011), porém as autoras privilegiam, em sua pesquisa, o eixo da leitura, tendo como foco a investigação dos textos que estimulam o desenvolvimento de habilidades argumentativas. Percebeu-se que são vários os estudos (BARBOSA, 1999; CÔCO, 2006; FREITAS, 2000; COUTINHO, 2004) que priorizam o eixo da leitura apresentado nos livros didáticos e por isso se pressupõe que os estudos destinados a analisar as propostas de produção textual dos livros de alfabetização poderiam ampliar a visão sobre suas contribuições para o letramento dos alunos. Acreditou-se que uma hipótese explicativa para que esse eixo do ensino da língua escrita seja pouco explorado pelos estudiosos da área decorra, principalmente, do fato de que os aprendizes em questão, ou seja, os alunos de seis e sete anos ainda em fase inicial da alfabetização, não tenham desenvolvido as habilidades suficientes para a escrita com autonomia de textos de diferentes gêneros.

Assim, a necessidade de ampliar os estudos sobre o eixo da produção de textos se justifica, por tratar-se de um tema que tem sido pouco privilegiado, em detrimento das questões que envolvem, por exemplo, o ensino da leitura e da aquisição do sistema de escrita alfabética.

Considerando essa realidade, buscamos investigar, nesta pesquisa, que mudanças foram introduzidas nas propostas dos novos livros didáticos produzidos, segundo os novos critérios impostos pelo PNL 2010. Segundo esses critérios avaliativos do MEC, as coleções de alfabetização (composta de dois volumes) deverão considerar o uso social da escrita; explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto; apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados; e desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, 2009, p. 24).

## 1.2 A política de avaliação do livro didático de alfabetização realizada pelo MEC

A qualidade e as características dos livros didáticos, produzidos no Brasil e distribuídos para todas as escolas públicas do país, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento do Programa Nacional de Avaliação de Livros Didáticos, o PNLD, ou seja, quando a avaliação desse material tornou-se uma preocupação sistemática do MEC<sup>17</sup>. Para se ter uma ideia de sua magnitude, em 2012 o investimento do governo federal foi de R\$1.077.805.377,28 na compra, avaliação e distribuição dos livros didáticos do PNLD 2011, que foram direcionados a toda a educação básica. Desse investimento, R\$893.003.499,76 foram destinados ao Ensino Fundamental e R\$184.801.877,52, ao Ensino Médio<sup>18</sup>. Por isso é importante situar brevemente as ações desenvolvidas pelo Programa nas últimas décadas, destacando-s a progressiva constituição de um campo específico para a alfabetização.

De forma sucinta, pode-se afirmar que a década de 60 aos anos 80 constituiu o período em que a política do livro didático no Brasil foi assumindo diferentes configurações que culminaram, em 1985, na criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Contudo, de acordo com Rangel (2010), foi no período situado entre 1985 e 1996 que o PNLD se organizou, principalmente, como um programa de compra e distribuição gratuita, por meio do MEC, de livros didáticos para a rede pública do País.

Segundo Rangel (2010), entre 1996 e 1998 a avaliação dos livros didáticos objetivava determinar a exclusão das obras que continham “erros conceituais e/ou graves manifestações de discriminação social, na forma de estereótipos, preconceitos, doutrinações religiosas etc”. Desta forma, a proposta pedagógica do livro, ou seja, “sua contribuição efetiva para a consecução dos objetivos estabelecidos para os diferentes ciclos do ensino fundamental, figurava em segundo plano, entre os critérios classificatórios”.

---

<sup>17</sup> O Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático. O FNDE é responsável pelos processos de licitação e fiscalização da distribuição dos livros didáticos às escolas da rede pública de ensino brasileira.

<sup>18</sup> Dados obtidos no sítio do FNDE [www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico](http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico)



É a partir de 1997 que o Programa passou a condicionar a compra dos livros didáticos a uma avaliação e aprovação prévia, realizada por uma equipe de especialistas em ensino-aprendizagem. Desse processo de análise dos livros didáticos, surgiu o *Guia do livro didático*, que apresenta as resenhas dos livros aprovados durante a avaliação e que poderão ser solicitados pelas escolas da rede pública brasileira. Ainda, segundo Rangel (2010, p. 2), é a partir de 2001 que a análise de cada área passou a ser confiada a uma “universidade pública com centros e/ou grupos de pesquisa nacionalmente reconhecidos no ensino e na formação inicial e/ou continuada de professores da disciplina em jogo”.

Se fizermos um breve histórico sobre o modo como a alfabetização foi concebida no PNLD, conseguiremos compreender “a constituição do campo da *alfabetização* como um campo específico, correspondente a um momento-chave do processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa”, bem como o do “*letramento* como uma dimensão decisiva desse mesmo processo, especialmente no que diz respeito ao acesso qualificado ao mundo da escrita” (RANGEL, 2010, p. 5). Vamos ver também que só em 1998 as propostas para a alfabetização se tornaram objeto de avaliação pelo PNLD, ocasião em que se instituiu uma equipe independente para tal avaliação. Já no *Guia* de 2000/2001 a alfabetização vem mencionada na designação do componente curricular: “Língua Portuguesa/Alfabetização”. De acordo com o *Guia*, esse processo

não deve ser considerado apenas como um processo de aquisição de uma “mecânica”, isto é, da codificação de fonemas em grafemas e da decodificação de grafemas em fonemas, mas deve ser entendido prioritariamente como um processo de aquisição e desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da leitura e da produção de textos escritos.

Para Rangel (2010, p. 8), “nesta nova formulação, a alfabetização já vem designada explicitamente como um *processo*”, e este “deve ser entendido como *fazendo parte* de um outro, mais amplo, de desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação por meio da leitura e da produção de textos escritos”. Essa evolução na formulação dos princípios e critérios da alfabetização se tornou mais forte a partir do PNLD/2004 quando a alfabetização passa a ser contemplada em uma seção própria, definida como um dos momentos cruciais do processo de *letramento* dos alunos. Ainda segundo Rangel (2010, p. 8), “a ideia da alfabetização como um *momento chave* do processo de ensino-aprendizagem em língua materna é, assim, não só

retomado, mas articulado com os eixos da leitura e da produção de textos escritos; e isso, por meio da noção de *letramento*, que aparece explicitamente, pela primeira vez, nesse contexto”. No PNLD/2007 a alfabetização ganhou um *Guia* próprio, conferindo a esse processo o estatuto de “componente curricular”, à semelhança de todas as áreas contempladas com guias próprios (RANGEL, 2010, p. 9).

De acordo com Silva (2010a), a política de qualificação das obras didáticas destinadas às escolas públicas brasileiras levou à preocupação, por parte dos autores e das editoras, com a qualidade das obras inscritas no processo de avaliação do PNLD, visto que o governo federal é o maior comprador de livros didáticos do País. Considerando-se a data de 1998, quando foi realizada a primeira avaliação dos livros de alfabetização, até 2010 podem-se destacar as seguintes mudanças no perfil das obras distribuídas às escolas que são identificadas como avanços na qualidade de suas propostas pedagógicas: tendência de uniformização das obras, que se caracterizam pela organização em unidades temáticas, em detrimento dos modelos de lições que compunham as antigas cartilhas, ou seja, a adoção de um padrão para a estruturação de suas propostas pedagógicas pela apresentação de temáticas ligadas ao universo infantil; seleção textual de qualidade por apresentar diferentes gêneros, temáticas e autores representativos; articulação dos processos de alfabetização e letramento; maior investimento dos autores dos livros didáticos nos itens que se referem à formação da cidadania, seja na diversidade dos temas abordados, seja na frequência em que são apresentados nas coleções; e crescente melhoria dos recursos gráficos que auxiliem no desenvolvimento da formação dessa cidadania (SILVA, 2010a).

Foi, no entanto, a partir da avaliação realizada em 2010 que ocorreu uma mudança significativa na produção de livros didáticos no País, pois passaram a ser ofertadas para as escolas as coleções de alfabetização, em substituição ao livro organizado em apenas um volume, destinado apenas ao primeiro ano de escolarização. Essa mudança ocorreu num momento final do processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o País, em decorrência da Lei n. 11.274, de 06/02/2006. Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passou a receber, em seu primeiro ano, crianças de seis anos, muitas delas ingressando pela primeira vez numa instituição escolar, ou seja, ainda sem qualquer vivência sistemática com a aprendizagem da língua escrita.

Dentro desse novo contexto, de 2010, o MEC definiu novas orientações curriculares para o processo de avaliação dos livros didáticos que serão utilizados na educação básica: de um lado, o letramento e a alfabetização linguística, e do outro, a alfabetização matemática. Ambos são considerados como demandas nucleares, ou seja, desenvolvem o papel de *eixos orientadores* (GUIA PNLD/2010, 2009). No caso dos critérios específicos das coleções de Alfabetização, o PNLD/2010 passou a exigir que as propostas pedagógicas considerem, de forma equilibrada, as particularidades do ensino-aprendizagem da disciplina em seus diferentes eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura, produção textual e oralidade.

Com relação aos objetivos específicos da produção de textos escritos, que é o nosso objeto principal de análise, o PNLD/2010 define o desenvolvimento das seguintes proficiências:

considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, os processos e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita; explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades; apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir nem à exploração temática nem à mera exposição da estruturação formal; e desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, 2009, p. 24).

Esses novos objetivos vislumbrados pelo PNLD/2010 nos mostram um importante avanço na forma de se pensar o processo de alfabetização e letramento. Essa preocupação em favorecer o desenvolvimento de capacidades necessárias ao domínio da produção de textos escritos busca uma ruptura daquele processo de escrita descontextualizado que sempre ocorreu no ambiente escolar. Resta-nos saber se tal objetivo é alcançado ao longo das coleções de alfabetização.

Diante desses objetivos, esta pesquisa buscou investigar como as propostas dos livros aprovados em 2010 concretizam as exigências apresentadas pela avaliação do PNLD.

### **1.3 Política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e a produção do livro didático de alfabetização**

Em 6 de fevereiro de 2006, foi aprovada pelo governo federal a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), visando à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o território brasileiro, sendo obrigatória a matrícula a partir dos seis anos de idade. Os municípios, estados e o Distrito Federal obtiveram o prazo até 2010 para implementarem a nova política do Ensino Fundamental. Buscando auxiliar na implantação progressiva desse novo ensino, o MEC desenvolveu o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos com o objetivo de coordenar e subsidiar o processo.

O novo Ensino Fundamental passa a receber crianças aos seis anos e boa parte delas sem qualquer experiência escolar anterior, o que exige dessas escolas uma nova organização em diferentes aspectos (currículo, tempo, espaço, materiais, gestão, avaliação etc.), de forma a acolher esse aluno ainda criança e, ao longo de sua trajetória no Ensino Fundamental, também contribuir, de forma significativa, à sua formação de jovem cidadão.

Assim, fica definido pelo Programa (BRASIL, 2009, p. 15) que aos anos iniciais do Ensino Fundamental caberá:

- a) inserir a criança como sujeito pleno no universo escolar e, portanto, levá-la a compreender o funcionamento particular da escola, num processo que não poderá desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza seu convívio social imediato;
- b) garantir seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vive, sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem;
- c) desenvolver na criança a autonomia progressiva nos estudos.

Diante dessa nova política, o PNLND de 2010 também se reestrutura para se adequar a essa nova demanda. Para tanto, novas exigências são repassadas aos autores e às editoras tendo como foco o

“alfabetizar letrando”. A mudança tem por objetivo respeitar os ritmos dos alunos de seis e sete anos. O documento do MEC (BRASIL, 2008, p. 27) destaca que “a alfabetização e o letramento não podem ser tratados como processos que se concluem ao final do ano letivo, mas como etapas da aquisição e estruturação do código escrito”. Assim, é solicitado que os novos livros enfatizem a alfabetização e o letramento nos dois primeiros anos, propiciando a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos.

Para atender à especificidade dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o PNLD passa a oferecer, para esses anos de escolarização, as coleções de alfabetização<sup>19</sup>. Buscou-se uma progressão adequada do livro didático (de um ano para o outro e no interior de cada um deles) – a unidade é a coleção, além de um planejamento e agir pedagógico mais coerentes, assim como uma progressão satisfatória da aprendizagem.

Acatando as novas exigências específicas para essa primeira etapa, “as coleções aprovadas organizam-se de forma a garantir ao aluno uma inserção qualificada no mundo da escrita e o domínio da escrita alfabética” (BRASIL, 2009, p. 28). Respeitadas as eventuais diferenças existentes de ênfase e/ou de princípio adotadas para a organização do material, essas coleções devem: (a) contemplar tanto a perspectiva do letramento quanto a perspectiva da aquisição do sistema de escrita; (b) apresentar propostas pedagógicas para cada um dos eixos de ensino-aprendizagem (leitura, produção de textos, aquisição do sistema de escrita e linguagem oral); (c) articular entre si as propostas para cada eixo de ensino-aprendizagem; e (d) revelar progressão de complexidade nos conteúdos e/ou atividades propostas (BRASIL, 2009, p. 28).

No PNLD de 2010 optou-se por um único volume do *Guia*, porém esse volume reúne dois *Guias* distintos e independentes. Um deles, pela primeira vez na história do PNLD, intitula-se *Letramento e Alfabetização*. Dessa forma, segundo Rangel (2010, p. 9), “as duas dimensões necessariamente envolvidas nos anos iniciais do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa vêm reconhecidas e explicitadas já no título do *Guia*”.

---

<sup>19</sup> Nas coleções de alfabetização constam: um livro de letramento e alfabetização linguística para cada ano (1º e 2º anos) e um livro de alfabetização matemática também para cada ano. O MEC considera que o processo de alfabetização, tanto linguística quanto matemática, se dá ao longo dos dois primeiros anos do ensino fundamental.

#### 1.4 As concepções de alfabetização e letramento

Ao elegermos como objeto de estudo as propostas de produção de textos escritos apresentadas nos livros didáticos voltados para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento, torna-se necessário definir esses dois conceitos e apresentar o que se compreende como as características desses dois processos. O conceito de *alfabetização* se define pela capacidade de decodificar e codificar os sinais gráficos e os sons, respectivamente. Para Soares e Batista, este termo

designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos<sup>20</sup> relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas<sup>21</sup> para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

Segundo Batista *et al.* (2005, p. 20), a partir dos anos 1980, esse “conceito foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky”. Em decorrência das necessidades da vida social contemporânea, progressivamente, o conceito de alfabetização “passou a designar não apenas aquele que domina as correspondências grafo-fonêmicas, mas também utiliza esse domínio em situações sociais de uso da língua escrita” (BATISTA *et al.*, 2005, p. 20). Ainda segundo Batista *et al.* (2005, p. 20), com o surgimento do termo *letramento* muitos pesquisadores passam “a utilizar o termo *alfabetização* em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita”.

---

<sup>20</sup> Conhecimentos e procedimentos: a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

<sup>21</sup> Capacidades motoras e cognitivas: habilidades de ler e escrever seguindo a direção correta da escrita na página, habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha, corretivo, régua...), aprendizagem de uma postura corporal adequada na leitura e na escrita, aprendizagem da caligrafia... (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24)

Ao longo do século XX, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado segundo as necessidades sociais e políticas que foram surgindo. De acordo com Soares e Batista (2005), essa ampliação do conceito de alfabetização se manifestou de tal forma “a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas aquele que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47). Desta forma, surge o conceito de *letramento* como uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização.

O termo *letramento* surgiu no discurso de especialistas da área da Educação e das Ciências Linguísticas como uma tradução da palavra inglesa *literacy*. De acordo com Batista *et al.* (2005), essa tradução ocorre para designar essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, destacando que o domínio do “ler” e do “escrever”, ou seja, o codificar e o decodificar, não bastam. Faz-se necessário o uso dessas habilidades em práticas sociais.

São vários os autores que fazem essa discussão sobre o letramento e os novos letramentos. Kleiman está entre esses autores e entende o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (1998, p. 181). Nessa concepção, letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.

Assim, para atender adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas. Soares (2006) salienta bem essa necessidade de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. Ela afirma que a escrita está diretamente ligada ao processo de letramento, definido por ela como “estado ou condição” de quem interage com a escrita, ou seja, “de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Segundo a autora, escrever não é apenas decodificar/codificar, compreender/expressar significado, é, como essência e finalidade, atribuir sentido a textos escritos em eventos de letramento. Ainda segundo Soares (2006, p. 47), “*alfabetizar e letrar* são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou

seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*”.

Até bem recentemente, acreditava-se que a entrada das crianças no mundo da escrita se fazia apenas por meio da alfabetização, ou seja, só se dava pelo aprendizado das “primeiras letras”, através do domínio da codificação e da decodificação. Desta forma, o uso em práticas sociais da linguagem escrita deveria ser posterior à alfabetização. Logo, essa fase deveria ser desenvolvida apenas nas séries seguintes. Porém, desde meados dos anos 1980, “concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as letras e os sons é uma condição para o uso da linguagem escrita, esse uso também é uma condição para a alfabetização, o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 53).

As habilidades de produção de textos escritos estão diretamente relacionadas com as práticas de letramento. Assim, acreditamos ser necessária, no contexto escolar, uma maior valorização da produção e da circulação da escrita em sociedade, o conhecimento de suas funções sociais e sua utilização, visando à compreensão e à apropriação da cultura escrita pelos alunos. Desse modo, discute-se, na seção abaixo, a importância do trabalho com a produção de textos escritos ainda no período de alfabetização das crianças.

### **1.5 As teorias sobre a produção escrita de textos**

“Os seres humanos sentem uma profunda necessidade de representar sua experiência neste mundo através da escrita. Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam nossa existência” (CALKINS, 1989, p. 15).

Apresentamos essa citação de Calkins para reafirmar a relevância do tema deste estudo, tendo em vista nosso interesse por analisar as propostas de produção de textos escritos trazidos nos livros didáticos de alfabetização do PNLD 2010, nosso principal objetivo nesta pesquisa. Partimos do



pressuposto teórico de que é através do uso social da língua escrita que podemos interagir a distância, dar um recado, buscar convencer alguém sobre uma determinada coisa ou ponto de vista; podemos também imergir no imaginário, no estético, apreciando o belo ou nos divertindo, quando passeamos pelos textos literários; podemos, ainda, ampliar conhecimentos e apoiar a memória, evitando o esquecimento de fatos, datas e informações importantes; podemos utilizar os textos escritos para dar informações por meio de bilhetes, cartas, e-mails etc.; ou para nos informarmos acerca dos acontecimentos que nos rodeiam, através dos jornais, revistas, livros, enciclopédias, páginas da Internet, entre outros. Para tanto, faz-se necessário destacar alguns conceitos que norteiam este trabalho, ou seja, para compreendermos os processos da produção textual no período da alfabetização, é importante salientarmos os conceitos de língua, texto e produção de textos que fundamentam esta pesquisa.

A concepção de língua que embasa este trabalho está vinculada à apresentada por Marcuschi (2008), que defende a língua como “um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura” (p. 61). Mais do que isso, o autor define a língua como uma “atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado” (p. 65), ou seja, a língua se desenvolve, historicamente, de acordo com as práticas socioculturais. Desta forma, consideramos que são as condições de produção discursiva que determinam a língua. Portanto, o trabalho com a língua em sala de aula deve considerar seus usos sociais, buscando criar, nesse ambiente, diferentes situações de comunicação e interação entre os aprendizes. Se considerarmos a língua como um sistema de práticas que se manifesta plenamente nos eventos discursivos da vida diária, “seja em textos triviais do cotidiano ou prestigiosos e canônicos que persistem na tradição cultural” (p. 65), pode-se entender que a produção de texto em sala de aula, vinda ou não dos livros didáticos, será, então, uma importante oportunidade de fazer com que a interação entre escritores e leitores se realize.

A partir deste ponto, torna-se pertinente situarmos a concepção de texto por nós considerada neste trabalho. Tendo a língua como uma atividade interativa na qual os sujeitos agem e expressam suas intenções, o texto passa a ser visto como o espaço em que ocorre essa interação

entre os interlocutores. É nele e através dele que a linguagem se manifesta. Para Val e Vieira (2005) é importante destacar que

o texto (oral ou escrito) é concebido como o produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, estando o seu significado não na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido (VAL; VIEIRA, 2005, p. 37).

Nessa mesma perspectiva, Cafiero (2005) afirma que, do ponto de vista de sua organização linguística, “o texto escrito é um conjunto de instruções porque ele é o ponto de contato entre escritor e leitor, é o material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê suas ideias, intenções, crenças e ideologias”, isto é, o autor busca gerar, através de seu texto, “uma resposta ou um efeito de sentido no leitor” (CAFIERO, 2005, p. 15). Assim, podemos considerar o processo de construção do texto como uma atividade discursiva, isto é, um “produto resultante da atividade dialógica entre sujeitos” (VAL e VIEIRA, 2005, p. 38).

Segundo Bakhtin (1997, p. 331), todo texto tem um sujeito, um autor que fala e escreve. O ato desse autor pode assumir formas e aspectos individuais, únicos. Bakhtin acrescenta que dois fatores são essenciais para que um texto se torne um enunciado: seu projeto, ou seja, a intenção e a execução desse projeto. É a inter-relação dinâmica entre esses dois fatores que imprime o caráter no texto.

Ainda discutindo as concepções de língua e texto que permeiam este trabalho, é possível evocar Geraldi (2006) que destaca que é próprio da linguagem ter um caráter interlocutivo, ou seja, a língua é o meio privilegiado de interação entre os homens já que em todas as circunstâncias que se fala ou se escreve há um interlocutor. Para Geraldi, a relação autor-interlocutor não é mecânica e esse interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, mudando em cada situação concreta e, por isso, não pode ser considerado algo neutro e sem valor. “Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor”. Assim, no momento da produção do discurso, a imagem que o locutor faz do interlocutor é que vai conduzi-lo a utilizar um ou outro mecanismo coesivo, de linguagem etc. (GERALDI, 2006, p. 118).

De acordo com Batista *et al.* (2005), até mesmo uma palavra ou uma frase podem ser considerados um texto, depende apenas de *como, onde, por que e por quem* foi usada, ou seja, desde que usada numa determinada situação em que produza um sentido. Uma faixa com o escrito: *Vende-se* fixada na porta de uma casa ou uma placa sinalizando o *lixo* em um local público são exemplos de textos. Esses textos estão cumprindo uma função em um determinado lugar, e dentro de tais circunstâncias, eles devem ser curtos, para que os leitores que passarem rapidamente consigam ler tudo e tomem conhecimento da mensagem. Assim, pode-se afirmar que é possível crianças de apenas seis anos, que estão pela primeira vez na escola, produzirem textos escritos desde os primeiros dias de aula. Dependerá apenas de as atividades de escrita estarem vinculadas “a situações de uso em que elas façam sentido, tenham razão de ser e devam obedecer a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos (convenções gráficas, regras ortográficas, por exemplo)” (BATISTA *et al.*, 2005, p. 76).

Segundo Val (1998, p. 86), o ato de produzir um texto na escola ou em qualquer outro lugar “deveria ser inserir-se num processo de interlocução”, no qual, o sujeito passa a assumir-se como locutor, que tem um objetivo ou motivo para escrever alguma coisa para um interlocutor. A autora destaca que esse processo implica três etapas as quais, em linhas gerais, são: analisar o contexto comunicativo, buscar o que se sabe sobre o assunto e verbalizar, ou seja, encontrar palavras, construir frases, parágrafos e sequências que compõem o texto. De acordo com Geraldi (1984), mesmo escrito na escola, é importante que o texto tenha circulação social, pois é, antes de tudo, um meio de interação verbal, é a palavra de alguém que tem algo a dizer. Considerando todas as etapas desse processo de escrita na sala de aula, é necessário destacar que, quando os alunos produzem os seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, eles esperam uma resposta ao que produziram. Para Bakhtin (1997, p. 294), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”.

Para Geraldi (2006), entretanto, na situação escolar, durante o processo de escrita de textos, existem relações muito rígidas e bem definidas que exigem que o aprendiz escreva dentro de padrões previamente estipulados. Além disso, seu texto será julgado, avaliado. Sabendo disso, o aluno buscará escrever para atender ao gosto do professor/avaliador. Talvez o único leitor de seu texto. Nessa perspectiva, segundo Leal (2005, p. 55), o aluno espera do professor um retorno, e

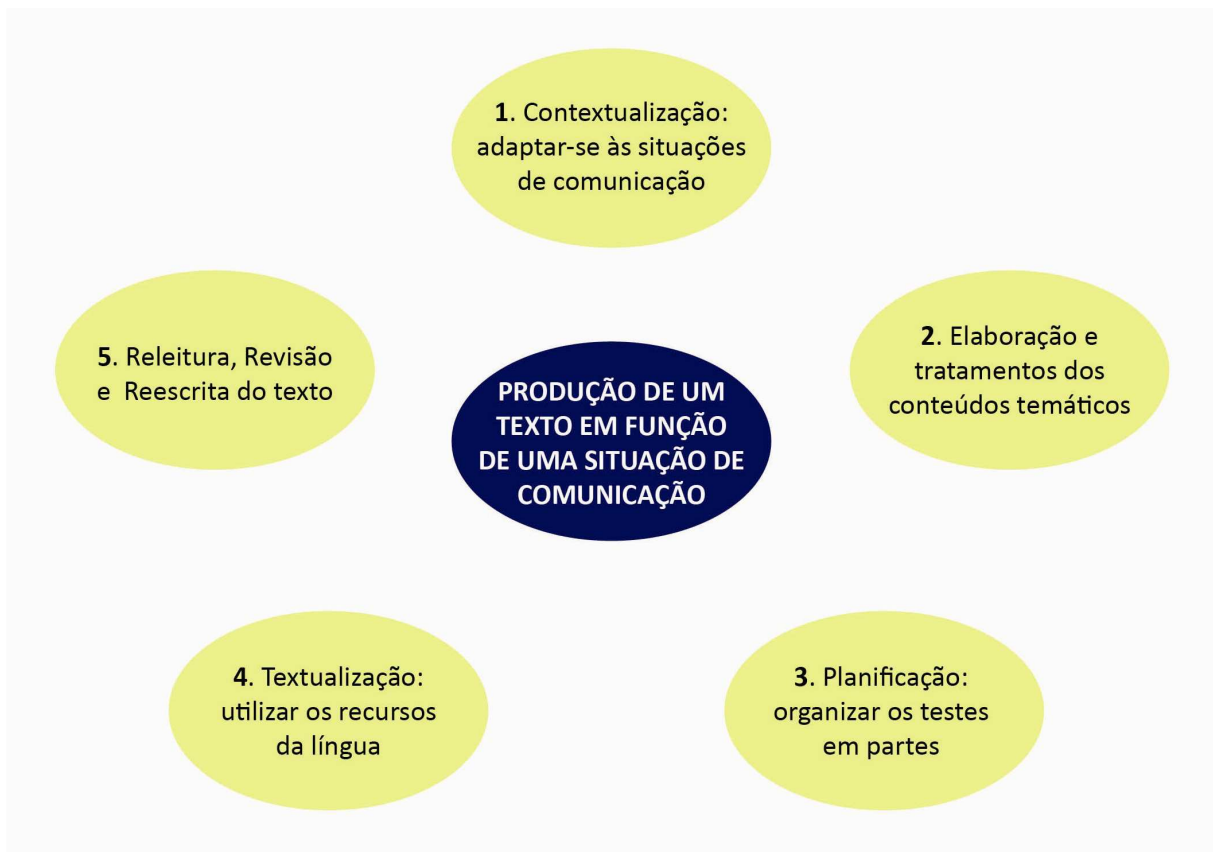
não apenas um *visto*, uma nota ou um conceito, mas sim “algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas”. Porém, se logo no início das aprendizagens o que esse aluno obtém como resposta à sua produção escrita se transforma em silêncio, “pode-se deduzir que esse sujeito aprendiz encontra-se destituído das reais possibilidades de interação”.

Diante de todas essas considerações apresentadas em relação à produção textual, acreditamos ser necessário que as atividades de produção de textos escritos, sejam elas expostas nos livros didáticos ou não, devam ser pensadas com o objetivo de levar o aluno a situações reais de interação na qual seus textos tenham circulação social e que ele saiba preparar, com autonomia, suas produções de acordo com cada uma dessas situações. “O sentido maior na produção de texto nas primeiras aprendizagens é garantir a escrita como um bem cultural, no processo de ampliação e compreensão do mundo. É permitir às crianças assumir os seus discursos e colocá-los no embate com outros discursos circundantes” (LEAL, 2005, p. 66).

### **1.5.1 Os componentes da escrita de textos**

A produção de texto não acontece espontaneamente, de uma hora para outra ou como em um passe de mágica. Ela passa por um processo complexo, que vai desde o planejamento até o momento da revisão, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. De acordo com Dolz, ao escrever, o aluno “precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ, 2010, p. 15). O autor destaca cinco grandes operações que são centrais na produção textual:

**FIGURA 1: As operações da produção textual**



Fonte: DOLZ, 2010, p. 25

1ª) Contextualização: consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente;

2ª) Desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero: adaptar-se aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes;

3ª) Planificação em partes: os conteúdos seguem uma ordem e uma hierarquia, por isso é necessário pensar na forma que vai apresentar as informações que selecionou;

4ª) Textualização: é hora de selecionar as marcas linguísticas (sinais de pontuação, parágrafos e organizadores textuais) que servem para marcar a segmentação e a conexão entre as partes;

5ª) Releitura, revisão e reescrita: retorno do produtor ao seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo. É hora de se distanciar de seu texto, ver o que foi feito e intervir.

Muitas vezes a prática da escrita na escola tem se diferenciado bastante das situações em que os aprendizes utilizam a escrita no seu dia a dia. A tarefa de escrever um e-mail ou uma carta a um amigo é considerada bem mais fácil do que produzir um texto ou uma redação na escola.

Vieira e Val (2005, p. 28) fazem uma reflexão sobre esse exemplo e afirmam que isso ocorre “porque a opção pela escrita como forma de interlocução não ocorre por acaso, mas acontece em função de determinadas situações, condições e objetivos”. Quando escrevemos para um amigo, conhecemos muito bem o nosso interlocutor, sabemos exatamente o que queremos lhe falar e como o podemos fazer. Podemos usar uma linguagem coloquial, nos despedirmos com um beijo ou simplesmente assinando nosso nome ou até mesmo nosso apelido. São esses aspectos que vão interferir, condicionar e orientar o processo de escrita deste e-mail ou carta. Porém, o que ocorre muitas vezes no ambiente escolar é a falta dessas características, previamente determinadas, e que condicionam diretamente a escrita de um texto. Vieira e Val (2005) sinalizam os fatores que devem ser considerados no planejamento de uma atividade de produção escrita:

- **Quem escreve:** trata-se do enunciador, aquele que vai produzir o texto. Muitas vezes é necessário que o autor empírico (o aluno, por exemplo) empreste sua voz ao personagem (autor virtual) e “finja” ser algo que não é, para produzir um determinado texto.
- **Para quem se escreve:** o autor precisa ter em mente quem será o seu leitor, pois, conhecendo previamente algumas características de quem vai ler seu texto, torna-se mais fácil para o autor planejar aquilo que pretende dizer e da forma mais adequada.
- **Para que se escreve:** é necessário saber quais os objetivos do texto a ser escrito, pois são eles que vão direcionar a produção.
- **Sobre o que se escreve:** trata-se não apenas do tema ou assunto do texto, mas também de sua adequação ao leitor e ao suporte para veicular.
- **Onde se escreve:** é necessário saber em que tipo de suporte o texto irá veicular e o contexto em que está inserido. Esses são fatores determinantes tanto para a produção quanto para a leitura e compreensão dos textos.
- **Como se escreve:** a forma de “tecer” seu texto resultará no seu produto final. Ou seja, cada circunstância lhe pedirá formas diferentes de linguagem, de tipos de letra, de usos de imagens etc.

Para uma melhor compreensão da importância de todos esses aspectos na produção de um texto escrito vamos apresentar dois exemplos de propostas de produção textual, extraídos de duas coleções de alfabetização que compõem o *corpus* desta pesquisa. No primeiro exemplo, apresentamos uma proposta, cujas instruções para a produção escrita definem contextos sociais de produção e circulação e contribuem para que o aluno planeje e revise seu texto, considerando situações coletivas e autônomas em que essa produção poderá ser realizada. Já no segundo exemplo, embora na proposta os alunos sejam estimulados a escrever de maneira autônoma um texto de determinado gênero, não são definidas todas as condições necessárias para essa produção, tais como orientações sobre o planejamento do texto, a revisão e a reescrita.

O primeiro exemplo foi extraído do segundo volume da coleção A e pode ser considerado como uma boa atividade de produção textual, pois são abordados diversos objetivos da escrita e do gênero em foco.

FIGURA 2

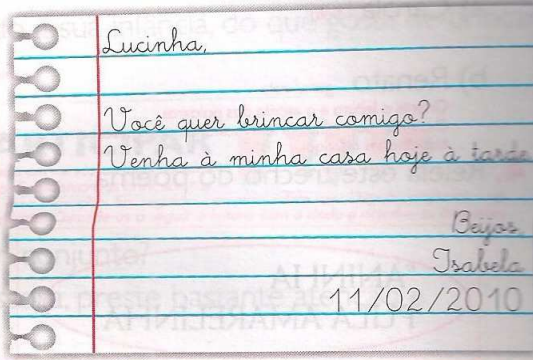
Gênero: bilhete  
 Objetivo da produção: levar os alunos a reconhecer o bilhete como forma de comunicação escrita.  
 Interlocutores: os familiares, os amigos e os colegas da classe.

## PRODUÇÃO DE TEXTO COLETIVA

No último trecho do poema que você leu, alguém convida Lucinha para brincar. Da mesma forma, alguém que não está perto de Lucinha poderia mandar um bilhete para ela. Veja.

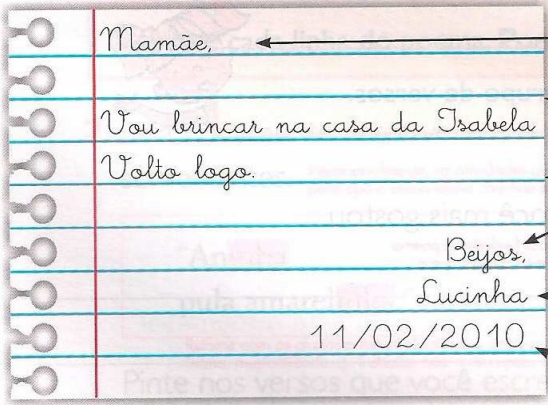
"Lucinha!  
 Eu estou sozinha.  
 Você quer brincar comigo?"

Promova a comparação entre o trecho final do poema e o bilhete, chamando a atenção para a semelhança entre o convite oral e o bilhete escrito. Pergunte aos alunos: além do convite escrito, o que mais aparece no bilhete? A palavra beijos (despedida), o nome de quem mandou e a data em que foi escrito são exemplos de outros elementos do texto.



Para convidar, avisar ou dar um recado a uma pessoa que está próxima de nós, usamos a linguagem oral. Mas, para convidar, avisar ou dar um recado a uma pessoa que não está presente naquele momento, usamos a linguagem escrita em forma de **bilhete**.

Lucinha não encontrou com sua mãe, mas precisava avisá-la que iria brincar com Isabela. Leia com seu colega o bilhete que ela deixou em casa. Observe as partes que compõem o bilhete.

	<p><b>Destinatário:</b> o nome a quem se destina o bilhete.</p> <p><b>Mensagem:</b> o assunto do bilhete.</p> <p><b>Despedida:</b> a forma como se despede.</p> <p><b>Remetente:</b> o nome de quem escreveu o bilhete.</p> <p><b>Data:</b> dia, mês e ano em que o bilhete foi escrito.</p>
---	--



- a) Pinte de amarelo o nome para quem foi escrito, para quem foi destinado o bilhete, isto é, o **destinatário**.
- b) Pinte de rosa o nome de quem escreveu e remeteu o bilhete, isto é, o **remetente**.
- c) Circule o assunto do bilhete, isto é, a **mensagem**.
- d) Faça um retângulo na palavra usada para terminar o bilhete, isto é, a **despedida**.
- e) Pinte de azul a **data** em que o bilhete foi escrito.

Todo **bilhete** deve conter:

- o nome para quem se **destina**: **destinatário**;
- o nome de quem remete: **remetente**;

Registre o bilhete no quadro. Aguarde a realização da atividade pelas duplas e, em seguida, com a colaboração de todos, refaça a atividade coletivamente. Comente com os alunos que há bilhetes em que não aparecem a **despedida** e a **data**, mas a forma acima é a mais completa.

- o **assunto**: **mensagem**;
- o **término**: **despedida**;
- e o dia e mês em que foi escrito: **data**.

Faça no quadro, de forma coletiva, o registro das partes de um bilhete:

Agora, você já aprendeu como se escreve um bilhete. Com os colegas e sua professora, vamos escrever bilhetes para pessoas da família e para amigos, convidando-os para o dia do Projeto? Mas, antes, vejam as etapas.

O bilhete será coletivo. Peça a colaboração de todos e faça o registro no quadro.

### Antes de fazer

Converse com seus colegas e pense nas informações que o bilhete precisa ter:

- Para quem vai ser escrito;
- O que deve ser escrito;
- Como será finalizado;
- Que data será colocada.

Explique a necessidade de escrever um bilhete: os pais precisam ser informados corretamente sobre o Projeto, o dia e o horário, para que possam comparecer (caso não haja ainda uma data definitiva, sugira que seja colocada no bilhete a informação

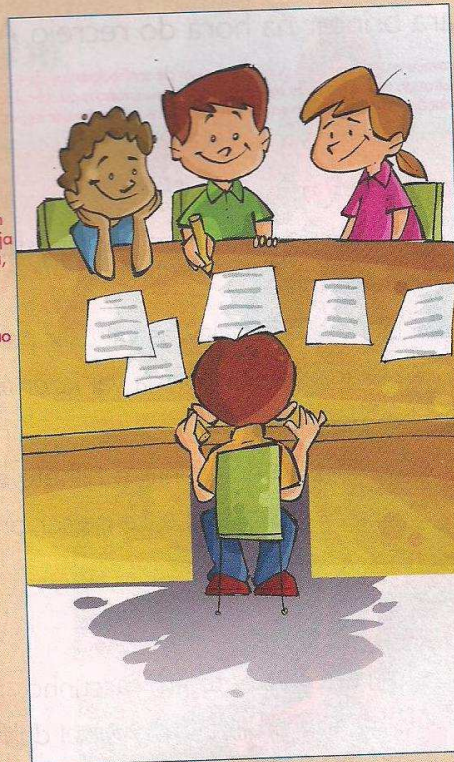
"Em data e horário ainda a serem definidos"). Pergunte aos alunos quais são as informações que precisam constar e anote em um canto da lousa.

### Como fazer

- Decida com seus colegas a melhor forma de começar o bilhete.
- Ajude sua professora a escrever a mensagem de forma clara, com todas as informações necessárias.
- Colabore ditando as ideias para a

professora.

Os alunos devem ler o bilhete e copiá-lo em folha avulsa. Depois, oriente-os a escrever o nome do destinatário e o próprio nome no final da produção e entregar o bilhete para a pessoa da família. Verifique a cópia dos bilhetes, apontando





### Como avaliar

- Leia o bilhete e dê sua opinião sobre o que foi escrito.
- Verifique se está completo e claro; você também pode sugerir alguma modificação.

### Como finalizar

- Copie o bilhete em uma folha avulsa, com a letra bem bonita, e depois o releia para ver se está completo.
- Escreva o nome do destinatário e o nome do remetente (seu nome).
- Se quiser, faça um desenho ou enfeite o papel, personalizando seu bilhete.

Circule entre os alunos para verificar se a escrita do bilhete está legível. Coloque intervenções, se necessárias.



## PRODUÇÃO DE TEXTO INDIVIDUAL

Agora, você vai escrever um bilhete para um colega da sala, convidando-o para brincar na hora do recreio. Antes, veja as etapas.

Aproveite a oportunidade para sondagem de conhecimentos de escrita dos alunos, registrando no caderno de sondagens possíveis avanços ou dificuldades. Ao final da produção, proponha intervenções, pois o bilhete deverá estar legível para ao interlocutor.

Planeje como será feita a troca de bilhetes, de modo que cada aluno receba um convite. Oriente a produção individual, primeiro em rascunho.

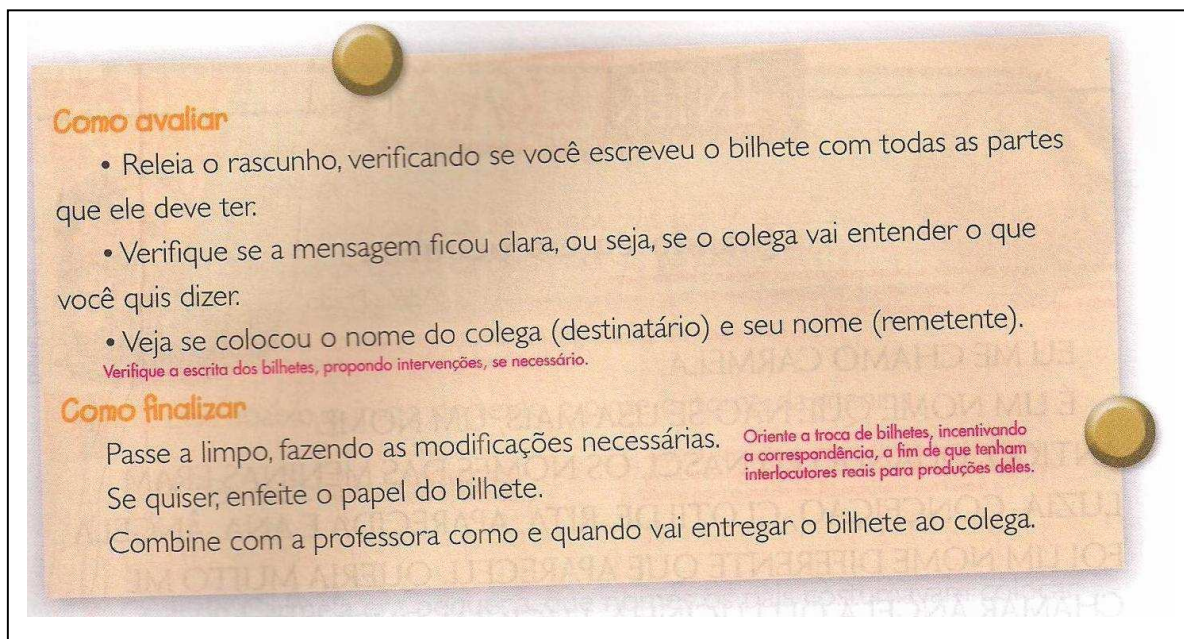
### Antes de fazer

- Pense de que forma você gostaria de iniciar o bilhete (nome do amigo, "Querido amigo"...).
- Planeje que palavras vai usar para convidar o amigo para brincar.
- Decida de que forma vai fazer a despedida ("um abraço", "até breve", "com carinho", "um beijão"...).
- Lembre-se de assinar o bilhete e colocar a data.
- Providencie papel e, se quiser, procure algo para enfeitar o bilhete (decalque, desenho ou colagem).

### Como fazer

- Escreva o bilhete em rascunho.
- Organize o bilhete no papel de forma apropriada.
- Observe como ficou a disposição da mensagem na folha.

Chame a atenção para alguns possíveis detalhes na organização do bilhete no papel: pular uma linha entre o nome do destinatário e o início da mensagem; pular uma linha entre o final da mensagem e a despedida; e a localização da data.



Fonte: Coleção A, 2º ano, p. 38-41

Em primeiro lugar, é importante contextualizar a atividade selecionada no interior da coleção da qual faz parte. As propostas de produção textual que compõem a obra aparecem em seção específica no interior das unidades temáticas, e se organizam, internamente, nas subseções “Antes de fazer”, “Como fazer”, “Como avaliar” e “Como finalizar”, e estas têm a intenção de levar o aluno a perceber que a produção de um texto compreende momentos de planejamento, escrita e reescrita. Trata-se de uma atividade apresentada na primeira unidade do segundo volume, período em que se supõe que a criança já esteja em processo um pouco mais avançado de alfabetização, ou seja, é uma atividade prevista para ser desenvolvida no segundo ano, período que pressupõe, tendo em vista o desenvolvimento do eixo da apropriação do sistema de escrita alfabético apresentado na coleção, que o aluno já domine as convenções básicas das habilidades de codificação e decodificação. Considerando esse aspecto da etapa de aprendizagem do educando, a obra procura intercalar atividades para serem desenvolvidas individualmente, visando desenvolver a autonomia do aprendiz e outras que incluem etapas coletivas e individuais que favorecem a sua aprendizagem.

Na maioria das propostas, as finalidades da escrita são explicitadas, procurando-se levar o aluno a estabelecer um interlocutor real, um suporte adequado e um contexto social apropriado para a



circulação do texto. No caso particular da atividade selecionada, pode-se observar que a primeira etapa da atividade objetiva chamar a atenção do aluno para os aspectos composicionais do gênero que lhe será solicitado escrever, logo em seguida. A proposta inicia-se com a apresentação de um exemplo detalhado de um *bilhete*, acompanhado de informações que destacam a sua função, quando e para que costuma ser usado e suas principais características (destinatário, mensagem, despedida, remetente, data etc.). Em seguida, é solicitado ao aluno que realize alguns comandos de identificação dessas características (pintar de amarelo o destinatário, circular a mensagem, fazer um retângulo na despedida etc.), de forma a averiguar se esse aluno compreendeu cada uma dessas características presentes nesse gênero textual.

Na sequência, a coleção propõe, em primeiro lugar, uma escrita coletiva do gênero, ou seja, que em grupo os alunos se organizem para realizar a escrita desse bilhete. Já no primeiro comando, a proposta deixa clara a temática: trata-se de um *bilhete* que deve tratar do assunto relativo ao Projeto que desenvolvem na escola. Nesse sentido, o texto deverá ser escrito com a finalidade de se convidar a família e os amigos para o dia do Projeto. A proposta ainda traz todas as informações do “Antes de fazer” (para quem vai ser escrito, o que deve ser escrito, como será finalizado e qual a data a ser colocada), e propõe que esses alunos reflitam coletivamente nesses tópicos de forma a estruturar a escrita do *bilhete*. A atividade ainda fornece informações do “Como fazer”, do “Como avaliar” e do “Como finalizar”. Nessas últimas seções, a proposta encerra-se com orientações de avaliação dos resultados pelos alunos, estimulando uma crescente autonomia. Logo, a criança passa por todas as cinco grandes etapas consideradas importantes no planejamento de uma atividade da produção textual, apresentadas por Dolz (2010, p. 25).

Outro ponto de destaque desta proposta, já anunciado anteriormente, é que, logo após a escrita coletiva do gênero *bilhete*, a coleção apresenta uma nova proposta, só que agora de escrita individual desse gênero. Ou seja, houve todo um processo de progressão no trabalho com esse gênero: iniciou-se com um exemplo detalhado do *bilhete*, seguido de algumas atividades de compreensão e interpretação, posteriormente realizou-se uma escrita coletiva para só então haver uma solicitação de escrita individual, permitindo, assim, que esse aluno processe todos os fatores e características do gênero gradativamente até alcançar sua autonomia de escrita individual.

Finalmente, vale ressaltar que a atividade apresentada, semelhante a outras diversas, integra um projeto temático apresentado no interior das unidades. Os objetivos de cada projeto são a discussão e a conclusão da temática apresentada na unidade, por meio de variadas atividades desenvolvidas sempre de interação social.

O próximo exemplo, apresentado a seguir, foi extraído do 2º volume da coleção B e retrata uma proposta de produção de texto que apresenta características na forma de sua elaboração que não contempla todos os principais fatores anunciados por Dolz (2010), isto é, não são consideradas todas condições necessárias para o desenvolvimento de uma atividade que visa determinar a escrita de um texto.

**FIGURA 3**

**Onde está o dinheiro**

1 Imagine que você foi à loja de brinquedos com sua mãe e ela deixou você preencher o cheque na hora de pagar! Preencha o cheque abaixo:

Comp	Banco	Agência	DV	C1	Conta	C2	Série	Cheque N°	C3
018	001	2222	5	2	32890-0	6	800	48594	5 R\$

Pague por este cheque a quantia de \_\_\_\_\_ e centavos acima

a \_\_\_\_\_ ou à sua ordem

Cheque Ouro \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**Banco da Praça** \_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

Fonte: Coleção B, 2º ano, p. 152.

Quanto à contextualização da atividade na coleção, a proposta de texto encontra-se na última unidade apresentada no segundo volume da coleção B, o que equivale ao segundo ano do Ensino Fundamental, etapa da escolarização em que se pressupõe um certo avanço na consolidação do processo de alfabetização e, conseqüentemente, deve ser exigida do aprendiz a escrita de texto com maior autonomia. Segundo as metas de aprendizagem da leitura e escrita apresentadas no Guia do PNLD de 2010, é esperado que, ao final do segundo ano de escolarização, as crianças com idade entre sete e oito anos já tenham adquirido o domínio da escrita alfabética que envolve capacidades específicas do processo de alfabetização. Por exemplo, é esperado que nessa etapa o aluno seja capaz de pegar no lápis e traçar letras, compondo sílabas e palavras, bem como dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas.

Apesar de reconhecermos que a atividade foi apresentada em uma fase do ano letivo, em que se podem prever certos avanços na aprendizagem, alguns problemas podem ser identificados na sua forma de apresentação, o que pode dificultar a sua realização pelo aprendiz. O primeiro problema que identificamos na apresentação da atividade da Figura 3 refere-se à possível pouca familiaridade de muitos alunos com o gênero em pauta, pois, até então, no desenvolvimento de toda a proposta do livro, não lhes foi apresentado em outras seções, principalmente na de leitura, um *cheque*, considerando a sua função social, as formas de circulação, as suas características composicionais, tampouco solicitou-se que o *cheque* fosse preenchido pelos alunos em outras situações de produção. Vale lembrar que o gênero em pauta não pode ser considerado como um texto do cotidiano de todas as crianças, principalmente se levarmos em conta que se trata de um gênero de uso particular do universo dos adultos e que tem a sua circulação delimitada a certas classes sociais e a certas situações sociais de uso. Trata-se, portanto, de um texto com o qual o aprendiz tem pouca familiaridade, seja no interior da própria obra e, talvez, até em sua vida fora da escola, pois refere-se a um impresso (talonário bancário) restrito a determinados grupos sociais.

Como podemos observar na figura acima, a proposta não fornece previamente nenhuma informação ao aluno sobre as características desse gênero, ou seja, imagina-se que ele já tenha familiaridade com as situações sociais de seu uso (*Imagine que você foi a uma loja de brinquedos com a sua mãe e que ela deixou você preencher o cheque na hora de pagar!*), além de criar o

contexto social que não é passível de ser realizado: a única pessoa que pode preencher um cheque é o titular da conta bancária. Logo, trata-se de uma situação social inverossímil. O objetivo da escrita é definido na situação imaginária da criança com sua mãe em compras numa loja de brinquedos: caberá a ela preencher um cheque, como forma de pagamento das compras realizadas. Acrescente-se que, as instruções (*preencha o cheque*) partem do pressuposto de que o educando conheça previamente a estrutura composicional desse gênero: o local destinado ao valor a ser pago por extenso, da data etc. As orientações apresentadas ao aluno limitam-se a determinar apenas algumas condições necessárias para a sua escrita, tais como *o que e para que* escrever. As orientações sobre *o como escrever* o texto ficam subentendidas no preenchimento das lacunas apresentadas por informações que estão fragmentadas: os traçados indicam as informações a serem preenchidas relativas ao valor a ser pago e ao nome do proprietário do cheque.

Consideramos que, para garantir melhor as condições de sua realização, a proposta poderia ter explorado melhor a função social que o cheque tem na nossa sociedade, em quais circunstâncias ele costuma ser utilizado, quais são as informações que deve conter (ou serem observadas) no seu preenchimento, que ele permite uma escrita diferenciada da convencional em alguns casos (como a escrita do número 1, por extenso, utilizando o H, por exemplo, hum mil), que existe um canhoto de controle que também deve ser preenchido e qual é a sua finalidade, entre outras informações. Considerando essas restrições, a forma do enunciado da atividade limita as condições de sua realização pelo aprendiz e, por isso, pode dificultar a sua realização.

Finalmente, a atividade não apresenta orientações para o aluno quanto à revisão do texto que, nesse caso, deveriam ser realizadas, prevendo que, caso ocorram erros no preenchimento, o texto e o impresso, por convenções sociais de uso, não poderá ser mais utilizado.

Apesar dessas restrições, de maneira geral, as propostas de produção de textos das cinco obras analisadas nesta pesquisa tendem, em maior frequência, intercalar atividades que mobilizam e desenvolvem capacidades de escrita, uma vez que orientam o aluno a definir o tema, o gênero, a planejar sua produção, pensar nas informações que deve incluir no texto, organizar a estrutura do texto. Além disso, em sua maioria, as atividades estão articuladas ao tema da unidade e/ou ao

gênero explorado na seção de leitura, como veremos no Capítulo 3 desta dissertação. No entanto, embora em menor número, semelhante ao exemplo descrito anteriormente, encontramos atividades sem objetivo claro e que não indicam *para quem* o aluno deve escrever e *como*, deixando de definir algumas etapas importantes do planejamento, principalmente a revisão e sua reescrita.

Embora reconheçamos a importância da análise das situações que definem a produção de textos escritos como um componente didático fundamental das propostas pedagógicas dos livros didáticos, nesta pesquisa abordaremos outros aspectos da organização das propostas de produção textual, tais como os critérios utilizados pelos autores dos livros para selecionar os textos a serem escritos (o perfil da coletânea, sua distribuição nos volumes e articulação com outras seções, entre outros aspectos), considerando o planejamento de dois anos de um ciclo de alfabetização.

## **1.6 A relação entre livro didático, produção de texto e alfabetização e letramento**

A prática pedagógica do professor envolve diversas dimensões, como sua pesquisa constante para o aprimoramento de seu trabalho em sala de aula, um livro didático com textos diversificados e com atividades adequadas, que certamente poderão auxiliá-lo no planejamento de ensino.

Marcuschi e Leal (2009, p. 127) destacam que, “durante todo o século XX, o texto escrito na escola é visto como um produto, que traz em si mesmo o seu sentido”. Segundo as autoras, os livros didáticos, em sua maioria, “limitavam-se a requerer do aprendiz uma 'composição literária', a partir da sugestão de um tema, ou uma 'composição à vista de gravura” (MARCUSCHI; LEAL, 2009, p. 128). A partir da década de 1980, alguns autores passam a questionar essa concepção de texto e sugerem que a escola passe a ensinar seus alunos a produzirem textos próximos de seu uso social e não apenas a escreverem redações. A prática pedagógica envolvida nesse tipo de atividade deveria girar em torno de perguntas como *o que, por que, para quem, para que, com quais recursos linguísticos* escrever.



Passam-se a considerar aspectos que até então eram irrelevantes para as atividades de produção escrita. Ganha relevância o princípio de que não se aprende a escrever simplesmente escrevendo, mas sim refletindo criticamente sobre as escolhas feitas antes, no decorrer e depois da elaboração textual, considerando o contexto sociointeracional. Marcuschi e Leal (2009, p. 132) apontam que se faz necessária uma série de cuidados com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são autores em processo de formação, para que possam “vislumbrar sentido em produzir textos na modalidade escrita da língua”.

Diante dessa nova perspectiva, Batista *et al.* (2005, p. 21) ressaltam que, implícito ao conceito de letramento, “está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”. Ou seja, o letramento é o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais” (BATISTA *et al.* 2005, p. 22).

Assim, torna-se necessário um olhar atento ao que vem sendo trabalhado nos livros didáticos mediante as propostas de atividades de produção textual. Segundo o Guia do PNLD/2010 (2009, p. 24), as propostas de produção de texto escrito devem visar ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Para tanto, faz-se necessário, segundo o Edital do PNLD 2010, considerar o uso social da escrita, abordar a escrita como processo, explorar a produção variada de gêneros e tipos de texto, apresentar e discutir as características linguísticas, discursivas e textuais desses gêneros e desenvolver estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir (BRASIL, 2009, p. 24).

Existe, contudo, certo mito na área da educação, resultante de práticas fundadas nos métodos tradicionais de alfabetização, de que não seria possível trabalhar com a produção de textos escritos antes de as crianças estarem alfabetizadas. Segundo esse princípio, primeiro se alfabetiza e, depois, letra-se. Esta pesquisa buscou averiguar de que forma as coleções aprovadas no PNLD/2010 rompem com esse pressuposto. Silva (2010a, p. 72) destaca que o processo de avaliação, por meio do PNLD, contribuiu de forma positiva para uma boa seleção textual nas obras. Será que isso resultou, da mesma forma, nas propostas de produção de textos? Que

mudanças foram introduzidas nas obras, visando atender às exigências do MEC para que a alfabetização se desenvolva ao longo dos dois primeiros anos de escolarização? Como as propostas articulam a alfabetização e o letramento dos alunos?

Batista *et al.* (2005, p. 77) enfatizam a importância de atividades que trabalhem simultaneamente a alfabetização e o letramento. Essas atividades requerem certas habilidades e “convidam à reflexão sobre a grafia das palavras, ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita”.

De acordo com o Edital do PNLD 2010 (BRASIL, 2008), foi exigido das editoras o pensar na elaboração de suas coleções, tendo como foco o “alfabetizar letrando”. Assim, consideramos importante verificar se as atividades de produção textual propostas nos livros didáticos de alfabetização cumprem essa exigência de se trabalhar a aprendizagem simultânea à alfabetização e ao letramento. Buscamos identificar também se essas propostas trabalham com gêneros autênticos e não artificializados que permitam a vivência de situações discursivas que tornam viva a linguagem. Batista *et al.* (2005, p. 75) apontam a necessidade de o aluno conhecer a utilidade da escrita na vida individual e coletiva e apropriar-se “de seus usos, de maneira gradativa, sempre com possibilidade de ampliação e atualização”.

Dessa forma, buscamos responder, através desse estudo, aos seguintes questionamentos: Quais são as contribuições das atividades de escrita de textos apresentadas nos livros didáticos para a formação desses aprendizes? As atividades deixam explícitos, em seus enunciados, os pontos essenciais para a produção de um texto, como, por exemplo, *por que, para quem, o que, como e quando* escrever? Quais gêneros textuais estão presentes nas propostas das obras analisadas? Com que frequência são criadas situações de escrita de textos no planejamento anual do professor?

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DE PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa com o intuito de verificar, por meio da análise de cinco coleções de Alfabetização, aprovadas no PNLD/2010, o perfil das propostas de produção de textos para os dois primeiros anos de escolarização. O *corpus* desta pesquisa é constituído pelas coleções A, B, C, D e E que foram assim identificadas, de modo a preservar sua identidade e evitar críticas descontextualizadas.

O capítulo está organizado em quatro partes: a primeira parte é destinada à apresentação da perspectiva metodológica adotada, isto é, o tipo de pesquisa realizada; na segunda, apresentamos o contexto em que a pesquisa se desenvolveu e o detalhamento dos critérios utilizados para a escolha do *corpus*; a terceira parte destina-se à descrição das obras analisadas; e na última parte, apresentamos as categorias utilizadas nos procedimentos de análise das propostas de produção textual das cinco coleções.

#### 2.1 Perspectiva metodológica adotada

Como já foi anunciado, o objeto central de análise deste estudo são as propostas de produção de textos escritos, apresentadas nas coleções de alfabetização, selecionadas a partir de sua publicação como obras indicadas para as escolas públicas do país, no *Guia* do PNLD/2010. Buscamos observar como se organizam, no interior das coleções, as atividades de textos escritos propostas nos dois volumes das cinco coleções selecionadas, de modo a identificar e analisar os procedimentos metodológicos utilizados para a organização do planejamento desse conhecimento curricular para um ciclo de dois anos de alfabetização. Essa perspectiva de investigação ocorreu tanto na dimensão interna da estrutura organizativa de cada volume quanto na comparação entre a

proposta desenvolvida nos dois volumes, que compõem cada coleção, com o objetivo de captarmos os critérios organizativos utilizados para a composição de uma proposta contínua e articulada de produção textual, para os dois primeiros anos de escolarização e, também, de forma comparativa, entre as propostas das cinco coleções no geral, a fim de verificarmos quais são os aspectos comuns e discrepantes de suas organizações.

Temos como foco principal desta pesquisa analisar os procedimentos pedagógicos adotados pelos livros didáticos para o desenvolvimento das habilidades de escrita de textos de diferentes gêneros textuais, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando algumas dimensões importantes do planejamento desse eixo curricular, no ciclo de alfabetização de dois anos. Para isso, consideramos os critérios pedagógicos adotados para a distribuição das atividades propostas em cada volume e a frequência com que esse eixo de ensino é trabalhado nas obras didáticas analisadas, o levantamento dos gêneros textuais selecionados para o desenvolvimento de algumas das habilidades de letramento do aprendiz iniciante e a sequência em que as atividades de escrita de textos são apresentadas, de modo a identificarmos: os critérios de progressão de complexidade adotados, a articulação desse eixo de ensino no interior das unidades temáticas e as condições de produção levadas em consideração nas atividades propostas ao aluno.

Portanto, é importante destacar que esta pesquisa não se propõe a analisar o funcionamento das propostas pedagógicas dos livros didáticos de alfabetização em ambiente escolar, ou seja, não são abordadas as relações que envolvem o trabalho de professores e alunos. Trata-se de uma análise documental de uma amostra de coleções didáticas de alfabetização destinadas ao primeiro e segundo anos de escolarização.

De maneira a investigar esse problema de natureza pedagógica, esta pesquisa foi composta de duas etapas metodológicas distintas: (a) um levantamento quantitativo realizado, a partir da construção de uma Base de Dados que mapeou todas as atividades de produção textual apresentadas nas cinco coleções analisadas; (b) uma análise documental qualitativa interpretativa, realizada a partir da seleção de algumas atividades de produção escrita representativas dos casos analisados. Cada um desses procedimentos será devidamente descrito mais adiante neste capítulo.

De acordo com André e Lüdke (1986), a análise documental representa uma técnica relevante na abordagem dos dados, seja complementando informações alcançadas através de outras técnicas, seja revelando novos aspectos de um assunto. Para os autores, qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação pode ser considerado um documento: “estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros e arquivos escolares” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 38). Assim, consideramos os livros didáticos de alfabetização como documentos capazes de fornecerem os dados e as informações necessárias para este estudo.

Corsetti (2006) afirma que “o tratamento metodológico das fontes investigadas constituiu-se, também, em elemento importantíssimo no processo de pesquisa. Partimos do pressuposto de que os processos de associar e relacionar são fundamentais para a superação da Metodologia Tradicional” (CORSETTI, 2006, p. 36). Superar essa “Metodologia Tradicional” significa estar atento ao tratamento dado à seleção das fontes a serem utilizadas.

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (CORSETTI, 2006, p. 36).

## **2.2 O contexto da pesquisa e os critérios de seleção do *corpus***

Para selecionarmos o *corpus* que comporia os livros didáticos a serem analisados, o primeiro passo deste trabalho foi o de delimitarmos o período de utilização das novas coleções avaliadas pelo PNLD, fazendo-nos optar pelas obras que integraram o triênio de avaliação de 2010/2011/2012. Esse critério justifica-se pelas mudanças inauguradas no perfil dos livros didáticos de Alfabetização, agora organizados como coleções compostas de dois volumes, em detrimento de manuais destinados apenas ao primeiro ano de escolarização, perfil das obras

avaliadas nos anos antecessores. Essa mudança ocorreu com base na Lei nº 11.274, de 06/02/2006, que estabeleceu a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Do conjunto de 59 coleções de alfabetização linguística inscritas para a Avaliação no PNLD 2010, 40 (67,79%) foram excluídas e 19 (32,20%) foram aprovadas. Quando comparamos esses resultados com os encontrados nas avaliações dos PNLDs passados, percebemos um percentual significativamente menor de aprovações em 2010. Essa diferença pode ser explicada pelas mudanças nas determinações recentes das políticas públicas para o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, pode ser percebida na organização dos materiais didáticos de alfabetização.

O segundo passo para a delimitação do *corpus* da pesquisa foi a definição de um conjunto de obras, entre as 19 aprovadas na avaliação do PNLD/2010, considerando apenas aquelas inscritas pela primeira vez. Diante desse critério, foram analisadas apenas as coleções consideradas como originais ou inscritas no Programa com a denominação de “novo título”, conforme nomenclatura utilizada pelos avaliadores. Esse critério apoiava-se no pressuposto de que, por serem obras de primeira edição, ou seja, produzidas particularmente no contexto das novas exigências impostas pelo edital do PNLD/2010, poderiam apresentar propostas inovadoras e/ou mais atualizadas que as dos livros que têm participado, de forma consecutiva, do PNLD nos anos anteriores, isto é, poderiam se caracterizar de forma diferenciada daquelas obras que já circulavam no mercado, pois os avaliadores argumentavam que muitas dessas obras foram reinscritas para a avaliação submetidas apenas a adaptações emergenciais. Nesse sentido, foram selecionadas cinco coleções de alfabetização<sup>22</sup> para compor a nossa amostra de investigação. Esperamos, assim, encontrar, no conjunto selecionado, propostas pedagógicas mais atualizadas.

De maneira a abordar e investigar como foram conduzidas as propostas de produção textual dessas cinco coleções, esta investigação foi composta de duas etapas metodológicas distintas: a primeira refere-se à *análise quantitativa*, que, segundo Falcão e Régner (2000, p. 241), “representa uma ferramenta cultural de apoio ao esforço global de construção do conhecimento (...), ferramenta esta que pode, em contextos específicos, prestar serviços de amplificação da

---

<sup>22</sup> Vale ressaltar que optamos por não analisarmos os manuais do professor das obras selecionadas, pois pensamos no uso do livro didático, pelo aluno, dentro e fora da sala de aula.

observação de valor inegável”; a segunda etapa destina-se à *análise qualitativa*, que, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 147), devido ao seu caráter de diversidade e flexibilidade, não apresenta regras precisas e exige do pesquisador o desenvolvimento de uma consciência que contribui para o aumento da qualidade das análises.

Na primeira etapa, realizamos um levantamento de dados que articulou a análise quantitativa. A análise quantitativa é resultante do levantamento de informações sobre o perfil das propostas de produção de textos escritos, organizadas em uma Base de Dados, cujos critérios se apoiam nos descritores das fichas avaliativas do PNLD. Na segunda etapa, composta da análise qualitativa, realizamos uma análise documental das propostas de produção de textos escritos, observando sua organização no interior das unidades temáticas, a sistematização do trabalho de escrita de texto, considerando um ciclo de dois anos de alfabetização, e, em alguns casos selecionados como representativos, analisamos as condições de produção definidas nas atividades propostas para o desenvolvimento do eixo curricular nas coleções analisadas.

O trabalho inicial da construção da Base de Dados, instrumento importante que orientou a análise quantitativa das propostas de produção de textos das cinco obras selecionadas, foi desenvolvido segundo dois critérios. Em primeiro lugar, apoiamos-nos nos itens avaliativos da ficha de avaliação utilizada pelos avaliadores do PNLD, publicada no Guia do PNLD/2010 (p. 159). Com base nesses critérios, foi realizado um levantamento e uma categorização da base de textos destinada à produção escrita. Durante esse levantamento quantitativo, procuramos incorporar outras informações na Base de Dados acerca dos textos que compõem as propostas de produção textual das coleções didáticas, de modo a relacionar como são denominados nas atividades propostas ao aluno. O trabalho exigiu a leitura cuidadosa das atividades propostas em cada seção das unidades que estruturam as obras, buscando encontrar nos enunciados quais são (e como são denominados) os gêneros selecionados para a estruturação das propostas, ao longo dos dois volumes. Simultaneamente, buscamos classificar os gêneros e sua sequência de apresentação no interior da obra, a fim de procurarmos indicadores sobre os critérios pedagógicos levados em conta pelos autores sobre a progressão de complexidade que essa sequência delineava. Também procuramos identificar se os gêneros observados recebiam uma abordagem mais sistemática de

ensino na sala de aula, seja pela sua repetição no interior da obra, seja pelo cuidado como as condições de produção eram definidas e/ou a sua articulação no interior das unidades temáticas.

O objetivo deste levantamento foi o de responder à primeira questão desta pesquisa, a saber: “Quais são os gêneros textuais selecionados para compor as propostas de produção textual, considerando a organização de um ciclo de dois anos de alfabetização?”. A resposta para essa pergunta busca, além de identificar quais os textos que são apresentados pela coletânea, levantar alguns dos critérios pedagógicos que definiram determinada forma de se conceber a organização e o desenvolvimento do planejamento do trabalho com a produção de textos, para crianças em fase inicial da alfabetização.

Por outro lado, para responder a essa questão, durante a fase de levantamento dos gêneros textuais, outras questões foram surgindo: quais são os gêneros textuais mais recorrentes na organização das propostas de produção escrita nessa fase, comparando-os em relação à sua frequência de apresentação e à progressão de complexidade? Quais são os gêneros mais trabalhados no primeiro volume, destinados às crianças com a idade de seis e sete anos? E no segundo volume, destinados às crianças com sete e oito anos? De forma comparativa, que tipo de progressão de complexidade poderá ser identificada, ao considerarmos determinada seleção de textos?

Vale destacar que, embora as coleções apresentem propostas de textos orais, às vezes as atividades são articuladas à de produção escrita. Contudo, decidimos não contabilizar essas propostas em nossa pesquisa, pois nosso objeto de análise foi estritamente definido em relação às propostas de produção de textos escritos identificadas na seção destinada ao desenvolvimento desse eixo curricular.

Em seguida, procuramos ampliar as informações sobre as atividades de produção de textos identificadas na coleção, para além do mapeamento dos gêneros textuais identificados. Nessa etapa, procuramos identificar a apresentação das atividades no interior das seções destinadas ao trabalho com esse eixo curricular. Para isso, procuramos mapear a sua localização no interior da coleção e das unidades temáticas. Além desses dados, também procuramos analisar os



enunciados das atividades, de modo a identificar as capacidades privilegiadas na formação do aprendiz.

Para a organização da Base de Dados da primeira etapa, serão adotados os seguintes critérios de análise:

### QUADRO 1

Exemplo da base de análise quantitativa das coleções

Coleção	Autores	Editora	Volumes	Quantidade de páginas e unidades	Numeração	Gêneros	Páginas	Unidade	Seção
A			Volume 1						
			Volume 2						
B			Volume 1						
			Volume 2						
C			Volume 1						
			Volume 2						
D			Volume 1						
			Volume 2						
E			Volume 1						
			Volume 2						

## QUADRO 2

### Imagem da base de análise quantitativa das coleções

Volumes	Quantidade de páginas e unidades	Numeração	Gêneros	Páginas	Unidade	Seção
Volume 1	153 páginas 8 unidades	1	História em quadrinhos	13	1- Já sei muitas coisas	Este é o meu livro
		2	História	37	2- Nossa turma	Memorial: Nossa turma e nossa escola
		3	História (falar sobre o próprio nome)	53	3- Caçadores de nomes	Memorial: Meu nome
		4	Conto (reconto o conto lido)	54	3- Caçadores de nomes	Memorial: Meu nome
		5	Lista	68	4- Quando eu nasci	Você é o autor
		6	Memorial (lembranças de como veio ao mundo)	55/73	4- Quando eu nasci	Memorial: Como eu cheguei
		7	Folhinha (calendário)	100	6- Hoje é domingo	Agora é minha vez
		8	Parlenda (reprodução de texto memorizado)	111	6- Hoje é domingo	Memorial: Minha parlenda preferida
		9	Adivinha	126	7- Gente tem sobrenome	Agora é minha vez
		10	História (contar como é minha família)	131	7- Gente tem sobrenome	Memorial: Minha família
		11	Memorial (contar o que eu conquistei)	153	8- Oba! Eu quero!!!	Memorial: o que já conquistei
				<b>Sub-total</b>	<b>11</b>	
Volume 2	175 páginas 6 unidades	1	Pesquisa escolar	25	1- Pomar	Memorial: Frutas
		2	História em quadrinhos (colocar fala nas imagens)	45	2- História em quadrinhos	Agora é minha vez
		3	Indefinido (falar sobre personagem preferido)	49	2- História em quadrinhos	Memorial: Meu personagem preferido
		4	História em quadrinhos	50	2- História em quadrinhos	Memorial: Meu personagem preferido
		5	Adivinha (reprodução de texto memorizado)	59	3- Fábula	Agora é minha vez
		6	Adivinha (reprodução de texto memorizado)	63	3- Fábula	Agora é minha vez
		7	Fábula (reprodução de texto memorizado)	65	3- Fábula	Memorial: Minha fábula preferida
		8	Pesquisa escolar	78	4- Portinari	Agora é minha vez
		9	Autorretrato	79	4- Portinari	Memorial: Minha Vida
		10	História (maluca)	99	5- Uma história de bruxa	Vamos jogar?
		11	História (maluca)	101	5- Uma história de bruxa	Memorial: Agora eu já sei escrever
		12	Cheque	152	6- Da letra de imprensa à letra cursiva	Agora é minha vez
		13	Lista	152	6- Da letra de imprensa à letra cursiva	Agora é minha vez

A segunda etapa desta pesquisa trata de uma análise documental de caráter mais qualitativo. Após a análise quantitativa das coleções, buscamos observar alguns aspectos qualitativos do ponto de vista didático e pedagógico nas propostas de produção de textos encontradas nas coleções. Nesta

fase, procuramos analisar a articulação das atividades de produção de textos com os outros eixos de ensino no interior das unidades temáticas que compõem cada volume da coleção, principalmente o de leitura, de modo a identificar o uso do procedimento didático da contextualização das atividades. Também, somente como caráter ilustrativo de casos mais exemplares, procuramos analisar algumas das atividades propostas ao aluno, observando se ocorria de forma frequente a adequação dos textos às suas condições de produção e circulação social nas atividades que encaminham a produção do texto escrito.

Um exemplo de levantamento da Base de Dados de análise qualitativa é representado abaixo. Trata-se de um quadro criado para situarmos as atividades no interior das unidades temáticas da coleção, particularmente observando sua integração com o eixo da leitura.

### QUADRO 3

Exemplo da base de análise qualitativa das coleções

Coleção	Volumes	Páginas	Seção	Autor	Título	Gêneros	Integração eixos: leitura e produção de texto
A	Volume 1						
	Volume 2						
B	Volume 1						
	Volume 2						
C	Volume 1						
	Volume 2						
D	Volume 1						
	Volume 2						
E	Volume 1						
	Volume 2						

### QUADRO 4

Imagem da base de análise qualitativa das coleções

Coleção	Volumes	Páginas	Seção	Gêneros textuais	Integração Leitura e Produção de texto	
	Volume 2	114	Produção de texto	Conto (maravilhoso)- em dupla	Sim	
		121	Reflexão sobre a linguagem	História (maluca)	Sim	
		128	Produção de texto	História (dar continuação)	Sim	
		138	Oficina de criação	História	Sim	
		139	Oficina de criação	Indefinido (opinião) (fragmentado)	Parcial- não explora características do gênero, apenas a temática	
		140	Oficina de criação	História (de aventuras)	Sim	
		141	Oficina de criação	História	Sim	
		158	Produção de texto	Ficha técnica- em dupla, texto lacunar	Sim	
		159	Produção de texto	Ficha técnica- em dupla	Sim	
		175	Produção de texto	Verbete (enciclopédia)	Sim	
		190	Oficina de criação	Verbete (“bichonário”)	Sim	
	Volume 1	58	Gente que faz	Agenda telefônica (coletiva)	Sim	
		74	Gente que faz	Convite	Sim	
		89	No curso da letra	Bilhete	Sim	
		96	Gente que faz	Bilhete	Sim	
		114	Gente que faz	Receita	Sim	
		128	No curso da letra	Bilhete	Sim	
		136	Gente que faz	Conto (escrever um título e um final)	Sim	
		154	Gente que faz	Fábula (dar continuidade)	Sim	
			31	Gente que faz	Bilhete (lacunar)	Sim
			31	Gente que faz	Bilhete	Sim
			35	Conversa vai, conversa vem...	Bilhete	Sim
			53	Para anunciar, é preciso conhecer!	Anúncio classificado	Sim, o gênero é abordado em toda a unidade
			57	Classificados que são uma festa!	Anúncio classificado	Sim

No decorrer da análise dos dados levantados no quadro acima, procuramos apresentar alguns exemplos de atividades representativas dos casos identificados (seção 3.1.3). Para melhor compreensão dos efeitos pedagógicos da forma de apresentação das atividades no interior das unidades também procuramos analisar as habilidades de escrita exploradas. Nesse sentido, procuramos verificar se a atividade em destaque considera objetivos da escrita e dos gêneros em foco. Para a análise das atividades foram consideradas as categorias apresentadas no quadro abaixo.

### QUADRO 5

Conhecimentos e capacidades					
Planejar textos	Produzir oralmente textos de diferentes gêneros para serem escritos	Escrever textos de diferentes gêneros com autonomia	Aprender progressivamente as características formais e funcionais de diferentes gêneros escritos	Adequar textos as suas condições de produção e circulação	Revisar a produção dos textos

Com base nessas categorias, para fins de análise qualitativa, foram selecionadas, para uma análise mais detalhada de suas características pedagógicas, algumas atividades propostas nas coleções. Dois exemplos considerados representativos de diferentes condições de produção escritas são analisados no Capítulo 1 (seção 1.5.1) que apresenta a revisão teórica desta pesquisa. No capítulo da análise de dados, outros exemplos de atividades foram inseridos e devidamente analisados, a fim de considerarmos os objetivos didáticos privilegiados nas situações de escrita de textos.

Essas capacidades foram retiradas das fichas de avaliação utilizadas pelos avaliadores do PNL D e, por isso, buscam atender as habilidades relacionadas à escrita de textos destacadas pelo edital do Programa (Brasil, 2008).

### 2.3 Descrição das obras

A coleção A está organizada com sete unidades temáticas em seus dois volumes, por meio das quais são apresentados projetos de trabalho que propõem situações investigativas de uso da leitura e da escrita. Para o desenvolvimento dos projetos, o aluno é sempre levado a realizar entrevistas, organizar o registro de informações e socializar as produções de textos escrito e oral produzidos, ora de forma coletiva, ora de forma individual. No primeiro volume, são apresentadas três unidades temáticas em suas 200 páginas, e no segundo volume, quatro unidades em 263 páginas. Em cada unidade são apresentadas seções que exploram os eixos da leitura, conhecimentos linguísticos, produção de textos escritos e orais. Os projetos de trabalhos são

propostos sempre ao final das unidades e são organizados em torno das temáticas ou gêneros textuais explorados nas unidades.

No eixo da produção de textos, os alunos são orientados a produzir os seguintes gêneros textuais<sup>23</sup>: no primeiro volume, *fábula, conto, cantiga, lista, carta, mensagem, história e regras de jogos/brincadeiras*; no segundo volume, encontramos *lista, bilhete, poema, cartaz, parlenda, ficha, história em quadrinhos (HQ), conto, convite, cantiga, história, lenda, tabela e gráfico*. De maneira geral, a coleção contribui para a formação do aluno como escritor de textos, pois as atividades consideram os objetivos, o destinatário e o contexto de circulação.

Não encontramos nenhuma ressalva sobre o trabalho com esse eixo em sala de aula, na seção “Atenção” do Guia de 2010.

A coleção B é organizada por meio da apresentação de unidades temáticas, que se estruturam em torno de diversos gêneros textuais e atividades lúdicas destinadas ao trabalho com o eixo do sistema de escrita alfabético. No volume 1, são apresentadas oito unidades temáticas, totalizando 153 páginas, e no volume 2 temos seis unidades em 175 páginas.

A maior parte do trabalho com a produção escrita de textos é desenvolvida nas seções *Agora é minha vez* e *Memorial*, presentes em todas as unidades da coleção. Porém, encontramos algumas dessas atividades de escrita em outras seções, como por exemplo, *Você é o autor*, *Este é o meu livro* e *Vamos jogar?*. A seção *Memorial* foi amplamente explorada com diversas propostas de produção de textos de diferentes gêneros, mas sempre tendo como referência as preferências desse aluno autor. Em algumas propostas, é dada ao aluno uma maior autonomia na produção dos textos, já em outras há um controle docente maior, propondo-se a escrita coletiva de textos, recontos etc.

---

<sup>23</sup> Grande parte das informações do perfil das coleções analisadas foram levantadas através das resenhas do Guia/2010. Porém, quando as classificações dos gêneros no eixo de produção de textos eram divergentes entre o guia e o levantamento realizado neste estudo, prevaleceu-se a classificação feita por esta pesquisadora. Justificamos tal opção por encontrarmos casos de classificação de gêneros, pelo Guia, tais como (coleção A): “texto instrucional” e “texto informativo”. Porém, consideramos tais classificações exemplificadas como *tipos textuais* e não como gêneros.

O trabalho com a produção de textos escritos também não recebeu nenhum tipo de ressalva na resenha apresentada no Guia de 2010.

A coleção C trabalha com cinco unidades temáticas em 234 páginas do primeiro volume. O segundo volume tem suas 301 páginas divididas em quatro unidades. Encontramos propostas de produção de textos escritos em todas as sete unidades dessa coleção. Embora a primeira unidade do volume 1 se sobressaia em número de páginas se comparada as demais desse volume, sua representatividade nas propostas de produção textual é pouco expressiva.

Mais de 80% das atividades de escrita estão concentradas na seção intitulada *Produzindo* e ao todo são trabalhados 17 gêneros textuais diferentes. Na seção “Atenção” do Guia de 2010, a resenha dessa coleção salienta a necessidade de maior investimento no planejamento das propostas de produção textual trabalhadas no primeiro ano. Destaca-se a necessidade dessas propostas orientarem, de forma clara e direta, os alunos/autores sobre as condições mais relevantes de produção e circulação, ou seja, finalidade, contexto, para quem, como etc., além da importância da revisão e da reescrita tanto das produções individuais quanto das coletivas.

Formada por oito unidades temáticas, sendo quatro em cada volume, a coleção D concentra suas atividades de escrita textual nas seções *Produção de Texto* e *Oficina de criação*. São 175 páginas destinadas ao primeiro ano e 191 ao segundo. O primeiro volume trabalha com poucos gêneros (apenas cinco: *história*, *indefinido*, *fábula*, *conversa* e *história em quadrinhos*) e a escrita textual é centrada na espontaneidade dos alunos que são orientados a escrever “do jeito deles”. Para tanto, a resenha dessa coleção faz ressalvas sobre esse trabalho e salienta a necessidade de ampliação das oportunidades de escrita que orientem e levem esse aluno a uma escrita autônoma, através do planejamento de textos de diferentes gêneros.

O volume 2 dessa coleção apresenta maior diversidade de gêneros textuais no eixo da produção de textos. Os alunos poderão produzir textos escritos dos seguintes gêneros: *indefinido*, *parlenda*, *poema*, *regra de jogos*, *conto*, *história*, *ficha técnica* e *verbete*. Embora a resenha do Guia/2010 não apresente observações referentes ao segundo volume da coleção D, constatamos a presença de propostas de produção com textos fragmentados (lacunar), ou seja, propostas de escrita textual

em que o aluno apenas completa o texto com algumas informações ou dá continuidade a um texto iniciado pelo livro.

A coleção E conta com oito unidades temáticas em cada um de seus dois volumes. São 159 páginas no primeiro volume e 255 no segundo. O trabalho com as atividades de textos escritos explora e favorece a apreensão de diversas características de organização de diferentes gêneros, levando os alunos a refletirem sobre esses aspectos. As propostas de produção textual são encontradas em diferentes seções: *No curso da letra, Conversa vai, conversa vem..., Para anunciar é preciso conhecer, Classificados que são uma festa, Rede de ideias, Balões e sonhos, Brincando com as palavras, Parece brincadeira! Aprendendo uns com os outros*, mas principalmente nas seções: *Gente que faz e Raio X da escrita*.

Os alunos poderão produzir textos dos seguintes gêneros: *agenda telefônica, convite, história em quadrinhos, poema, fábula, receita, carta, tirinha, entrevista, conto, lenda, rima, anúncio classificado e bilhete*. O Guia/2010 salienta que, durante o trabalho em sala de aula, com o eixo da produção de textos escritos, devem-se buscar atividades que reflitam sobre o gênero a ser produzido e as formas de planejamento da escrita textual. Destaca-se também o emprego de atividades de revisão dos textos, levando o aluno a refletir sobre a construção da coerência em um texto e conduzindo esse aluno aos objetivos previamente estabelecidos.

No final de cada volume das coleções, consta um manual dirigido ao professor que apresenta os objetivos e a fundamentação teórico-metodológica das propostas pedagógicas, incluindo orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido com cada um dos eixos de ensino. As respostas às atividades dos alunos são apresentadas no manual ou abaixo das atividades.

## **2.4 Categorias de análise**

A partir da constatação de que a Base de Dados oferece um panorama mais amplo sobre a organização das atividades de escrita de textos propostas ao aluno, para observarmos os



resultados obtidos em um primeiro levantamento de dados, foi preciso tomá-los como indícios que foram verificados em uma investigação mais aprofundada posteriormente. Assim, os gráficos e tabelas construídos nos forneceram indícios mais detalhados, que possibilitaram diferentes olhares sobre a organização das propostas pedagógicas de produção textual das cinco coleções.

O trabalho de análise das coleções está dividido na apresentação de três dimensões do planejamento curricular: tempo, gêneros e integração dos eixos de ensino. Inicialmente, fazemos a apresentação do capítulo e sua estruturação. Apoiadas no mapeamento de todas as atividades de escrita de textos propostas nas cinco coleções e no levantamento dos gêneros textuais que são solicitados ao aluno escrever, procuramos traçar algumas dimensões do planejamento curricular com esse eixo e, particularmente, delimitar um primeiro procedimento organizativo do trabalho: as diferenças no critério adotado para a distribuição do conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante os dois primeiros anos do processo de alfabetização.

A seção 3.1 intitulada *O tempo como uma dimensão do trabalho pedagógico* destaca o tempo como uma variável importante do planejamento e suas subseções buscam um aprofundamento sobre a dimensão temporal através de um mapeamento organizado e sintetizado com a utilização de gráficos.

Na sub-seção 3.1.1 *A distribuição das atividades de produção textual ao longo de um ciclo de dois anos*, buscamos observar os critérios adotados por cada autor quanto à dimensão temporal do planejamento pedagógico na organização das propostas dos livros didáticos. Esta sub-seção foi dividida em duas partes:

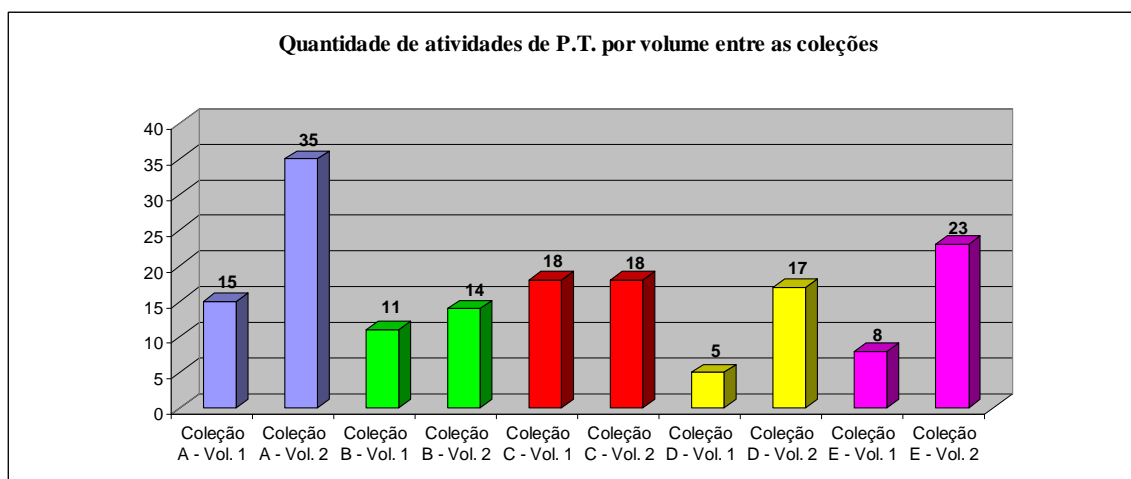
Na sub-divisão intitulada A) *O mapeamento da quantidade e a forma de distribuição das atividades de PT: a relação com a dimensão temporal do trabalho previsto para um ciclo de dois anos da Alfabetização*, realizamos um levantamento da quantidade de propostas de escrita textual localizadas nas coleções analisadas com o objetivo de averiguar como o planejamento dessas atividades apoia-se na dimensão temporal do trabalho a ser desenvolvido para um ciclo de dois anos de alfabetização. Além disso, a distribuição dessas atividades está relacionada com a frequência com que são propostas as situações de escrita nos livros didáticos. Para alcançarmos esses dados, propusemos algumas possibilidades de distribuição das atividades identificadas,

tendo em vista a sua projeção no decorrer do calendário escolar previsto pelas diretrizes que regulamentam o número de dias letivos nas escolas do País.

Outra etapa importante, intitulada B) *Os critérios para a distribuição das atividades de produção de textos escritos, considerando a organização de cada volume*, também se destina à análise da distribuição do conjunto de atividades de escrita textual identificados, porém nessa subseção, o foco está voltado para uma análise comparativa do interior dos volumes. Desta forma, podemos avaliar como a distribuição ocorre internamente nas coleções e se existe uma predisposição para o acúmulo dessas atividades no primeiro ou no segundo volume, ou mesmo se existe um equilíbrio na distribuição das atividades de escrita ao longo dos dois anos. Assim como na subseção anterior, nesta subseção o levantamento dos dados também é organizado em um gráfico:

### GRÁFICO 1

Exemplo de como se dá a distribuição das propostas de produção de texto por volume entre as coleções



Através da leitura desse gráfico, é possível fazermos considerações importantes sobre a organização das propostas pedagógicas nos dois primeiros anos do processo de alfabetização e letramento do aprendiz, principalmente considerando que as novas coleções de alfabetização estavam estruturadas segundo a perspectiva de um ciclo de dois anos. Além de permitir uma

comparação interna dos dois volumes que compõem cada coleção, esse gráfico nos possibilita também realizar uma comparação entre as coleções e a forma de planejamento adotada pelos autores no trabalho com as habilidades do eixo de ensino produção textual.

Após esse levantamento, procuramos fazer algumas projeções pedagógicas sobre os efeitos das diferentes formas de distribuição das atividades, considerando o planejamento do trabalho para os dois primeiros anos de escolarização. Denominamos essa seção como *A diversidade de critérios para a definição da dimensão temporal do planejamento das coleções*. Nessa subseção, cruzamos os dados encontrados na subseção anterior (3.1.1) e realizamos uma simulação sobre a distribuição do número de atividades de produção escrita previstas para cada ano letivo. Consideramos aspectos como a periodicidade e a frequência do trabalho com a escrita de textos em sala de aula como definidores das formas de uso dos livros didáticos.

Buscando uma análise mais detalhada, apresentamos, nesta seção, duas formas de projeção do planejamento do trabalho com textos escritos. Na primeira projeção, utilizamos um quadro que exemplifica uma simulação semanal de distribuição das atividades de produção textual ao longo dos dois primeiros anos letivos que compõem o ciclo da alfabetização (Quadro 11). Na segunda projeção, elaboramos um gráfico como apoio para elucidar a distribuição das atividades de escrita, dividindo cada volume em dois semestres, ou seja, trata-se de uma projeção que avalia a frequência das propostas de textos nos dois semestres que compõem cada ano letivo (Gráfico 2).

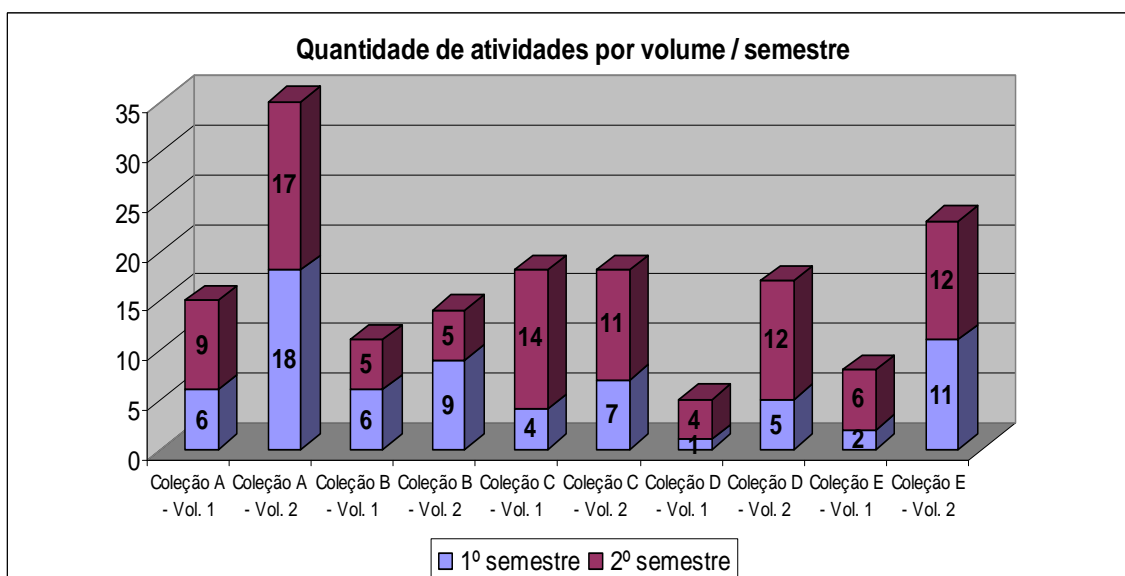
### QUADRO 6

Exemplo de frequência (semanal) das atividades de produção de textos escritos nas coleções

Coleção	Nº total de atividades de P.T.	Nº de atividades de P.T. por volume	Quantidade de semanas letivas por ano (valor estimado)	Frequência das atividades de P.T. nos L.D. (aproximadamente)
A	30	15 (V.1)	40	18 em 18 dias
		35 (V.2)		8 em 8 dias
B	25	11 (V.1)	40	25 em 25 dias
		14 (V.2)		20 em 20 dias
C	36	18 (V.1)	40	15 em 15 dias
		18 (V.2)		15 em 15 dias
D	23	5 (V.1)	40	56 em 56 dias
		17 (V.2)		16 em 16 dias
E	31	8 (V.1)	40	35 em 35 dias
		23 (V.2)		12 em 12 dias

### GRÁFICO 2

Exemplo de frequência (semestral) das atividades de produção de textos escritos nas coleções



Passando para a próxima seção, intitulada *A seleção dos gêneros textuais: o que ensinar*, deparamo-nos com a mais longa categoria de análise desta pesquisa por tratar dos gêneros textuais envolvidos nas propostas de produção escrita. Integram essa seção quatro subtópicos: 3.2.1) *O levantamento dos gêneros textuais: em busca dos critérios pedagógicos para a sua seleção*; 3.2.2) *Os procedimentos pedagógicos que definem a seleção e a sequência de apresentação dos gêneros textuais a serem ensinados*; 3.2.3) *Os gêneros no livro didático*; 3.2.4) *Como o planejamento das atividades define uma determinada hierarquia na apresentação dos gêneros textuais*.

Nessa seção fazemos uma reflexão sobre o conceito de *gênero textual*, diferenciando-o de *tipo textual* e justificando por que optamos por não trabalhar com as tipologias. Outro ponto importante refere-se à diferenciação de *gêneros textuais* e *gêneros do discurso*, fundamentando, assim, a escolha dessa categoria – gêneros textuais – como parte das análises desse estudo. É nessa seção que sinalizamos os conceitos de alguns gêneros específicos com o intuito de diferenciá-los junto às categorias de análise.

No subtópico 3.2.1, realizamos um levantamento da diversidade dos gêneros textuais por coleção e também por volume em uma associação direta ao planejamento de organização do currículo para o ciclo da alfabetização. No 3.2.2, temos como parâmetro norteador a investigação dos procedimentos didáticos de sistematização dos conhecimentos a serem ensinados através das atividades de escrita textual encontradas nas coleções analisadas. No subtópico 3.2.3, discutimos a questão da sistematização compreendida por nós como um trabalho constante, contínuo, que deve favorecer o desenvolvimento dos alunos e, posteriormente, a consolidação de tal conteúdo por esse aluno. Considerando o conceito de progressão definido por Dolz e Schneuwly (2004), buscamos também observar os princípios dessa progressão junto às atividades de produção de texto escritos, utilizando gráficos comparativos dos gêneros textuais propostos nas atividades de escrita dos dois volumes de cada coleção. O último subtópico 3.2.4 é voltado para uma análise hierárquica na apresentação dos gêneros. Trata-se de uma comparação das coleções no todo (dois volumes), verificando quais os gêneros foram os mais presentes no trabalho de escrita textual dessas coleções.

O último momento destina-se à seção 3.3. Intitulada *A articulação dos eixos de ensino como procedimento pedagógico*, nesta seção realizamos um levantamento da integração dos eixos de ensino leitura e produção de textos nas atividades de escrita textual trabalhadas nas cinco coleções analisadas. Acreditamos que a articulação dos eixos de ensino, durante o planejamento das atividades de produção de textos, pode possibilitar ao aluno maior interação e absorção das habilidades dos diferentes gêneros trabalhados. Por isso, justificamos nossa investigação nessa categoria.

Nessa seção, analisamos individualmente algumas atividades de produção textual encontradas nas coleções como forma de exemplificar os três tipos de casos relacionados ao trabalho de integração dos eixos de ensino: atividades de produção de textos com integração dos eixos de ensino; *Atividades com integração parcial entre os eixos de ensino de leitura e produção de textos*; *Atividades de produção textual apresentadas sem integração dos eixos de ensino*.

Concluindo, a análise dessas categorias de análise leva em consideração as discussões teóricas desenvolvidas por esta pesquisa e permite, ainda, verificar os casos em que as categorias previstas para a análise sejam revistas e adequadas.

### **CAPÍTULO III**

#### **DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Este capítulo é destinado à análise dos livros didáticos de Alfabetização aprovados na avaliação do PNLD/2010. Pretendemos refletir sobre a proposta pedagógica que orienta a organização desses materiais no tocante ao trabalho com a produção de textos escritos. Para tal, realizamos um levantamento de todas as atividades propostas nos dois volumes que compõem as cinco coleções selecionadas, de modo a compreendermos alguns procedimentos pedagógicos adotados no planejamento do currículo do componente do ensino da escrita de textos, para os dois primeiros anos de escolarização.

É importante esclarecer que não existe consenso no campo acadêmico para a definição de currículo, pois os seus significados dependem da forma como esse termo é concebido e a que nível de prática se refere. Além disso, não é objetivo deste trabalho abordar as diferentes posições assumidas nesse debate acadêmico. Por outro lado, reconhecemos que o currículo real (a ocupação de práticas diversas de ensino e aprendizagem que ocorrem no interior da escola, em torno dos conhecimentos legitimados, pois são múltiplos os contextos nos quais se definem e ganham sentido os conhecimentos ensinados) não pode ser confundido com as propostas apresentadas nos livros didáticos, pois trata-se de outra coisa diferente de sua concretização na sala de aula (SACRISTÁN e GÓMES, 1998). Como esta pesquisa não aborda outras dimensões que compõem o currículo, por exemplo, as que se referem à relação do livro didático e o seu uso na sala de aula, bem como os seus efeitos na aprendizagem dos alunos, adotaremos a seguinte definição de currículo: “como o conjunto de objetivos definidos para serem alcançados pelo aprendiz em determinada área de conhecimento durante determinado período”. De acordo com essa definição, consideramos que o planejamento é uma dimensão pedagógica importante a ser considerada e, como tal, passa a ser concebido como a estrutura e a ordenação precisa dos

mesmos para ensiná-los por meio de certos procedimentos didáticos (SACRISTÁN e GÓMES, 1998).

Tendo em vista esses pressupostos, procuramos realizar, nessa investigação, o mapeamento da “realidade” final do ensino (ou a lógica do planejamento que apoia o conjunto ordenado das atividades de produção de textos) que prefigura uma determinada ideia de prática e serve de guia para a sua realização. Segundo Sacristán e Gómez (1998), há que se considerar que em todo planejamento, que pressupõe práticas dirigidas explicitamente para fins desejados, são definidos critérios para racionalizar a ação, guiá-la adequadamente, prever tempo, recursos e alcançar resultados de acordo com as metas de aprendizagem estabelecidas.

Assim, consideramos que, por meio desse tipo de abordagem, será possível analisarmos alguns aspectos importantes das propostas pedagógicas de produção de textos nos livros didáticos de Alfabetização, destinados a subsidiar o trabalho do professor nos dois primeiros anos de escolarização, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, poderemos identificar quais mudanças foram introduzidas no encaminhamento das propostas didáticas desses novos manuais que passam a ser organizados como coleções para um ciclo de dois anos.

Por outro lado, sabemos que as propostas pedagógicas de produção de textos escritos apresentadas nos livros avaliados pelo MEC em 2010 não configuram grandes rupturas em relação às propostas apresentadas nas avaliações anteriores (cabe lembrar que os critérios avaliativos de cada um dos eixos de ensino permanecem coerentes com os pressupostos teóricos e metodológicos defendidos pelos avaliadores do MEC), mas como propostas que devem se adequar às exigências postas pela política nacional para a organização de um ciclo inicial de alfabetização, constituído pelos dois primeiros anos de escolarização.

A partir dessas considerações, o presente capítulo apresenta os resultados da análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados sobre eixo de produção textual dos livros didáticos aprovados no PNL D de 2010, buscando traçar o perfil das propostas pedagógicas, a partir do levantamento de alguns aspectos do planejamento das atividades de escrita.



Buscamos neste capítulo analisar algumas dimensões pedagógicas das propostas dos livros didáticos investigados, particularmente a atividade de planejar o currículo de determinado conteúdo, ou seja, o processo de dar-lhes forma e de adequá-lo às peculiaridades dos níveis escolares a que se destina.

A atividade de planejamento é uma tarefa difícil, pois, possui uma dimensão individual e subjetiva, além de fatores de ordem social e coletiva, envolvendo a articulação e a equilíbrio de diferentes fatores, como tempo, expectativas, trabalho coletivo etc. Embora complexo, o planejamento é imprescindível para o trabalho pedagógico. Entre as diversas dimensões que envolvem “o planejar”, tais como, tempo, espaço, recursos, perfil dos discentes, objetivos a serem alcançados, entre tantos outros, está também a escolha do livro didático. E é dentro dessa perspectiva que selecionamos três dimensões do planejamento pedagógico tendo como foco um dos eixos de ensino: a produção de textos escritos.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, cujo tempo acaba se tornando, em alguns momentos, um definidor, nossa investigação não conseguiria abordar todas as competências que integram o planejamento curricular. Portanto, elegemos algumas delas para aprofundarmos nossos estudos. Para isso, o capítulo foi organizado em três principais seções que abordam alguns aspectos do planejamento curricular para um ciclo de alfabetização. São elas: (3.1) *O tempo como uma dimensão do trabalho pedagógico*; (3.2) *A seleção dos gêneros textuais: o que ensinar*; (3.3) *A articulação dos eixos de ensino como procedimento pedagógico*. Dentro de cada uma dessas três dimensões realizamos um detalhamento das características que as compõem.

### **3.1 O tempo como uma dimensão do trabalho pedagógico**

Para compreendermos o tempo como uma variável importante do planejamento, faz-se necessário situar essa dimensão no contexto do trabalho. Diversos estudiosos<sup>24</sup> salientam que o trabalhador

---

<sup>24</sup> Yves Schwartz (2000), Dejours (2005), Schwartz (2000), Souza-e-Silva (2004), Amigues (2004), Saujat (2004), Lousada (2004).

não é um mero executor de tarefas, ou seja, o trabalhador não se restringe à mera execução daquilo que foi planejado, prescrito. Desta forma, para esses autores, há um caminho entre o trabalho prescrito e o real. Cunha (2006, p. 4) destaca o trabalho como uma atividade reguladora individual e coletiva e que está condicionado às condições materiais e organizacionais, a partir do ponto de vista da atividade real de trabalho. Para o autor, “o trabalho prescrito é tudo aquilo que é definido antecipadamente pela organização e fornecido ao trabalhador para que o mesmo defina, organize, realize e regule seu trabalho” (p. 5).

Assim, o trabalho prescrito pode ser compreendido como a tarefa dada, determinada pela instituição. Pensando nessa definição dentro do ambiente escolar, o trabalho do professor é definido e organizado por uma hierarquia nacional, estadual e/ou municipal. No cenário atual brasileiro, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Programas Curriculares Nacionais (PCNs), além das diretrizes estaduais e municipais que definem as “regras” para organização do trabalho escolar. Dentro dessa organização, temos a prescrição das leis na ordenação do tempo escolar que pode ser “traduzida pela duração das séries ou ciclos de ensino, pela jornada de trabalho diário, semanal e anual, pela distribuição das disciplinas do programa de ensino por séries ou ciclos, dentre outras” (RODRIGUES, 2009, p. 33).

Pensando no ambiente escolar, sabemos que os acontecimentos abrangem vários aspectos que não são simples nem únicos, mas que ocorrem ao mesmo tempo. Rodrigues (2009) afirma que “a imprevisibilidade do acontecimento exige uma atuação imediata, num espaço de tempo prescrito pelas regras e gerenciado pelo professor em confronto com a situação”. A autora ainda destaca que “essa abordagem rompe com a visão de ensino como execução do programado pela hierarquia educacional e possibilita uma nova leitura do trabalho docente” (RODRIGUES, 2009, p. 29).

A organização do trabalho do professor na escola se realiza, portanto, em conformidade com essa ordenação do tempo na escola, que tem como finalidade padronizar e controlar o tempo escolar, a cadência das atividades, o ritmo dos professores e dos alunos, constituindo-se como fator fundamental para a compreensão do processo de trabalho docente (RODRIGUES, 2009, p. 33).

Para Rodrigues (2009, p. 34) o tempo pedagógico surge como um organizador do trabalho docente na escola e “constitui-se em fator de essencial importância para nos ajudar a

compreender a organização das atividades docente em sala de aula”. Desta forma, é necessário que na organização de um planejamento de ensino seja prevista a dimensão temporal, isto é, que se considere a distribuição das atividades pedagógicas, salientando que o bom ou mau rendimento dos alunos vai influenciar sobremaneira no desenvolvimento das atividades trabalhadas e na continuidade da ação pedagógica em sala de aula.

Segundo Faria Filho & Vidal (2000, p. 21), o tempo escolar é marcado por ritmos e regularidades e equipara-se ao tempo materializado em anos, séries e ciclos, horários, relógios, sirenes etc. Já o tempo pedagógico integra esse tempo escolar e corresponde à prática pedagógica, ou seja,

ao trabalho de ensino desenvolvido pelo professor na sala de aula, tendo como referência os conteúdos programáticos, as atividades de rotina e de ensino, o controle da disciplina, as atividades de recuperação, os imprevistos, os tempos e ritmos presentes, enfim, o trabalho realizado (RODRIGUES, 2009, p. 71).

Tendo consciência dessas dimensões do tempo escolar e de sua relação com a instauração de um ritmo que conduz o processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar, as propostas pedagógicas dos livros didáticos – concebidas como um planejamento a ser executado na sala de aula no decorrer de um ciclo de dois anos, muitas vezes como o principal suporte pedagógico dos professores – também precisam considerar essa dimensão temporal, na sua organização. Isso significa que, ao se considerar a perspectiva temporal do planejamento, é necessário definir, por exemplo, o número de atividades a serem propostas ao longo de um e dois anos, a frequência em que elas serão desenvolvidas e a hierarquia da progressão de sua apresentação. Nesse sentido, ao analisar a lógica do tempo na organização do trabalho pedagógico, Arroyo (2009) salienta a importância de se pensar e criar o que ele chama de “caráter precedente e acumulativo dos conteúdos”, ou seja, o autor parte do pressuposto de que o domínio do conteúdo *A* precede o domínio do conteúdo *B*, o primeiro ano precede o segundo e assim por diante.

### **3.1.1 A distribuição das atividades de produção textual ao longo de um ciclo de dois anos**

Ao transpormos essa dimensão temporal do planejamento pedagógico para analisar a organização da proposta dos livros didáticos, percebemos que cada autor adota critérios diferentes para ordenar e organizar os conteúdos ou as atividades que compõem os processos de alfabetização e letramento a serem desenvolvidos no ciclo de dois anos. Nesse sentido, verificamos na análise das cinco coleções o que é definido para se ensinar e aprender, em torno de quais unidades serão agrupadas as atividades e quais os diferentes componentes de ensino da Língua Escrita (leitura, produção de textos, por exemplo), o que será apresentado antes e depois. Ao identificarmos esses critérios de organização adotados em cada obra, foi possível sabermos como se dá a distribuição de temáticas, gêneros textuais, modelos de atividades, considerando o ensino e a aprendizagem ao longo de cada mês, trimestres ou dois anos do ciclo.

A partir dos critérios de distribuição das atividades propostas em cada seção destinada ao ensino do eixo da produção textual, o planejamento pedagógico pode seguir uma determinada sequência e o ritmo do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Segundo Sacristán e Gómez (1998), pode-se adotar, por exemplo, uma sequência linear, o que remete a uma imagem cumulativa dos conteúdos, também abordada por Arroyo (1999), por meio da qual os conteúdos são apresentados de forma hierárquica e precedente: um segue o outro. Propostas pedagógicas fundamentadas em teorias de base cognitiva vão defender que as aprendizagens humanas não são processos acumulativos lineares, mas sim diferenciações progressivas da realidade. Segundo essa perspectiva teórica, as sequências dos conteúdos seriam apresentadas na forma de um espiral, por meio da qual se abordam os mesmos conteúdos desde os mais simples a perspectivas cada vez mais complexas. Enfim, não pretendemos defender uma determinada forma ideal de organização dos conhecimentos, mas sim refletir sobre alguns fatores determinantes na organização do planejamento pedagógico das obras analisadas nesta pesquisa.

O levantamento das atividades de produção de texto e a análise de sua distribuição, ao longo de um determinado período letivo (um ano e/ou um ciclo), nas obras analisadas, levou-nos,

necessariamente, a refletir sobre a forma de apresentação de determinados conteúdos curriculares e as relações entre as ações previstas para o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno.

Por outro lado, é importante esclarecer que, embora a dimensão temporal da organização do planejamento não apareça como categoria de avaliação das obras didáticas no PNLD de 2010, do qual as coleções analisadas por esta pesquisa fazem parte, esse conceito de tempo estruturador do planejamento já pode ser identificado como um critério incorporado na avaliação do PNLD de 2013. Nas resenhas é apresentado um quadro esquemático que tem um item referente à *programação do ensino*<sup>25</sup>. Nesse item avaliativo, observa-se a preocupação dos avaliadores em considerar, mesmo que sob uma visão mais generalizada, de que forma as propostas pedagógicas consideram a dimensão temporal do trabalho na perspectiva de um ciclo. Nesse sentido, as obras são avaliadas considerando se a sua organização (e quantidade de atividades) possibilita um planejamento semanal, quinzenal, mensal e semestral do trabalho proposto. Segundo o PNLD/2013, entende-se que é também necessário considerar a dimensão do tempo escolar previsto para o trabalho com cada um dos eixos temáticos, em seus diversos níveis. Esse novo critério avaliativo adotado no Guia/2013, por meio do qual projeta-se a distribuição das atividades no ano letivo, possibilita prever as sequências da distribuição dos conteúdos em determinada proposta curricular, seja ela destinada a um ciclo de dois ou três anos de alfabetização.

Postas essas considerações teóricas, apresentamos, a seguir, os dados levantados e analisados.

#### **A) O mapeamento da quantidade e a forma de distribuição das atividades de produção de texto: a relação com a dimensão temporal do trabalho previsto para um ciclo de dois anos de Alfabetização**

Para análise dos livros didáticos de alfabetização, realizamos, como primeiro passo da investigação, um levantamento de uma base de dados de todas as atividades apresentadas ao

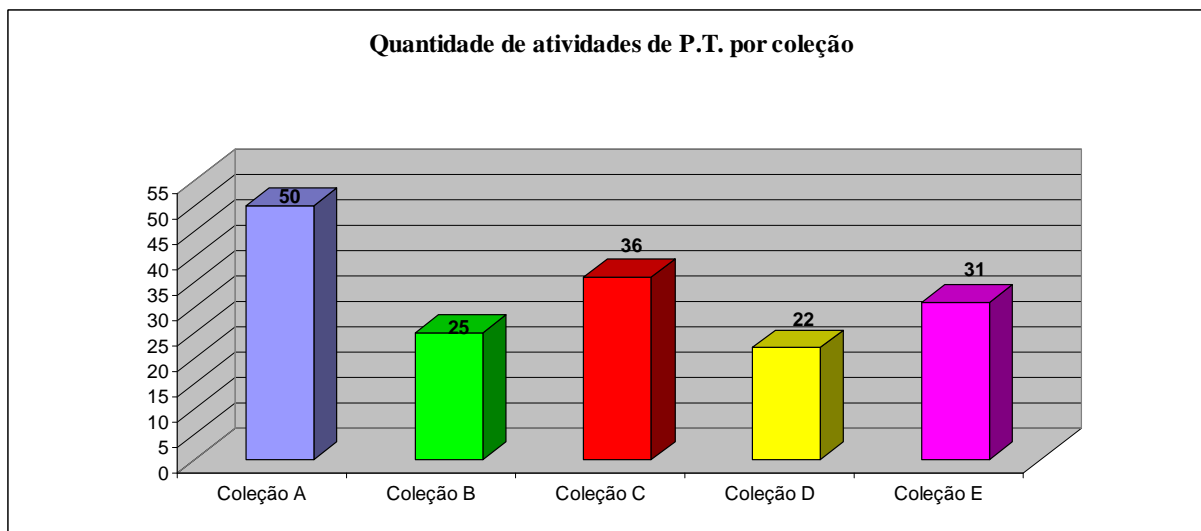
---

<sup>25</sup> Como exemplo, pode-se conferir a página 44 do Guia do PNLD de 2013.

longo dos dois volumes das coleções selecionadas. Por meio de uma análise comparativa dos conjuntos de atividades apresentados em cada coleção, foi possível identificar os diferentes critérios adotados para a distribuição das atividades, ao longo do ciclo. Esse procedimento também nos possibilitou projetar diferentes frequências em que as atividades de escrita poderão ser propostas em sala de aula.

O Gráfico 3, apresentado a seguir, traz os resultados desse levantamento geral e aponta, principalmente, para as diferenças e as semelhanças dos critérios adotados em cada uma das cinco obras analisadas, no que se refere ao número de atividades previstas para os dois primeiros anos de escolarização. A forma como o conjunto de atividades é apresentado, distribuído e controlado em cada coleção define a primeira característica do perfil do planejamento que orienta as propostas pedagógicas, no que se refere particularmente às práticas de produção textual na escola.

**GRÁFICO 3**



Ao analisarmos o gráfico, de maneira geral, podemos perceber que as cinco coleções podem ser agrupadas em três conjuntos quantitativos, considerando o número de atividades de produção de textos apresentadas ao aluno: o primeiro reúne as obras que apresentam o menor número de atividades, cujo total gira entre 22 e 25 atividades; o segundo grupo apresenta um total de

atividades que fica entre 31 e 36; e o terceiro grupo, que se destaca por reunir uma quantidade mais expressiva, embora representado por apenas uma coleção, traz um conjunto de 50 atividades.

Esses três agrupamentos nos permitem refletir, em primeiro lugar, que as coleções adotam critérios diferenciados para definir o conjunto (do ponto de vista quantitativo apenas) de atividades de produção de textos escritos a serem desenvolvidas na sala de aula, ao longo de dois anos. A coleção A, situada no terceiro grupo, destaca-se entre as demais por apresentar um número bem maior, ou seja, 50 atividades, a qual, comparada ao primeiro grupo (B e D) significa o dobro de atividades. As coleções B e D, agrupadas entre as que apresentam menor quantidade, trazem respectivamente um número de 25 e 22 atividades. No grupo intermediário estão as coleções C, com 36 atividades, e E com 31, embora se aproximem, do ponto de vista quantitativo. Chama também a atenção na análise desses dados a diferença existente entre o número de atividades apresentadas pela coleção D (22) e a coleção C (36) em relação às demais, o que, do ponto de vista quantitativo, significa uma diferença de 14 atividades suplementares para o trabalho do professor, ao longo de dois anos.

É importante esclarecer que não defendemos neste trabalho determinada quantidade para compor a organização de uma obra didática e que também consideramos que esse aspecto não é determinante para definir a qualidade das propostas pedagógicas. Além disso, acreditamos que esse tipo de dado não é capaz de explicar se as atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência dos alunos em escrita, logo, não podem ser tomados de forma isolada. Contudo, verificamos que esses dados podem, por outro lado, possibilitar compreendermos como os indicadores do conjunto de situações criadas em cada obra pode definir determinada projeção temporal do trabalho a ser desenvolvido e isso pode criar, inevitavelmente, uma projeção desse trabalho no planejamento que propõe ao professor desenvolver.

Para compreendermos melhor os efeitos das diferenças no número de atividades propostas em cada obra, trabalhamos com os dados do Gráfico 3, considerando, por exemplo, a distribuição desse conjunto de situações de escrita texto, ao longo do ano letivo escolar. Para isso, fizemos

uma simulação de sua distribuição, observando algumas diretrizes definidas para a organização do calendário escolar do país. É possível, por exemplo, prevermos um tempo aproximado de dez meses (foram desconsiderados os períodos de férias de janeiro e parte dos meses de julho e dezembro) como períodos letivos obrigatórios em todas as escolas do país. Esse tempo, também de forma estimada, pode ser representado por aproximadamente 40 semanas letivas, ou seja, são previstas quatro semanas de aula em cada mês. A partir dessa projeção temporal do trabalho escolar, fizemos a distribuição das atividades identificadas nas cinco coleções analisadas. Embora se trate de apenas uma simulação ilustrativa (pois sabemos que a frequência do trabalho com o componente da produção de texto com vista ao desenvolvimento da escrita – ou de qualquer outro componente curricular – dependerá de decisões do professor e não da simples organização do livro didático), é possível evidenciar que cada obra define diferentes critérios para a distribuição das atividades, ao longo de um ano letivo. Consequentemente, diferentes critérios de distribuição geram diferentes possibilidades para se definir a frequência das situações de escrita de textos em sala de aula. Retomemos os dados do Gráfico 3 para entender melhor essa afirmação.

Como a coleção A apresenta um conjunto de 50 atividades que, ao serem distribuídas ao longo de 40 semanas do calendário escolar – hipoteticamente estipulamos esse período letivo como obrigatório –, é possível para o professor prever no seu planejamento o desenvolvimento da realização de uma situação quinzenal de produção de textos na sala de aula. Com o mesmo raciocínio, agora considerando o total de atividades das coleções C e E, averiguamos que, nesses dois casos, os números indicam a possibilidade de um trabalho com uma frequência menor que a coleção A. Como as coleções C e E apresentaram 34 e 31 atividades, respectivamente, ao serem distribuídas ao longo de 40 semanas, certamente será necessário ao professor considerar intervalos maiores de tempo para serem desenvolvidas. Podemos também afirmar que essa distribuição das atividades não permite ao professor prever uma frequência quinzenal do trabalho com a escrita de textos, ao longo de todo ano letivo, pois, caso estabeleça essa frequência, o número de atividades propostas serão encerradas antes do final do ano. Na mesma lógica de raciocínio, verificamos que o total de atividades referentes às das coleções B e D, por se constituírem com os menores índices (25 e 22, respectivamente), a frequência do trabalho ao



longo do ano letivo deverá ocorrer em intervalos de tempo do trabalho ainda maiores do que aqueles definidos pelas propostas das coleções A, C e E.

É importante lembrar que fizemos a simulação da distribuição das atividades considerando o tempo previsto no calendário de apenas um ano letivo. Cabe também ressaltar que o número de atividades levantadas no Gráfico 3 refere-se à proposta da coleção, ou seja, para serem desenvolvidas ao longo de dois anos. Logo, os resultados numéricos obtidos anteriormente que nos levaram a levantar diferentes possibilidades sobre o ritmo e a frequência do trabalho na sala de aula deve ser dividido por dois, ou seja, observando o tempo de dois anos letivos. Dessa forma, obteremos outra distribuição dos ritmos e da frequência de situações propostas para a escrita de textos, o que significa considerarmos números ainda menores. Dito de outro modo, os números obtidos deverão ser divididos pela metade. A título de ilustração, no caso da coleção B, obra que apresenta o número total de 25 atividades, se forem distribuídas ao longo de dois anos letivos, logo deveremos prever 80 semanas e não apenas 40, como raciocinamos anteriormente. A lógica seria considerarmos a distribuição de metade desse total de 25 atividades (talvez, aproximadamente 12) a cada ano. Assim, o professor deverá contar com uma média, aproximadamente, de uma atividade mensal de produção de texto. Não contamos com o tempo de dois anos no nosso raciocínio anterior, devido ao fato de que o número total de atividades não representa necessariamente a sua divisão equivalente em cada volume. Ao contrário, o mais comum, como veremos na próxima seção, é a proposição de um número menor de atividades no primeiro volume e o aumento da oferta de atividades no segundo ano de escolarização. Contudo, achamos interessante realizar esse tipo de raciocínio, pois, como se trata de coleções organizadas para dois anos letivos, é possível ao professor retomar atividades propostas em determinado volume, de acordo com o seu interesse.

Além disso, pretendemos chamar a atenção para esse raciocínio pelo fato de que o conjunto de atividades de produção de textos que compõem uma coleção didática é um dos fatores pedagógicos a serem considerados na organização do currículo, pois está relacionado com a dimensão temporal da organização do planejamento pedagógico. Logo, a decisão sobre o número de atividades a serem propostas para os alunos é um aspecto importante da organização da proposta pedagógica, pois define o que ensinar, a sua distribuição e a sua frequência, aspectos

que definem a forma de controle do trabalho a ser desenvolvido – (SACRISTÁN E GOMÉZ, 1998). Todos esses aspectos contribuem para definir determinado ritmo para o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos.

### **B) Os critérios para a distribuição das atividades de produção de textos escritos, considerando-se a organização de cada volume**

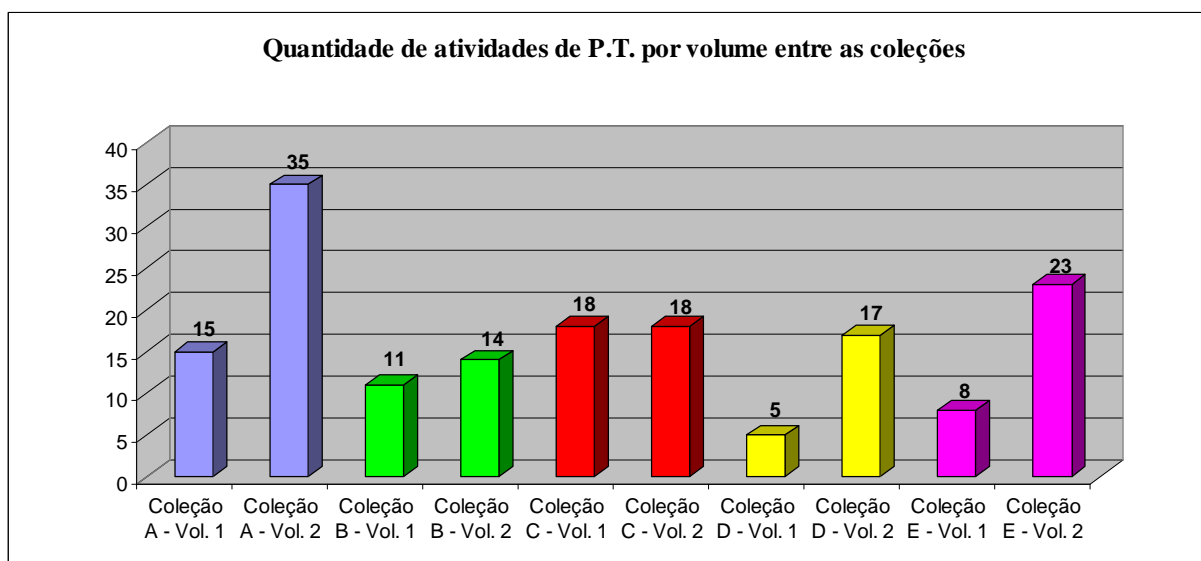
Ainda com foco na distribuição do conjunto das atividades de produção textual apresentadas pelas cinco coleções analisadas, agora analisando os dados relacionados à sua presença no interior de cada um dos seus volumes, notamos, talvez o mais importante, que os critérios de distribuição podem ser relacionados com as oportunidades de letramento previstas para cada ano de escolarização e, conseqüentemente, indicam uma determinada ideia de progressão de complexidade do conhecimento a ser ensinado em um ciclo de dois anos.

Para melhor compreendermos essa afirmação, cabe esclarecer que, ao mapeamos e compararmos o número de atividades propostas nos dois volumes de cada coleção, observa-se uma tendência comum na sua organização: as obras optam por concentrar um maior número de atividades de escrita de textos no segundo volume, destinado ao trabalho no segundo ano de escolarização. Provavelmente esse critério apoia-se no pressuposto dos autores (com o qual concordamos) de que, no segundo ano de escolarização, ocorrerá um avanço na aprendizagem das crianças do sistema alfabético e, por isso, deva-se investir, mais que no primeiro ano, no desenvolvimento da escrita autônoma de textos. Por outro lado, não concordamos que se deva limitar as oportunidades de escrita de textos no primeiro ano (isto é, a participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento), apoiadas no pressuposto de que as crianças que se encontram em fase inicial da alfabetização não são capazes de fazer uso da escrita. A questão pedagógica que se coloca em jogo aqui, para a definição das atividades, não é a de se ofertar mais ou menos, em cada ano de escolaridade, mas de como considerar essas diferenças no avanço da aprendizagem nos processos de alfabetização e letramento e de se criar

oportunidades adequadas para a apropriação de seus usos, de maneira gradativa, sempre com possibilidade de ampliação e atualização.

O Gráfico 4, apresentado a seguir, é representativo das diferenças na forma de distribuição das atividades em cada volume das coleções.

**GRÁFICO 4**



De início cabe ressaltar que, se compararmos o Gráfico 4 (acima) com o Gráfico 3, veremos que os dados absolutos sobre os números de atividades apresentados anteriormente devem ser relativizados, quando esses números passam a ser representativos da soma de atividades de cada volume. Isso significa que não se trata de considerar que o número total de atividades apresentado no Gráfico 3 representa a simples divisão de valores equivalentes em cada volume.

A análise do Gráfico 4 possibilita o levantamento de algumas considerações sobre a organização das propostas pedagógicas das coleções de Alfabetização, principalmente quando analisadas na perspectiva de trabalho proposto para um ciclo de dois anos para a alfabetização. Por meio de uma análise que considere a relação entre o número de propostas em cada volume e a comparação do conjunto de propostas das coleções analisadas, podemos obter algumas particularidades da organização das propostas pedagógicas das obras didáticas analisadas.

Em primeiro lugar, nota-se que, ao compararmos o número de propostas de escrita de textos apresentadas em cada volume das cinco coleções, o critério de distribuição das atividades para serem desenvolvidas em cada ano letivo aponta para valores significativamente menores para compor o volume 1, diferente do que ocorre com a proposta do segundo volume. De maneira geral, quatro dessas coleções (A, B, D e E) apresentam uma quantidade maior de atividades de produção textual no segundo volume se comparado ao primeiro. A coleção A apresenta 15 propostas de atividades no volume 1 e 35 no volume 2, ou seja, houve um crescimento maior que 100% em relação às propostas de produção escrita de um volume para o outro. Na coleção B, a diferença quantitativa entre os volumes é pequena, o primeiro trabalha com 11 atividades e o segundo, com 14. Já o primeiro volume da coleção D propõe apenas 5 atividades de produção textual, contra 17 que são propostas no segundo. Por fim, a coleção E também apresenta um crescimento grande nas propostas de um volume para o outro, são 8 atividades no primeiro ano e 23 no segundo. Analisando proporcionalmente, as coleções D e E são as que apresentam as maiores disparidades entre seus volumes, com uma diferença de quase 300% nas propostas de produção de textos escritos. Apenas a coleção C está organizada a partir da distribuição equivalente ao número de propostas nos dois volumes: 18 atividades.

Em segundo lugar, realizando uma análise comparativa do conjunto de atividades, chama-nos a atenção o número inversamente proporcional de propostas apresentadas para serem desenvolvidas em cada ano letivo pelas coleções A, D e E. Nesses três casos, o número de atividades trabalhadas no primeiro volume é aproximadamente o triplo do número previsto para o segundo volume: A, 15-35; D, 5-17; E, 8-23. Se compararmos os dados dessas coleções (A, D e E) aos das coleções B e C, verificamos que trazem um número de atividades mais equivalente para cada ano letivo: B, 11-14; C, 18-18.

Em síntese, esse tipo de análise nos obriga, novamente, a refletir sobre as possibilidades que se instauram para o surgimento de determinadas frequências previstas em cada obra para as situações de escrita, ao longo de cada ano letivo. Os dados apresentados, na próxima seção, esclarecerem melhor esse aspecto.

### **3.1.2 A diversidade de critérios para a definição da dimensão temporal do planejamento das coleções**

Ao analisarmos as informações apresentadas nos Gráficos 3 e 4, é possível, agora de forma mais refinada, cruzarmos esses dados, considerando novamente os efeitos desses números levantando-se a hipótese de distribuição das atividades identificadas, ao longo do ano letivo. Ao tomarmos para análise as atividades de produção de textos escritos no âmbito geral das coleções, ou seja, examinando os dois volumes que as compõem como propostas didáticas que se articulam e têm continuidade, no interior de um ciclo de dois anos, temos um determinado cenário retratado. Isso significa que o número total das atividades identificadas por volume traz um novo retrato das oportunidades de escritas previstas em cada coleção, ao longo de cada ano letivo. Vejamos esses casos de forma mais detalhada.

A distribuição do número de atividades previstas para o ano letivo indica possíveis periodicidades e/ou a frequência que definem as formas de uso dos livros didáticos pelo professor<sup>26</sup>. O Quadro 7 simula uma distribuição dessas atividades, ao longo de cada ano letivo, que compõe o ciclo de alfabetização e nos auxilia para refletir sobre os diferentes critérios de organização adotados em cada obra.

---

<sup>26</sup> Sabemos que não há como prever o trabalho e nem o ritmo a ser desenvolvido em sala de aula.

**QUADRO 7**

Simulação de frequência das atividades de PT/ano letivo

<b>Coleção</b>	<b>Nº total de atividades de P.T.</b>	<b>Nº de atividades de P.T. por volume</b>	<b>Quantidade de semanas letivas por ano (valor estimado)</b>	<b>Frequência das atividades de P.T. nos L.D. (aproximadamente)</b>
<b>A</b>	30	15 (V.1)	40	18 em 18 dias
		35 (V.2)		8 em 8 dias
<b>B</b>	25	11 (V.1)	40	25 em 25 dias
		14 (V.2)		20 em 20 dias
<b>C</b>	36	18 (V.1)	40	15 em 15 dias
		18 (V.2)		15 em 15 dias
<b>D</b>	23	5 (V.1)	40	56 em 56 dias
		17 (V.2)		16 em 16 dias
<b>E</b>	31	8 (V.1)	40	35 em 35 dias
		23 (V.2)		12 em 12 dias

Ao analisarmos os dados, novamente considerando a distribuição das atividades a partir do calendário escolar do Ensino Fundamental (aproximadamente 40 semanas de dias letivos), traçamos algumas possibilidades da frequência do trabalho com a escrita de textos na sala de aula que poderão ser criadas pelo professor, caso adote determinada coleção. Para facilitar a interpretação desses dados, agrupamos as coleções que apresentam resultados similares. As coleções A, D e E foram classificadas em uma mesma categoria e as coleções B e C compõem o segundo grupo, sendo classificadas em outra categoria por apresentarem intervalos de atividades de escrita de textos bem próximos em seus dois volumes.

A coleção D é a que apresenta a maior disparidade no número de atividades apresentadas para compor cada um de seus dois volumes. No volume 1 dessa coleção, as propostas de escrita ocorrem apenas 5 vezes e, se consideramos a sua distribuição durante todo o primeiro ano letivo, isso faz com que essas atividades aconteçam em intervalos de, aproximadamente, 56 dias, ou seja, a cada (praticamente) dois meses esse aluno é convidado a pensar e produzir um texto

escrito. Caso o professor decida por realizá-las em intervalos menores, certamente se defrontará com a ausência de atividades para propor aos seus alunos em outros períodos do ano letivo. Já no segundo volume, esse intervalo é reduzido para 16 dias, logo, a cada duas semanas, os alunos poderão vivenciar situações de escrita de textos. Se compararmos os dois volumes, constatamos que o intervalo de tempo existente entre as atividades no 1º volume da coleção é três vezes maior que o intervalo do 2º volume.

A coleção E adota uma organização semelhante à descrita em relação à coleção D, pois o número de atividades de produção de textos escritos do 1º volume desta coleção é, praticamente, três vezes maior que o intervalo do 2º volume. No volume 1, são trabalhadas apenas 8 propostas, que, ao serem distribuídas entre as 40 semanas do ano letivo, indica a possibilidade de um intervalo de 35 dias entre cada atividade, logo, esse aluno só terá a oportunidade de escrita textual, aproximadamente, uma vez por mês, caso o professor decida por estabelecer um ritmo de trabalho equivalente. Já no volume 2, o número de atividades aumenta para 23, gerando um possível intervalo de 12 dias entre uma proposta e outra.

No 2º volume da coleção A, as atividades de escrita de textos podem ocorrer com mais frequência e intervalos menores, a cada 8 dias, o que possibilita ao professor planejar seu trabalho, considerando uma margem de menos de uma atividade por semana. Porém, no 1º volume, esse intervalo mais que dobra e passa para 18 dias, ou seja, um intervalo de quase 3 semanas entre uma proposta e outra.

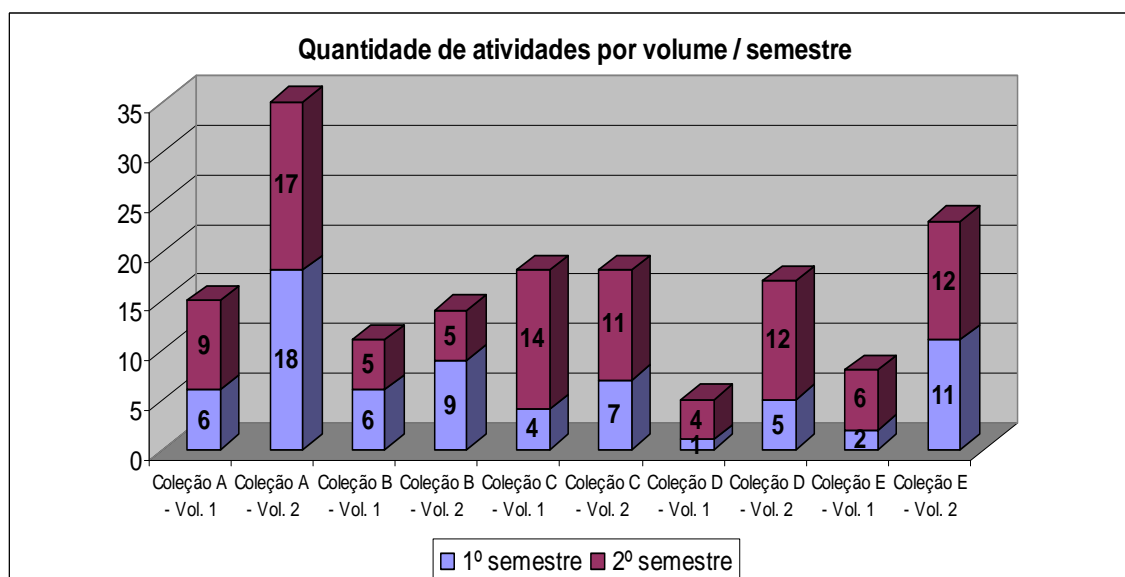
A coleção B adota um critério de organização do planejamento que prevê uma temporalidade mais similar do desenvolvimento das atividades de escrita nos dois volumes. No volume 1, ao considerarmos as 40 semanas letivas do calendário como referência, o intervalo entre as atividades de produção textual poderão ocorrer a cada 25 dias e, no volume 2, a cada 20 dias. Embora o critério de distribuição das atividades possibilite examinar intervalos de tempo mais equilibrados nos dois volumes, a previsão indica, aproximadamente, apenas uma atividade de escrita de textos no decorrer de cada mês.

Semelhantes efeitos ocorrem quando analisamos os números da coleção C. Embora se diferencie das demais por propor números de atividades equivalentes em cada volume, a sua distribuição, ao longo do ano, indica a possibilidade de o professor propor aos seus alunos a realização de, aproximadamente, duas atividades mensais. Esse equilíbrio pode favorecer o planejamento de atividades de escrita de textos, pois, além de criar intervalos mais regulares, a maior frequência (duas vezes por mês) nos dois anos de escolarização pode favorecer, de forma positiva, a aprendizagem dos alunos.

Buscando uma análise ainda mais detalhada sobre esse panorama, fizemos uma outra forma de projeção do planejamento do trabalho do professor, agora considerando a possibilidade de decidir sobre a distribuição semestral das atividades que compõem cada um dos volumes das coleções analisadas. Para isso, foi necessário considerar a apresentação das atividades de escrita de textos no interior das unidades temáticas que estruturam a organização das coleções. Assim, a sua distribuição leva em conta uma organização temporal mais ampla do planejamento previsto para o professor colocar em prática em sua sala de aula.

O Gráfico 5 apresenta tais possibilidades de análise.

**GRÁFICO 5**





Observando os dados relativos a cada volume das cinco coleções, percebemos que, em quatro delas, as atividades de produção textual tendem a concentrar-se em maior número no segundo semestre. No primeiro volume, as coleções A, C, D e E apresentam números bem distintos se compararmos o primeiro semestre com o segundo: A (6/9); C (4/14); D (1/4); E (2/6). Isso significa que, além de haver um maior número de atividades se concentrando no segundo semestre, essa diferença, em alguns casos (C, D, E), chega a significar mais que o triplo. Esse é mais um indício de que os autores decidem por, como estratégia pedagógica, iniciar um trabalho mais sistemático<sup>27</sup> com a produção textual escrita na segunda metade do 1º ano, ou seja, a partir do segundo semestre. Apenas a coleção B adota critério inverso (o trabalho sistemático ocorre no primeiro semestre), pois o maior número de atividades concentra-se no primeiro semestre dos dois volumes.

Estamos considerando como um trabalho mais sistemático, a partir da identificação da frequência com que determinado conhecimento pode ser trabalhado em sala de aula, conseqüentemente, do ponto de vista pedagógico, significa que é criado um maior número de situações de aprendizagem em um menor intervalo de tempo. Dito de outro modo, a análise do número de situações criadas para o ensino da escrita de textos em determinado tempo indica certa frequência da sua apresentação (no sentido estrito de estar presente) em sala de aula, no decorrer do ano letivo. Quanto mais frequente o professor abordar determinado conhecimento ele realiza um trabalho mais regular e metódico com o objeto ensinado. Contudo, isso não significa que estamos considerando uma outra variante pedagógica também importante do ponto de vista didático quando nos referimos à sistematicidade do trabalho pedagógico: a forma de abordagem adotada do objeto de ensino. Para isso, é necessário também verificar se os procedimentos didáticos possibilitam ao aprendiz um exame tanto regular e metódico quanto ordenado e progressivo das características daquilo que se aprende (SILVA, 2008). Mais adiante, abordaremos também essa dimensão pedagógica do planejamento das atividades de escrita de textos.

Voltando à análise dos dados, observamos que, no segundo volume das coleções, essa tendência de se concentrar o trabalho sistemático de escrita de textos no segundo semestre se mantém na

---

<sup>27</sup> O trabalho sistemático aqui se refere às propostas de escrita textual realizadas com mais frequência em um determinado intervalo de tempo.

organização das coleções A, C e D. Apenas a coleção B apresenta na sua organização um critério inverso, isto é, apresenta um número maior (9) de atividades no primeiro semestre do que em relação ao segundo (5). Apenas a coleção E distribui, nos dois semestres letivos, números de atividades mais equivalentes: 11 no primeiro e 12 para o segundo.

Quando observamos esse gráfico em uma perspectiva mais ampla, ou seja, considerando a projeção de cada semestre ao longo dos dois anos, podemos agrupar as coleções da seguinte forma: as coleções A, B e C compõem um grupo e as coleções D e E, outro grupo. No primeiro grupo (coleções A, B e C), observamos que a distribuição semestral das atividades de produção textual ao longo dos dois anos pode favorecer uma sequência mais irregular no planejamento do professor. Por exemplo, a coleção B apresenta 6 atividades no primeiro semestre do primeiro ano, já no segundo semestre desse mesmo ano, a oferta diminui o número de atividades para apenas 5. No ano seguinte, o número de produções escritas volta a crescer no primeiro semestre e são solicitadas 9 produções. Em contrapartida, no segundo semestre desse mesmo ano, o número de atividades cai novamente e volta para 5 propostas textuais.

De outro modo, as coleções que compõem o segundo grupo (D e E) apresentam uma distribuição da frequência das atividades diferente das anteriores. Na coleção D, por exemplo, o primeiro semestre do primeiro volume trabalha com apenas uma atividade de escrita e, no segundo semestre desse mesmo ano, esse número sobe para 4 atividades. Ao mudarmos para o segundo volume, a coleção aumenta mais um pouco a quantidade de atividades de escrita, passando para 5 atividades no primeiro semestre. Já no segundo semestre, esse número sobe para 12 atividades de produção de textos. O mesmo ocorre com a coleção E, que inicia o semestre do primeiro ano com 2 propostas de produção textual, passa para 6 no segundo semestre, sobe para 11 produções no primeiro semestre do segundo ano e, no segundo semestre desse mesmo ano, volta a subir, passando para 12 atividades de escrita.

Finalmente, é preciso situar de forma mais qualificada esses dados quantitativos que arrolamos sobre o levantamento das atividades de produção de textos. Sabemos que apresentar dados absolutos das atividades apontadas na organização dos livros didáticos é insuficiente para compreendermos quais conhecimentos são eleitos como objeto de ensino. Como dissemos na

introdução deste capítulo, a ação de planejar o currículo refere-se ao processo de dar-lhe forma e de adequá-lo às necessidades de aprendizagem das crianças que ingressam no Ensino Fundamental. Vimos também que a atividade de planejar é uma ação que adquire peculiaridades segundo o objeto (conhecimento) ou atividade a que se aplique (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 201). Por isso, a estruturação dos conteúdos curriculares no planejamento pedagógico que se caracterize o objeto a ser ensinado. Desse modo, na seção seguinte, procuramos caracterizar melhor o objeto de ensino. Logo, faz-se necessário apresentarmos o levantamento quantitativo dos gêneros textuais que compõem a organização das cinco obras analisadas.

Podemos, antecipadamente, concluir, conforme também se comprova na leitura das resenhas do Guia do PNLD/2010, que as coleções, de maneira geral, apresentam uma diversidade significativa de gêneros textuais, embora, do ponto de vista de uma análise comparativa dos dados quantitativos levantados nesta pesquisa, esses números apresentem diferenças significativas. A análise dos dados a seguir nos dá mais detalhes sobre essa perspectiva.

### **3.2 A seleção dos gêneros textuais: o que ensinar**

Segundo Costa Val (2007, p. 7), ao se falar de propostas de escrita de textos, é preciso mencionar os gêneros textuais. A autora explica que os professores têm se deparado com essa relação, principalmente nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais que mencionam esses termos para tratar das práticas de compreensão e produção de textos escritos. Outro documento oficial familiar aos professores refere-se ao PNLD que, segundo os critérios de avaliação, enfatiza a diversidade de gêneros textuais nas atividades de leitura e produção de textos. Portanto, analisar as atividades dos livros didáticos nos impõe, necessariamente, a realização de um levantamento das coletâneas que incluem textos de diversos gêneros.

Antes de apresentarmos os próximos dados da pesquisa sobre esse tema, cabe refletirmos sobre o que compreendemos como gêneros textuais. Nosso objetivo é apresentar alguns pressupostos teóricos que permitam, ao nos aproximarmos do conceito de gênero textual, analisar as escolhas

de livros didáticos para compor as propostas curriculares de produção textual dos dois primeiros anos de escolarização e, ao mesmo tempo, justificar uma das categorias utilizadas no levantamento dos dados da pesquisa. Assim, a análise comparativa das cinco obras selecionadas possibilitará traçarmos alguns dados qualitativos associados aos quantitativos, postos em pauta até o momento.

Vivemos em uma sociedade que busca representar suas experiências e vivências através da escrita, como uma forma de perpetuar fatos, ideias e acontecimentos que ocorrem em nossas vidas. Dessa forma, a escrita deve representar algum sentido, ou como diz a escritora norte-americana Anne Morrow Lindbergh, “ela é a tomada de consciência de que estamos vivos”. Vieira e Val (2005) partilham do pressuposto de que a linguagem é uma forma de interação social, ou seja, deve ser vista como uma atividade discursiva na qual os pequenos aprendizes buscam representar o que acontece na fala, através da apropriação do sistema de escrita e da produção de textos. Pensando na realidade do que é vivido e ensinado no ambiente escolar, percebemos que o ensino da escrita de textos deve estar contextualizado na realidade dos alunos, assim, deve partir daquilo que esses indivíduos trazem como bagagem, das suas histórias de vida. É necessário criar e articular espaços de interlocução para que o aprendizado da escrita ganhe sentido na vida dessas crianças, transformando o processo de ensino-aprendizagem em um projeto pessoal, portanto, algo enriquecedor.

Não é possível pensarmos em uma produção textual sem nos remetermos à ideia de que cada texto a ser escrito possui um objetivo, busca cumprir determinadas finalidades e exercer um papel de interação comunicativa em diferentes esferas. Cada texto circula em um suporte/veículo específico, tendo suas características definidas por todos esses fatores. Assim, pensar o texto reporta-nos a outra dimensão, conhecida como *gênero*. Defini-lo de maneira formal é uma tarefa difícil, mas, segundo Bakhtin (1997), a comunicação verbal só é possível através de algum gênero, ou seja, o gênero deve ser contemplado em seus usos, destacando sua natureza funcional e interativa.

De acordo com Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros são frutos do trabalho coletivo e “contribuem para ordenar e estabilizar as rotinas sociais do dia-a-dia, caracterizando-se como eventos textuais

altamente flexíveis e dinâmicos. Seu surgimento está relacionado as necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”.

Desde Platão<sup>28</sup> já se falava em gêneros, mas os estudos para nós só começaram no final do século XX. Atualmente, existem duas vertentes metateoricamente diferentes – *teoria de gêneros do discurso* e *teoria de gêneros textuais*. De acordo com Rojo (2005, p.185), a primeira teoria – *teoria dos gêneros do discurso* – “centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* –, na descrição da materialidade textual”. A discussão sobre essas duas vertentes é longa e são vários os autores de referência para cada teoria<sup>29</sup>, mas não vamos nos ater a essa discussão. Nosso objetivo é apenas salientar a existência dessas duas teorias e que optamos por utilizar a expressão *gênero textual*, baseando-nos nas definições de Marcuschi (2002) e Bronckart (1999), como veremos ainda nesta seção.

Podemos classificar os textos dentro de duas dimensões distintas: a *tipologia textual* e os *gêneros textuais*. Dentro daquilo que traçamos como objetivos para esta pesquisa não se faz necessário um aprofundamento sobre os *tipos textuais*, visto que nosso foco está voltado para os gêneros textuais trabalhados nos livros didáticos de alfabetização. Apresentamos, a seguir, a definição da *tipologia textual* apenas em caráter de esclarecimento e para diferenciação em relação aos *gêneros textuais*. Vejamos, então, a definição dada por alguns autores<sup>30</sup> sobre essas duas noções.

De acordo com Marcuschi (2002), a expressão *tipo textual* é utilizada para “designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}”. Os *tipos textuais* são classificados em

---

<sup>28</sup> Vale destacar que nessa época o conceito de gênero era sob uma outra perspectiva.

<sup>29</sup> Os autores de referência para a *teoria dos gêneros do discurso* eram Bakhtin e seu círculo, além de comentadores como Holquist, Silvestre e Blank, Brait, Faraco, Tezza etc. Os autores de referência da *teoria dos gêneros textuais* eram, em geral, Bronckart e Adam (ROJO, 2005, p.185).

<sup>30</sup> Entre os autores que defendem uma posição similar, Marcuschi (2002) cita em sua obra: Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990), Jean-Paul Bronckart (1999).

algumas poucas categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*<sup>31</sup>.

Marcuschi também procura definir a expressão *gênero textual*. Para ele, “tornou-se trivial a ideia de que os *gêneros* são fenômenos históricos, profundamente vinculados a vida cultural e social”. Fruto de trabalho coletivo, eles contribuem para ordenar e estabilizar as rotinas sociais do dia a dia, caracterizando-se como eventos textuais altamente flexíveis e dinâmicos. Seu surgimento está relacionado às “necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”. Essa percepção torna-se fácil quando comparamos a quantidade de gêneros textuais que existem hoje em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) consideram que a comunicação verbal só é possível através de algum gênero textual. Essa visão de língua como atividade social, histórica e cognitiva é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, privilegiando sua natureza funcional e interativa, e não apenas em suas peculiaridades formais.

Para Marcuschi (2002, p. 20), os gêneros textuais devem ser “contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas”. Sua origem está condicionada à intensidade de uso dessas tecnologias e “suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. Ou seja, todo gênero textual tem um propósito claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, “pois todos os gênero têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

O desenvolvimento de um trabalho que conduza o indivíduo a uma interação social, bem como ao uso abrangente dos diversos gêneros, pode ajudar o aluno a solucionar seus problemas de comunicação de modo mais satisfatório. Assim, consideramos que conhecer os gêneros solicitados pelos livros didáticos na fase inicial do processo de alfabetização e letramento e a forma como são conduzidas as propostas de atividades escritas é de grande valia para que possamos mensurar como tem se desenvolvido esse trabalho em sala de aula.

---

<sup>31</sup> Grifos do autor.

Reconhecemos que são inúmeras as dificuldades de identificar, descrever e classificar os gêneros textuais. As razões apresentadas por alguns autores para essa dificuldade são de diferentes ordens. Como exemplo, citamos as considerações de Machado (2005, p. 251), que destaca as seguintes justificativas: há que se considerar que existe um número ilimitado de gêneros; aqueles identificados estão em mudança permanente; há gêneros claramente definidos e nomeados, porém há outros para os quais as definições e critérios de classificação são móveis e/ou divergentes. Ainda, segundo a autora, há que se considerar também que os gêneros podem ser descritos considerando-se um grande número de critérios, que vão desde os de ordem pragmática até o do tipo de suporte utilizado para sua circulação. Também não é possível identificar “uma correlação direta entre cada gênero existente e um conjunto particular de características linguísticas”. Além disso, o texto oral ou escrito, que é o objeto efetivo de análise, não pode ser considerado como uma simples cópia de um gênero, “pois além das características comuns que são próprias de determinado gênero, o texto também vai exibir propriedades completamente particulares”. Diante de todos esses argumentos, a autora conclui que é importante considerar que, “no processo de análise desse objeto concreto que é o texto, estaremos sempre confrontados com realizações muito diferenciadas de um mesmo gênero” (MACHADO, 2005, p. 252).

Coerente com esses argumentos, outra estudiosa dos gêneros textuais, a autora Val (2007, p. 13) ressalta que um gênero textual vai-se constituindo no uso coletivo da linguagem (oral e escrita). Isso significa que os sujeitos pertencentes a determinada comunidade linguística estabelecem, no decorrer de sua história social, dirigir-se a um certo público sempre que desejam alcançar determinados objetivos ou funções. Consequentemente, há que se considerar que as práticas de linguagem orais e escritas têm papel importante no estabelecimento de modelos textuais para os sujeitos de uma comunidade usar em determinadas situações.

Segundo Bakhtin (1997), por serem construídos ao longo da história da sociedade, frutos de uma determinada cultura, os gêneros textuais não podem ser considerados estáticos, pois suas características podem mudar de acordo com o momento histórico em que são utilizados, do contexto em que estão inseridos e das relações que estabelecem com outros textos. Desta forma, determinadas características de um gênero podem variar de uma época para a outra.

A partir dessas considerações teóricas, cabe esclarecer que, para a elaboração dos critérios de análise dos textos desta pesquisa, procuramos classificar os gêneros textuais segundo sua natureza e a abordagem/formulação oferecida pelas atividades apresentadas nas coleções didáticas. A distinção é importante, pois os gêneros textuais podem assumir classificações diferentes entre a forma como são apresentados e a forma como são abordados nas atividades propostas para leitura.

Com base nas descrições dos gêneros identificados nos enunciados das atividades, foi comum nos depararmos com diferentes formas de classificação e, até mesmo, com a ausência de uma classificação mais precisa. Afinal, pela própria natureza do gênero não há um só modo de categorizar. Para facilitar nosso trabalho, decidimos classificá-los de acordo com as esferas da atividade humana. Mais importante que discutir diferenças teóricas de classificação, procuramos enxergar nosso objeto de investigação a partir de outros pontos de vista que colaborassem para uma melhor reflexão acerca desse objeto, dialogando, inclusive, com as teorias a ele subjacentes.

Um ponto que consideramos na nossa classificação é o de que, nas coleções didáticas de Alfabetização, as atividades de produção textual, tais como as de leitura, podem ficcionalizar os gêneros não escolares (ROJO, 2001), muitas vezes descaracterizando-os, para torná-los atividades didáticas. Segundo Rojo, no caso particular das atividades de leitura, durante a didatização, o gênero pode ser subdividido em elementos menores como forma de encaminhar a compreensão da leitura por partes, sem a garantia de que haja a compreensão do gênero como um todo ou de seu funcionamento social. No caso da produção de textos, verificamos que outro tipo de didatização encontra-se na recorrente orientação dada ao aluno para que escreva “um texto”, sem que se ofereçam pistas ao educando sobre os aspectos composicionais a serem levados em consideração para essa escrita. Nesses casos, optamos por classificar o gênero como *indefinido*.

Trata-se, portanto, de uma decisão tomada quando consideramos que tal classificação se tornou inviável ou, no mínimo, muito difícil, e isso ocorria geralmente, por total falta de informações nesse sentido no enunciado das atividades. Como procedimento metodológico da pesquisa, adotamos classificar o texto solicitado na atividade como *indefinido*. É importante esclarecer que encontramos, no interior dessa classificação, diferentes formas de os autores dos livros didáticos



elaborarem os enunciados das atividades de escrita de textos, como no exemplo a seguir, retirado do 1º volume da coleção D.

### QUADRO 8

Exemplo de enunciados que não têm o gênero especificado

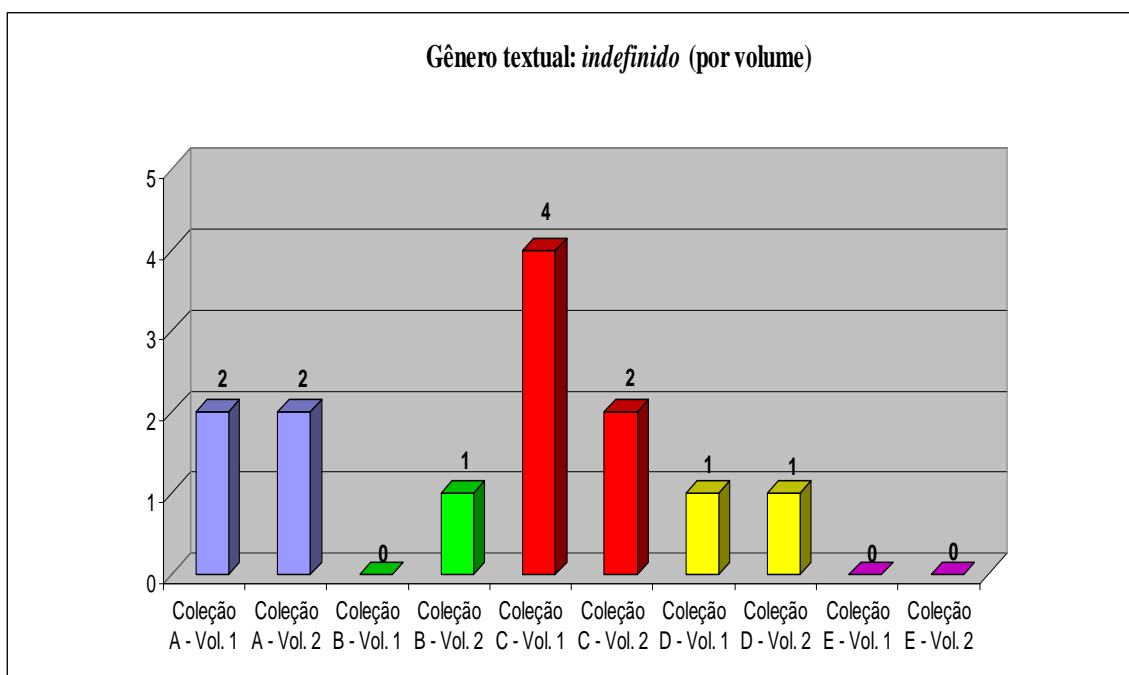
Página	Enunciado	Gênero textual
71	Numa folha de papel, branca ou colorida, escreva do seu jeito o que é ser amigo. Comece seu texto assim: SER AMIGO É...	Gênero não especificado

Fonte: Coleção D, 1º ano, p. 71

Nota-se, pelo exemplo apresentado acima, que o enunciado da atividade, – embora fosse identificado em número não muito expressivo se comparado com o conjunto das atividades mapeadas –, apresenta algumas inadequações metodológicas na sua formulação, pois não há nenhum tipo de orientação sobre o gênero envolvido, sobre o destinatário do texto, sobre o objetivo da produção, sobre seu suporte, sobre sua circulação etc. O aluno pode, simplesmente, escrever frases aleatórias sem articulá-las em um texto, pois o enunciado da atividade não é suficiente para a produção solicitada.

De modo a mapear esse caso particular que nos levou a adotar essa forma de classificação do gênero textual, apresentamos abaixo o Gráfico 6 que mostra o número de situações em que enunciados desse tipo foram encontrados. Para melhor visualização, demonstramos a sua recorrência, considerando a distribuição dessa classificação textual *indefinido* presente nos dois volumes das cinco coleções.

GRÁFICO 6



A análise do gráfico revela que a coleção C foi a que mais apresentou propostas de produção de textos sem especificar ou dar pistas sobre o gênero a ser utilizado. No primeiro volume, tivemos 4 propostas classificadas como *indefinido* e 2 propostas no segundo volume desta coleção. A coleção A traz duas classificações *indefinido* em cada um de seus volumes e a coleção D, uma classificação por volume. Destacamos a coleção E, que conseguiu definir, de maneira mais clara, os gêneros solicitados nas propostas de produção de textos escritos, não apresentando nenhuma classificação do gênero *indefinido* em seus dois volumes.

Como se pode perceber, apesar de toda essa dificuldade em se classificar os gêneros textuais, nós nos arriscamos a realizar esse trabalho nesta pesquisa, por acreditarmos que o gênero é uma ferramenta de ação e que, portanto, deve ser trabalhado em sala de aula, buscando aproximar esse processo de produção textual escrita à realidade vivida pelos alunos, ou seja, mostrando a esses aprendizes que é a função social que vai definir um gênero e não sua forma.

... com base em Bronckart (1996a), podemos afirmar que os autores passaram a considerar que os gêneros de textos nunca podem ser identificados e definidos apenas com base em suas propriedades linguísticas, devendo-se abandonar qualquer projeto de identificação-definição-classificação dos textos com base exclusivamente em suas

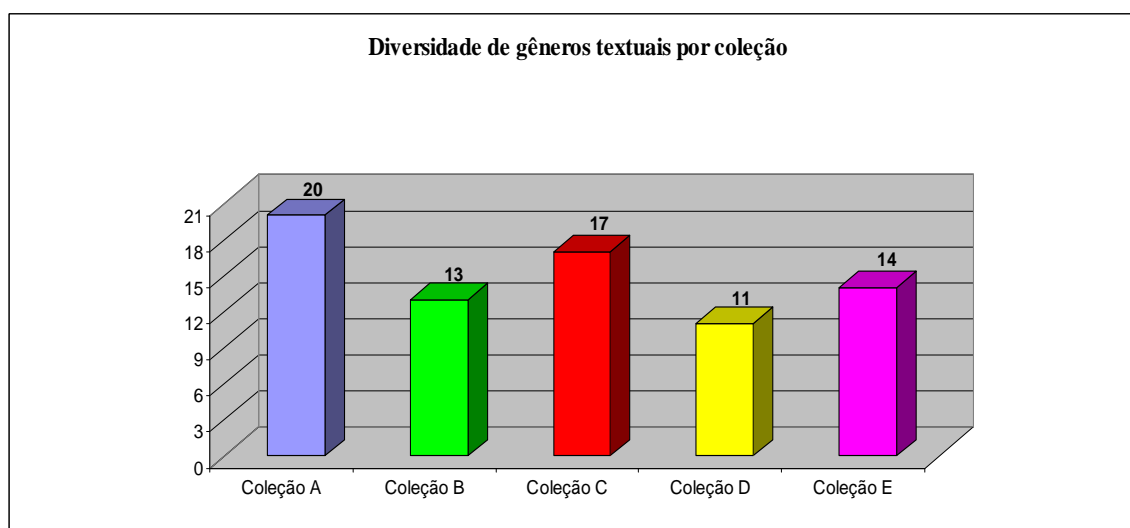
propriedades internas. A identificação dos tipos de discurso e/ou dos tipos de sequências não seria suficiente para isso. Entretanto, essa conclusão não nos permite, ipso facto, afirmar que a identificação dos tipos de discurso e das sequências seja inútil, nem negar que ela possa ser utilizada como critério, ao lado de muitos outros, para a caracterização de determinado gênero. Do mesmo modo, constatar que tipo de discurso e tipo de sequência não são critérios suficientes para classificar gêneros não permite negar sua ocorrência nos textos nem afirmar, categoricamente, que eles não precisam ser ensinados e aprendidos ou que seja inútil desenvolver pesquisas que os tomem como objeto. Com isso, estaríamos, de certa forma, invalidando substanciais estudos sobre os fenômenos textuais, oriundos de diferentes vertentes, como da teoria da enunciação, da linguística textual e dos estudos de literatura (MACHADO, 2005, p.248).

Apoiadas nesses pressupostos teóricos, nessa etapa de análise das atividades de escrita de textos dos livros didáticos de alfabetização, apresentamos os dados relativos ao levantamento e à classificação dos gêneros textuais, identificados nas atividades de escrita propostas. Para facilitar as análises, em quase totalidade dos textos identificados, procuramos manter a denominação do gênero textual apresentada pela própria coleção. Embora, em alguns casos, a classificação do gênero não ficasse muito clara na proposta de atividade de produção textual, nessas situações optou-se por denominá-los, levando-se em consideração a circunstância em que se inserem.

### **3.2.1 O levantamento dos gêneros textuais: em busca dos critérios pedagógicos para a sua seleção**

Apresentamos, a seguir, o conjunto de textos solicitados aos alunos a escrever nas atividades propostas nas cinco coleções analisadas. Com esse objetivo buscamos, por meio do levantamento quantitativo de uma análise comparativa de sua forma de apresentação, traçar o perfil da coletânea de textos, buscando mapear a diversidade dos gêneros textuais propostos ao aluno a escrever durante os dois primeiros anos de escolarização.

O Gráfico 7 nos possibilita uma visão comparativa desse cenário que define novos aspectos do perfil das propostas pedagógicas das cinco coleções de alfabetização.

**GRÁFICO 7**

Como podemos perceber, os dados do gráfico evidenciam que as cinco coleções, de maneira geral, apresentam ao aprendiz a produção de um conjunto significativo de gêneros textuais de textos escritos. A coleção A apresenta, ao longo de seus dois volumes, cerca de 20 gêneros textuais diferentes; a coleção B apresenta um conjunto de 13; a coleção C apresenta 17; na coleção D, encontramos 11 gêneros; e a coleção E propõe a produção da escrita de 14 gêneros textuais diferentes.

O número maior de situações de escrita propostas pela coleção A, ao longo dos dois volumes (50 atividades), pode explicar a proposta de escrita de 20 gêneros textuais diferentes e, por isso, mais uma vez a coleção A destaca-se, do ponto de vista quantitativo, em relação às demais obras analisadas. Por outro lado, se compararmos esse número com os apresentados pela coleção D, por exemplo, consta-se que a coleção A oferece ao aprendiz, praticamente, o dobro de situações envolvendo a escrita de gêneros textuais.

Além disso, quando comparamos os dados do Gráfico 7 com os dados apresentados anteriormente no Gráfico 3 (que apresenta os valores absolutos do conjunto de atividades propostas por cada obra), verificamos que há um maior equilíbrio entre o número de propostas, ao serem analisadas a partir da diversidade textual.

Apesar das pequenas diferenças que se destacam (principalmente da coleção D em relação às demais), de maneira geral, podemos afirmar que as cinco obras preocupam-se em considerar como critério da organização do eixo da produção de textos escritos a apresentação de um conjunto significativo de gêneros textuais.

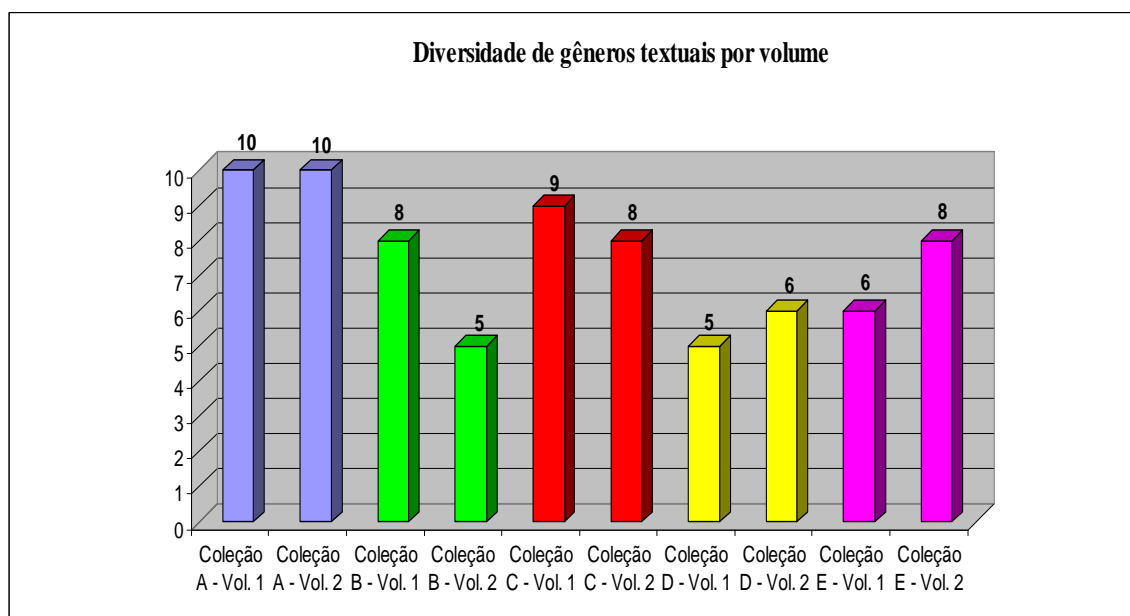
Outro aspecto importante é o de que, de forma predominante, os gêneros textuais são selecionados, considerando a sua abordagem nas unidades temáticas que estruturam as coleções de alfabetização. Esse é um fator que contribui para o letramento do educando e, vincula, necessariamente, a prática da escrita a diversos contextos de uso, além de estabelecer uma articulação com o eixo da leitura, retomando o texto lido para estudo do gênero. Mais adiante, neste capítulo, serão apresentados dados sobre a articulação do eixo da leitura com o da produção de texto e poderemos caracterizar melhor a organização pedagógica das cinco obras em pauta.

Isso significa que esse critério de organização contribui para que as obras didáticas ofereçam diversas situações que podem favorecer para que os alunos desenvolvam, de forma satisfatória, as habilidades da produção. Assim, esse aspecto contribui para que os alunos pratiquem efetivamente o letramento, o que acreditamos que torna o processo de alfabetização mais prazeroso para esse pequeno aprendiz. Não pretendemos com essa afirmação generalizar as qualidades das propostas pedagógicas das coleções. Embora saibamos que a proposição da escrita de diversos gêneros textuais não é fator suficiente para se estabelecer práticas significativas, pois, dentre outros aspectos, há que se considerar se as atividades que envolvem a escrita desses textos são adequadas, do ponto de vista pedagógico. No que se refere particularmente às características desses gêneros, é necessário analisar, por exemplo, se as atividades propostas disponibilizam ao aluno orientações sobre as suas características. Contudo, há que se reconhecer que a preocupação em apresentar gêneros textuais diversos é um fator, por si só positivo, pois remete a diferentes situações de uso da língua escrita.

Para termos uma visão ainda mais aprofundada do trabalho desenvolvido com produção de textos escritos nas coleções de alfabetização, procuramos, no Gráfico 8, apresentar os critérios adotados para a distribuição dos conjuntos de gêneros textuais nos dois volumes. Esse dado nos permite

uma nova visão do planejamento, agora considerando a distribuição das atividades de escrita de diversos gêneros, como componente da organização do currículo do ciclo inicial da alfabetização.

**GRÁFICO 8**



Como vemos, com exceção da coleção B, as demais obras distribuem de forma aproximada o número de gêneros textuais a serem escritos pelo aprendiz, ao longo de cada ano do ciclo de dois de alfabetização. A coleção A é a que apresenta uma tendência de equilíbrio de forma mais objetiva na sua forma de distribuição, pois foram identificados 10 gêneros textuais diferentes em cada um de seus volumes, totalizando 20 gêneros textuais diferentes. A coleção B contém 8 gêneros diferentes no primeiro volume e mais 5 no segundo; nessa mesma linha, a coleção C traz 9 gêneros diferentes no volume 1 e mais 8 no volume 2, ou seja, as coleções B e C oferecem maior diversidade de gêneros textuais em seus primeiros volumes; já as coleções D e E trabalham essa diversidade de maneira inversa, propondo uma quantidade maior de gêneros em seus segundos volumes: a coleção D trabalha com 5 gêneros diferentes no volume 1 e mais 6 no volume 2, e a coleção E traz 6 gêneros distintos no primeiro volume e mais 8 no segundo.

### **3.2.2 Os procedimentos pedagógicos que definem a seleção e a sequência de apresentação dos gêneros textuais a serem ensinados**

Nesta seção, analisaremos os dados sobre o conjunto de gêneros textuais que compõem as atividades de produção textual, considerando outra perspectiva pedagógica do planejamento das atividades: a noção de sistematização dos conhecimentos a serem ensinados. Em seção anterior deste capítulo, explicamos que usávamos naquele momento a noção de sistematicidade no trabalho pedagógico, relacionando-a à identificação da frequência com que determinado conhecimento é trabalhado em sala de aula. Isso porque procurávamos até então apenas estabelecer relações entre as possíveis frequências e ritmos que o número de atividades, propostas em cada obra didática, poderia imprimir ao planejamento anual do professor.

Para além desse aspecto, passaremos a considerar, na análise dos dados que serão apresentados, a natureza sistemática das atividades, particularmente no que se refere às suas características de promover um exame tanto regular e metódico quanto ordenado e progressivo das características daquilo que se aprende (o gênero textual em estudo). Nesse sentido, o levantamento dos gêneros textuais será analisado de acordo com sua ordem de apresentação e, principalmente, sua recorrência no interior de cada coleção. Isto não significa considerar que, em situações de familiarização e uso da língua escrita, os alunos não possam (no caso da apresentação única de determinado gênero textual) – como se estivesse ao alcance de alguém impedir – elaborar ideias e princípios sobre suas características da estrutura composicional, de modo a aprendê-las. Por isso, já enfatizamos o aspecto positivo da diversidade de gêneros pelo fato de se constituir como um dos fatores que definem o perfil das propostas pedagógicas das obras analisadas nesta pesquisa.

Assim, nesta seção, buscamos refletir sobre um determinado procedimento didático que pode levar ao desenvolvimento de um trabalho sistemático com os gêneros textuais em sala de aula. Em seguida, passamos para a análise direta das propostas de produção de textos escritos, buscando elucidar quais os gêneros foram mais trabalhados nas coleções de alfabetização. Desse modo, podemos apontar os gêneros selecionados com maior destaque (por serem mais

socializados) para compor a proposta curricular da alfabetização das crianças dos primeiros anos de escolarização.

### 3.2.3 Os gêneros no livro didático

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o trabalho com os gêneros textuais deve ser organizado considerando como base os seguintes princípios de progressão:

- Progressão por agrupamentos de gêneros: segundo os autores, um mesmo gênero seria trabalhado em diferentes ciclos/séries com objetivos cada vez mais complexos ou diferentes gêneros pertencentes a um mesmo agrupamento podem ser trabalhados “em função das possibilidades de transferência que permitem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 104).
- Progressão em espiral: nessa categoria busca-se um melhor domínio do mesmo gênero, ou seja, leva-se em conta a diversidade textual a cada nível. “A retomada dos gêneros, nesse caso, precisa acontecer variando de um nível a outro os objetivos a serem alcançados em cada etapa” (OLIVEIRA, 2012, p. 42).
- Os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries: “a escolha dos gêneros tratados de acordo com ciclos/séries justifica-se pela ideia de que a aprendizagem não é uma consequência do desenvolvimento, mas ao contrário, uma condição para ele” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 104).
- Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo: a aprendizagem da produção textual é um processo complexo e demorado, por isso, segundo os autores, uma iniciação precoce, com os objetivos adaptados às primeiras etapas, pode assegurar o domínio dos principais gêneros ao final do Ensino Fundamental.



- Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade: ao retomar um gênero, é necessário definir novos objetivos com níveis diferentes de complexidade. “A repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica. Entretanto, a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

De acordo com esses pressupostos teóricos, podemos concluir que o ensino da escrita de textos precisa ser organizado visando à articulação e à progressão nas atividades apresentadas em sala de aula, sendo elas elaboradas pelo professor ou advindas do livro didático, conforme argumenta Oliveira (2012, p. 42). Por isso, os dados que serão apresentados adiante serão analisados a partir de uma abordagem comparativa do conjunto dos gêneros textuais apresentados ao aluno, considerando, principalmente, dois aspectos: a frequência com que determinados gêneros ocorrem e sua relação com uma intenção pedagógica de sistematização de seus aspectos composicionais; e a progressão adotada para apresentar todos os gêneros selecionados (independentemente da frequência com que são apresentados), de modo a identificarmos quais são os critérios dos autores de LD para a construção de determinada sequência dos textos a serem ensinados e, assim, estabelecer determinada diretriz curricular.

O Quadro 9 nos permite visualizar a ordem em que os gêneros textuais que compõem as seções de produção textual das obras analisadas foram sendo trabalhados. Por meio de uma observação comparativa da sequência e a recorrência da apresentação de determinados gêneros, podemos constatar alguns princípios que definem a progressão de sua apresentação (o que se considera como textos mais simples aos mais complexos) e quais gêneros textuais são abordados de forma mais recorrente nos volumes das coleções, critério que pode indicar um princípio pedagógico de sistematicidade do trabalho a ser desenvolvido, tendo em vista que a sua reapresentação indica uma intenção pedagógica de retomada do trabalho, ao longo do desenvolvimento da proposta pedagógica.



Em primeiro lugar, chama-nos a atenção, na lista de gêneros solicitados nas propostas de produção de textos apresentados no Quadro 9, o fato de não encontrarmos uma lógica comum na sequência de apresentação dos gêneros solicitados ao aluno para que escreva nos dois primeiros anos de escolarização. Note-se, por exemplo, que, no primeiro volume, nas primeiras unidades que estruturam a obra, o aluno é solicitado a escrever: *regras de jogos/brincadeiras, história, indefinido, lista, fábula, cartaz, conto* (coleção A); *HQ, história, conto, lista, memorial, calendário* (coleção B); *ficha informativa, lista, autobiografia, história, lista, cartaz* (coleção C); *indefinido, história, fábula, conversa, HQ* (coleção D); *agenda, convite, bilhete, receita, conto, fábula* (coleção E).

É possível notarmos, contudo, algumas recorrências na seleção apresentada em cada obra, o que indica a presença de certos gêneros na estruturação do trabalho. Destaca-se, por exemplo, a recorrência dos seguintes gêneros: *história*, identificado em quatro obras, pois são apresentados ao aluno nos volumes 1 das coleções A, B, C e D; a *lista*, aparece em segundo lugar, sendo identificada nas coleções A, B e C; *indefinido*, está presente nas atividades propostas nas coleções A, C e D; *conto*, é abordado de forma mais recorrente no primeiro volume das coleções A, B e E; *fábula*, é mais trabalhado nas coleções A, D e E.

Quando observamos as atividades apresentadas nos livros do 2º ano, verificamos que o gênero *história*, mais uma vez, destaca-se, pois é abordado de forma recorrente, sendo solicitada a sua escrita em 4 obras (as coleções A, B, C e D); o gênero *história em quadrinhos* é o segundo solicitado com mais frequência nas coleções A, B, C e E; os textos classificados como *indefinido* aparecem nos livros das coleções A, B, C e D. Os gêneros *bilhete* e *poema* seguem como os mais solicitados em terceiro lugar, e foram encontrados nas coleções A/C/E e A/D/E, respectivamente. Vale destacar que o gênero *poema* não é trabalhado por nenhuma coleção no 1º ano, aparecendo apenas no 2º volume.

Levando-se em consideração a recorrência e a ordem de apresentação dos gêneros textuais mais solicitados para a produção escrita do aluno, ao longo do ciclo de dois anos, elaboramos um quadro que sintetiza essas principais tendências na seleção dos textos apresentados nas cinco coleções analisadas.

**QUADRO 10**

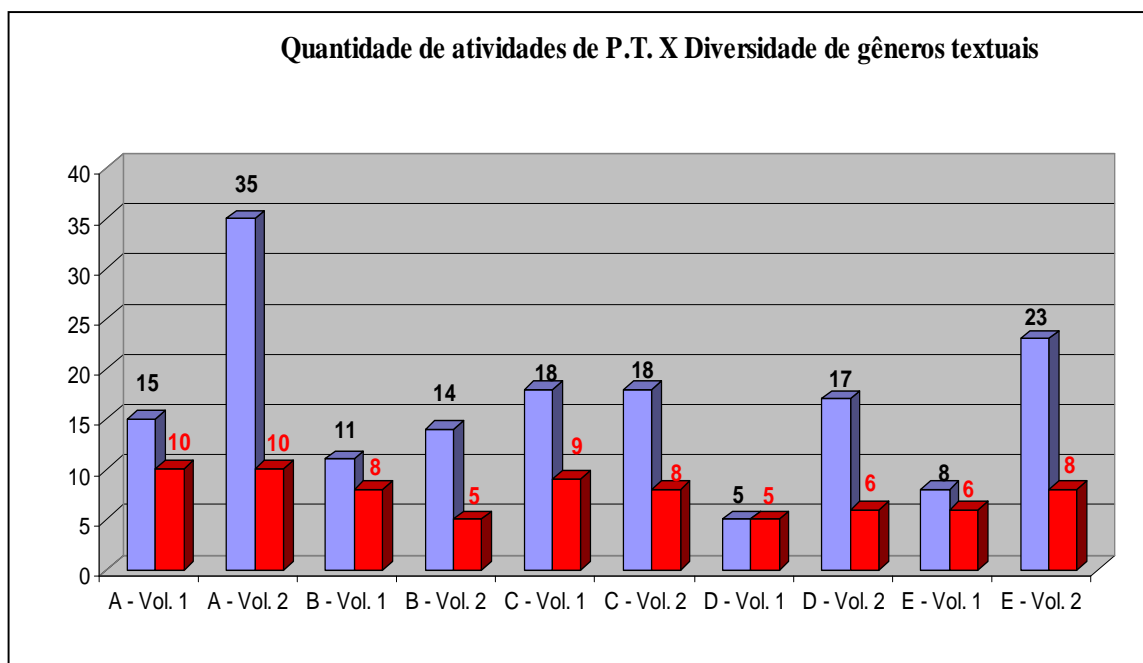
Síntese dos gêneros mais solicitados

<b>Gênero</b>	<b>Volume 1</b>	<b>Volume 2</b>
História	A, B, C, D	A, B, C, D
Indefinido	A, C, D	A, B, C, D
História em quadrinhos	B, D	A, B, C, E
Lista	A, B, C	A, B
Conto	A, B, E	A, D
Bilhete	C, E	A, C, E
Fábula	A, D, E	B, E
Poema	-----	A, D, E
Convite	C, E	A, C

Outra forma de interpretarmos os dados levantados sobre a seleção textual do eixo de produção escrita é por meio da apresentação de gráficos.

O Gráfico 9 apresenta esse conjunto de atividades de produção textual levantado em cada volume das cinco coleções, o que nos possibilita atribuir mais uma característica do perfil das propostas pedagógicas.

GRÁFICO 9



## LEGENDA

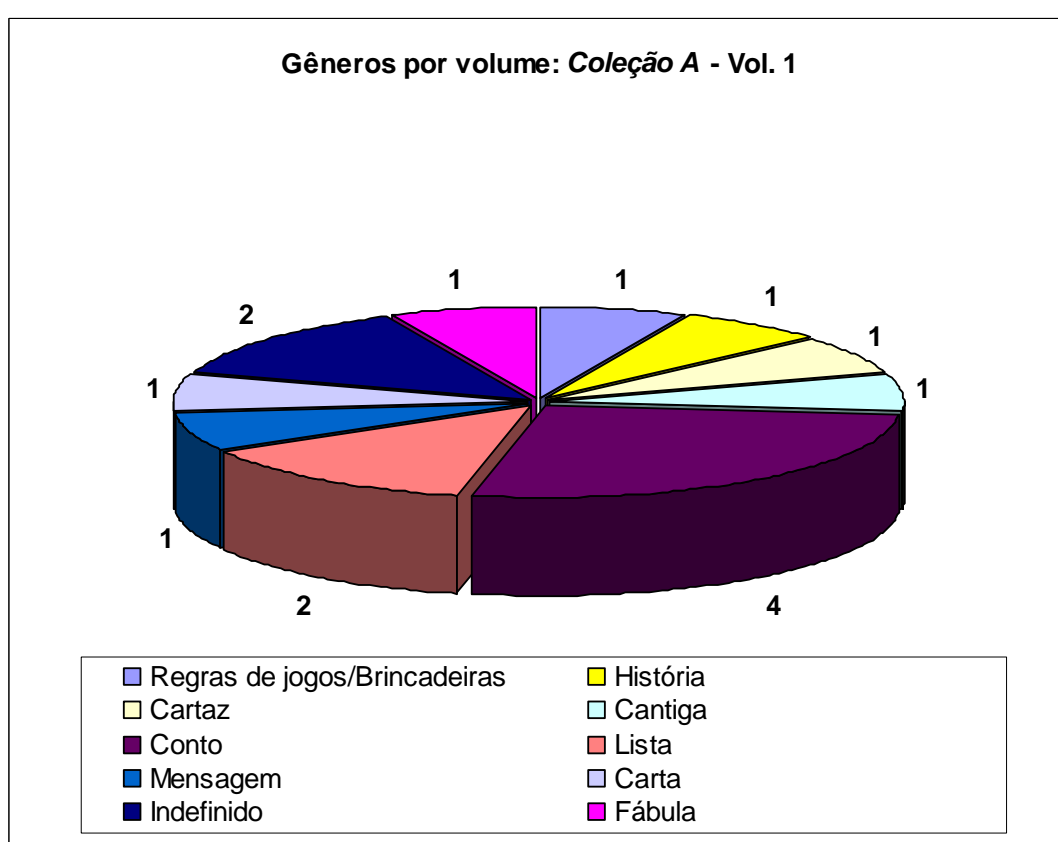
Quantidade de atividades de P.T.
 
 Diversidade de gêneros textuais

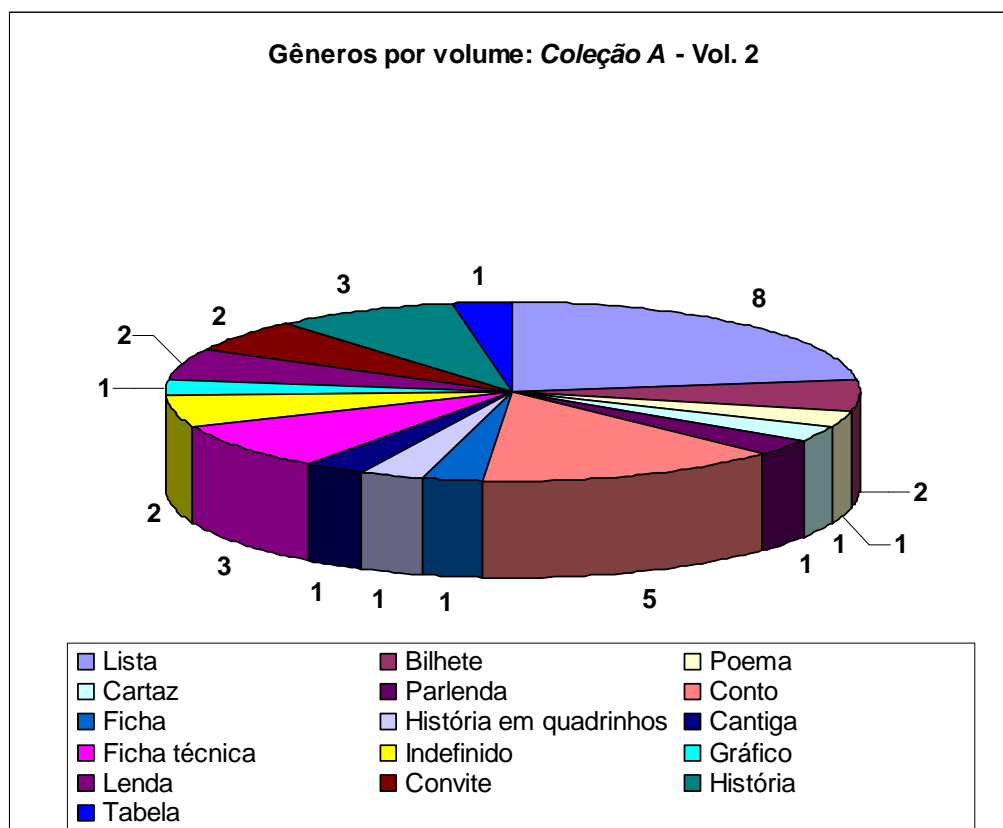
Ao compararmos o conjunto que representa o número de atividades propostas para a escrita de textos, e sua relação com a diversidade de gêneros, é possível perceber a intenção de se repetir a apresentação de alguns gêneros textuais no desenvolvimento da proposta pedagógica. Essa estratégia da repetição de situações de contato com o mesmo gênero pode favorecer o desenvolvimento de um trabalho mais sistemático, do que aqueles com os quais o aprendiz tem contato apenas uma vez. No volume 1 da coleção A, foram propostas 15 atividades de escrita textual, porém foram trabalhados 10 gêneros diferentes nesse mesmo volume. Isto significa que em 5 atividades de escrita propostas um ou mais gêneros foram abordados novamente.

Com exceção do volume 1 da coleção D, todos os demais volumes apresentam esse tipo de diferença nos valores quantitativos identificados, principalmente quando comparamos os números das atividades de escrita com os números identificados para representar a diversidade da seleção textual. Esse dado reforça nossa ideia de que esse critério de organização das propostas

pedagógicas apoia-se no princípio didático de que é importante sistematizar (e, conseqüentemente, favorecer o domínio nos primeiros anos de escolarização) de alguns desses gêneros. Porém, só é possível confirmarmos essa hipótese se avaliarmos a diversidade textual individualmente, ou seja, em cada volume de cada uma das cinco coleções analisadas. É isso que nos propomos a fazer a seguir.

**GRÁFICO 10**





No primeiro volume da coleção A, constatamos a ocorrência da repetição de atividades que envolvem o trabalho com 3 gêneros textuais propostos ao aluno no decorrer do primeiro ano de escolarização. São eles: *conto*, que aparece em quatro propostas de escrita textual; *lista*, que é solicitado duas vezes; e a categoria definida como *indefinido*, também solicitado em duas atividades. Já no segundo volume dessa coleção, identificamos 8 gêneros que se repetem com mais frequência nas atividades de produção escrita: em primeiro lugar, temos o gênero *lista*, solicitado em oito propostas de escrita; em segundo lugar, o gênero *conto*, requisitado em cinco atividades; em terceiro estão os gêneros *ficha técnica* e *história*, com três atividades cada um; por fim, temos os gêneros *bilhete*, *indefinido*, *lenda* e *convite* sendo solicitados em duas atividades cada um.

Esses dados possibilitam também refletir sobre o uso de determinados procedimentos didáticos que orientam a organização da proposta curricular definida para os dois primeiros anos de escolarização: a escolha por determinados gêneros em detrimento de outros, uma vez que são

apresentados com maior destaque, pois ocorrem com maior frequência (logo, sua abordagem tende a receber maior sistematização) no planejamento da proposta do ciclo. Nesse caso, destacam-se os seguintes gêneros privilegiados na organização da coleção A: *conto*, *lista*, *ficha técnica*, *história*, *lenda*, *bilhete*, *convite* e *indefinido*. Já a reapresentação de alguns deles no segundo ano de escolarização (*conto*, *lista*, *história*) indica que, no trabalho com esse eixo de ensino, tornam-se objeto de retomada dos conhecimentos já ensinados.

A análise dos dados relativos à coleção A revela ainda que: o gênero *lista* foi solicitado em maior número de vezes, ou seja, está presente em 10 atividades propostas. Em seguida, aparece o gênero *conto*, requisitado 9 vezes, seguido dos gêneros *indefinido* e *história*, solicitados com a mesma frequência de 4 presenças cada um. Somando esses valores, temos o total de 23<sup>32</sup> atividades em que os gêneros textuais solicitados foram trabalhados sistematicamente. Isso nos mostra que esses quatro<sup>33</sup> gêneros foram responsáveis por mais de 50% das propostas de atividade escrita dessa coleção. Se a esse valor agregarmos o gênero *ficha técnica*, que foi trabalhado em três propostas diferentes, obtemos um total de 26 atividades, ou seja, 52% das atividades de produção textual sendo trabalhadas sistematicamente ao longo dos dois primeiros anos de alfabetização.

Por fim, se considerarmos os gêneros *bilhete*, *lenda*, *convite*, *cartaz* e *cantiga* que foram solicitados, para serem escritos pelo aluno, apenas em duas propostas de produção textual cada um, concluímos que 28% das propostas de produção escrita dessa coleção trabalham com o gênero apenas uma vez, não promovendo a progressão e sistematização de tais gêneros pelo aprendiz.

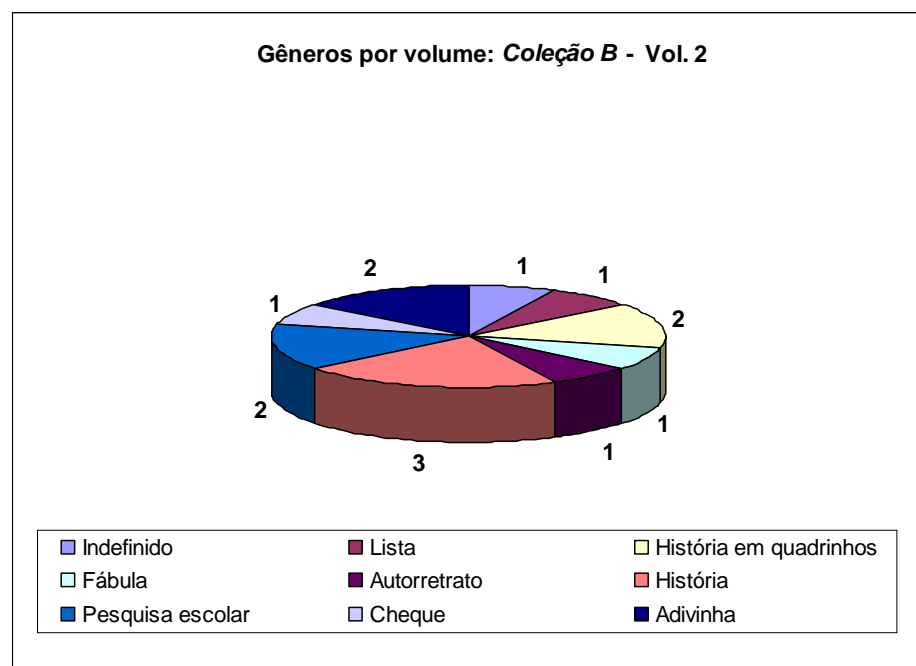
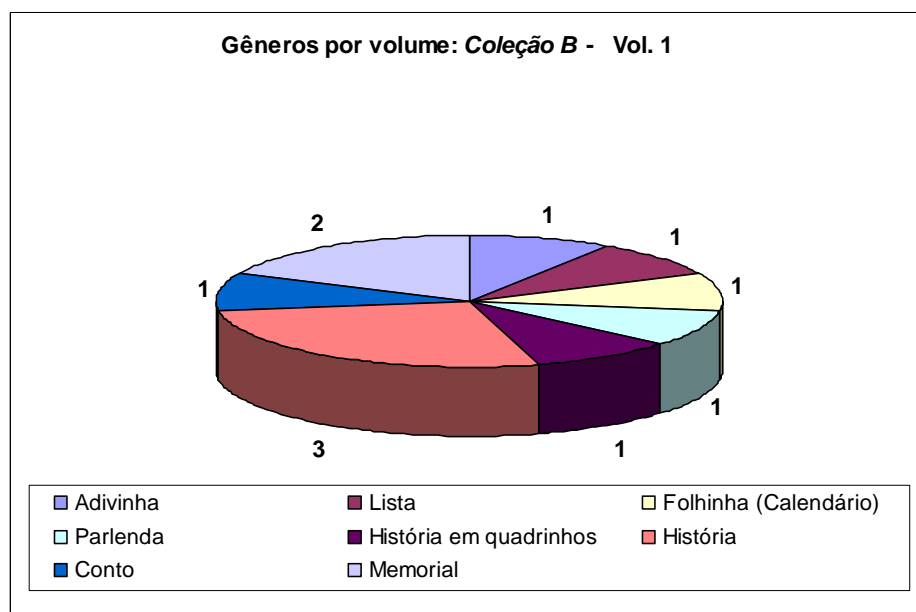
---

<sup>32</sup> As atividades de produção textual classificadas na categoria *indefinido* não são somadas nesse indicador geral, pois o enunciado dessas atividades não explicita as características do gênero em pauta a ser escrito, portanto, não há como realizar um trabalho de sistematização de algo indefinido.

<sup>33</sup> Aqui contabilizamos as atividades classificadas como *indefinido*, pois o número refere-se à porcentagem total das atividades de escrita textual da coleção e não ao trabalho de sistematização especificamente.



GRÁFICO 11

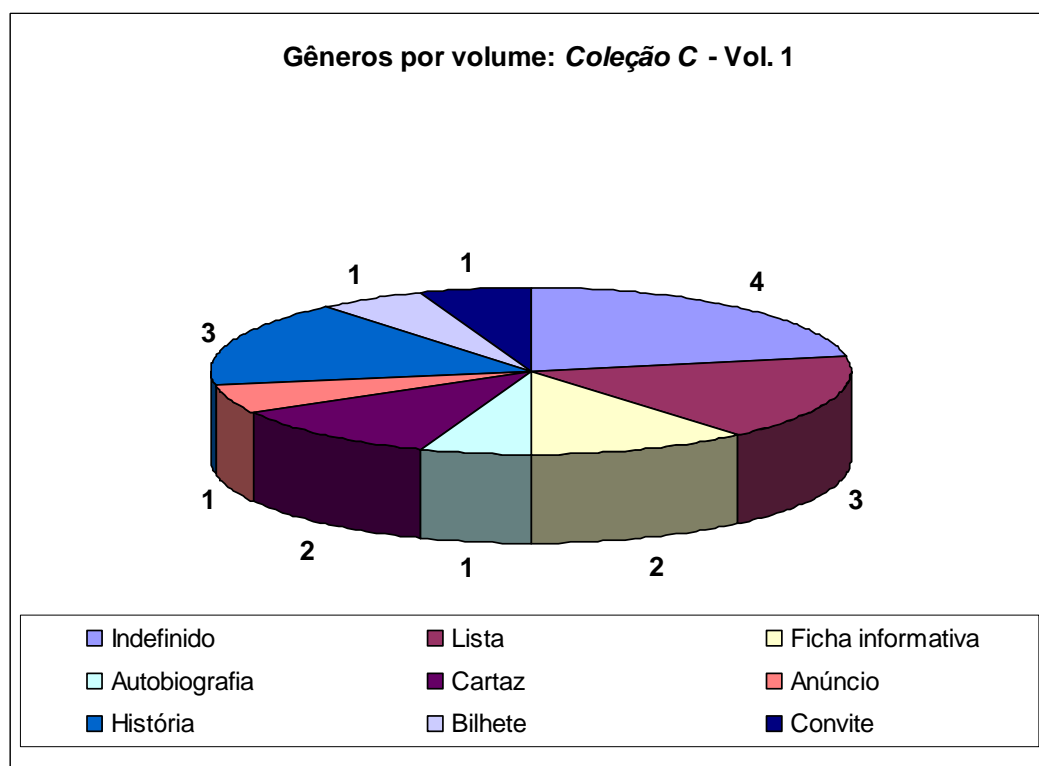


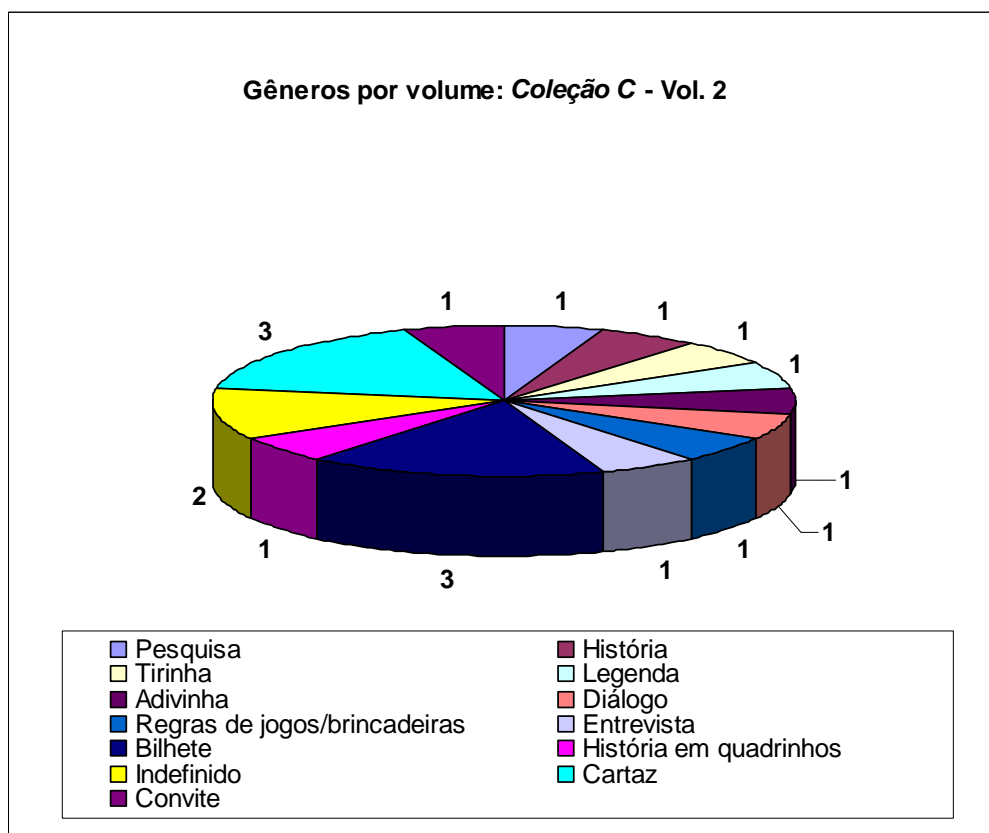
Com relação à coleção B, no volume 1 aparece com mais frequência a retomada do gênero *história*, uma vez que é solicitada a sua escrita em três atividades de produção textual, seguido da apresentação do gênero *memorial*, proposto ao aluno em duas atividades. No volume 2, o gênero

*história* também reaparece como o mais solicitado, presente em três propostas de escrita. Em seguida, identificamos a presença da escrita dos gêneros *história em quadrinhos*, *pesquisa escolar* e *advinha*, propostos em duas atividades cada um.

No conjunto da obra, ou seja, considerando-se os dois volumes da coleção, o gênero *história* foi trabalhado em seis atividades de produção escrita e os gêneros *advinha* e *história em quadrinhos* em três propostas cada um. Esses números representam quase 50% das atividades de escrita sendo trabalhadas sistematicamente pela coleção B. Se acrescentarmos a esse valor as atividades com os gêneros trabalhados por duas vezes (*lista*, *memorial* e *pesquisa escolar*), atingimos o percentual de 72%.

**GRÁFICO 12**





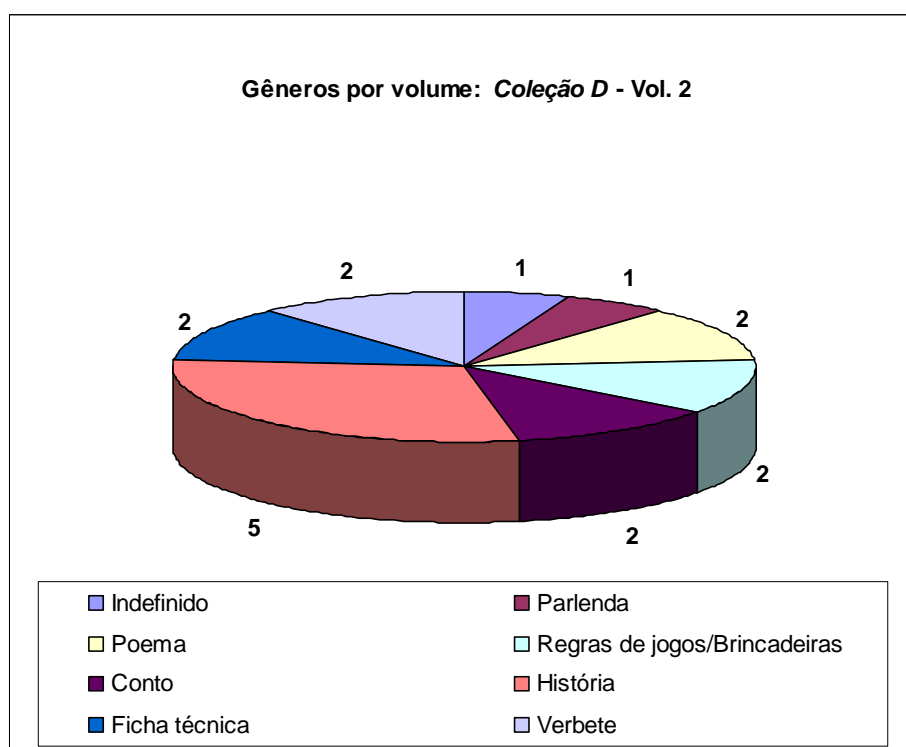
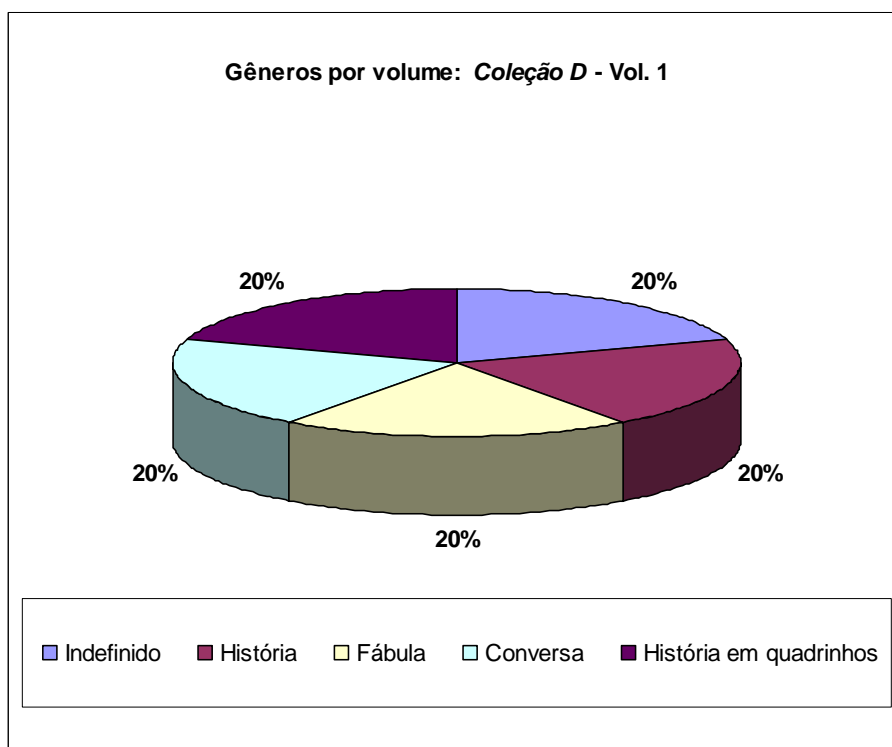
No primeiro volume da coleção C, encontramos a proposição de 18 atividades de produção de textos escritos, e dentre elas identificamos a solicitação de escrita de 9 gêneros diferentes. Logo, em metade dessas propostas, ocorre a intenção de se reapresentar determinados gêneros. São eles: em primeiro lugar, o gênero *indefinido*, que é solicitado em 4 propostas; em segundo lugar, encontramos os gêneros *lista* e *história*, sendo requisitados em 3 atividades cada um; os gêneros *ficha informativa* e *cartaz* são trabalhados em duas atividades de escrita cada um.

O segundo volume dessa mesma coleção também trabalha com 18 propostas de produção textual. Nessas atividades, encontramos a solicitação de mais 8 gêneros distintos daqueles que já foram solicitados no volume 1. Sendo assim, em 10 propostas do volume 2, há uma reprodução de gêneros já abordados em um determinado momento pela coleção C. Os gêneros mais solicitados no segundo volume são: *bilhete* e *cartaz*, requisitados em 3 atividades cada um e o gênero *indefinido*, que é abordado em duas propostas de escrita.

Ao cruzarmos os dados encontrados nos dois volumes da coleção C, observamos que o gênero mais solicitado para o aluno escrever foi o classificado na nossa base de dados como *indefinido*: este ocorre em 6 atividades. Diante das restrições que já fizemos sobre as limitações das informações dadas aos alunos nos enunciados sobre as características composicionais desse gênero, consideramos tal constatação como um ponto desfavorável na organização pedagógica de algumas coleções, pois faz-se necessário que o gênero textual posto em pauta esteja claro e bem definido para o aprendiz. Talvez, uma hipótese explicativa para tantas atividades de produção sem definição dos gêneros seria a de que alguns autores consideram mais fácil para o aluno escolher como escrever seu próprio texto, dando-lhe essa liberdade de escolha.

Na sequência, destacamos a frequência com que são apresentados os seguintes gêneros: *cartaz*, solicitado em 5 propostas de escrita textual; *bilhete* e *história*, com 4 atividades cada um; e *lista*, com 3 propostas ao longo da coleção C. Juntos, esses cinco gêneros (incluindo o *indefinido*) representam um total aproximadamente de 61% das atividades de produção de textos propostas nos dois primeiros anos de escolarização dessa coleção. Se a esse número acrescentarmos os gêneros que foram solicitados em pelo menos duas atividades de escrita, essa porcentagem sobe para mais de 72%, já que os gêneros *convite* e *ficha informativa* também se enquadram nessa categoria. Porém, se considerarmos apenas o trabalho de sistematização, o número de atividades classificadas como *indefinido* deixam de ser contabilizadas e temos como resultado 55% das propostas de atividades de produção escrita dessa coleção, realizando a sistematização desses seis gêneros.

GRÁFICO 13



Por sua vez, a análise dos dados da coleção D mostra que, no volume 1, é menor a diversidade textual em relação às outras obras já analisadas, visto que o número de atividades destinadas ao trabalho com as atividades de produção textual também é pequeno. São 5 atividades de escrita encontradas nesse volume e cada uma pertence a um gênero diferente. Os gêneros solicitados foram: *história, fábula, conversa, indefinido e história em quadrinhos*.

Destacamos dois pontos desfavoráveis que foram constatados na organização desse volume: o primeiro trata do número reduzido<sup>34</sup> de propostas de produção de textos escritos e o outro refere-se ao rápido trabalho de sistematização com os gêneros requisitados. Além disso, as cinco propostas de atividades abordam cinco gêneros diferentes, que, embora sejam apresentados em situações significativas de escrita (constatamos que, em sua maioria, são definidas as condições necessárias para essa produção), nenhum deles é retomado em outras situações de escrita, de modo a possibilitar maior familiarização e um uso autônomo desses gêneros pelo aprendiz. Além dessa constatação de propor um número pequeno de atividades de escrita de textos (foram identificadas apenas 5 propostas de escrita textual ao longo do primeiro ano), em uma dessas propostas o gênero textual sequer foi definido na atividade. Isso significa que o aluno terá pouco contato com o universo da escrita de textos, e, em uma das propostas, não contará com as informações sobre as características do gênero.

No volume 2 da coleção D, observamos um cenário diferente do que foi encontrado no 1º volume dessa coleção, pois a obra investe mais no trabalho com o eixo da produção textual. O 2º volume apresenta 17 propostas de atividade escrita, o que já é consideravelmente bem mais significativo do que as 5 propostas no volume 1. Dentro das 17 atividades do segundo ano, a coleção aborda 6 gêneros distintos daqueles que já foram solicitados no primeiro ano. São eles: *parlenda, poema, conto, ficha técnica, verbete e regra de jogos/brincadeiras*. Verifica-se que o trabalho de sistematização fica reservado ao segundo volume, pois nele dois gêneros já abordados no primeiro volume são novamente apresentados ao aluno: *história e indefinido*. Porém, nesse caso, um dos gêneros não é definido, logo, torna-se inviável sua sistematização. Ainda com relação ao trabalho de sistematização no segundo volume, destacamos o gênero *história*, que é abordado em

---

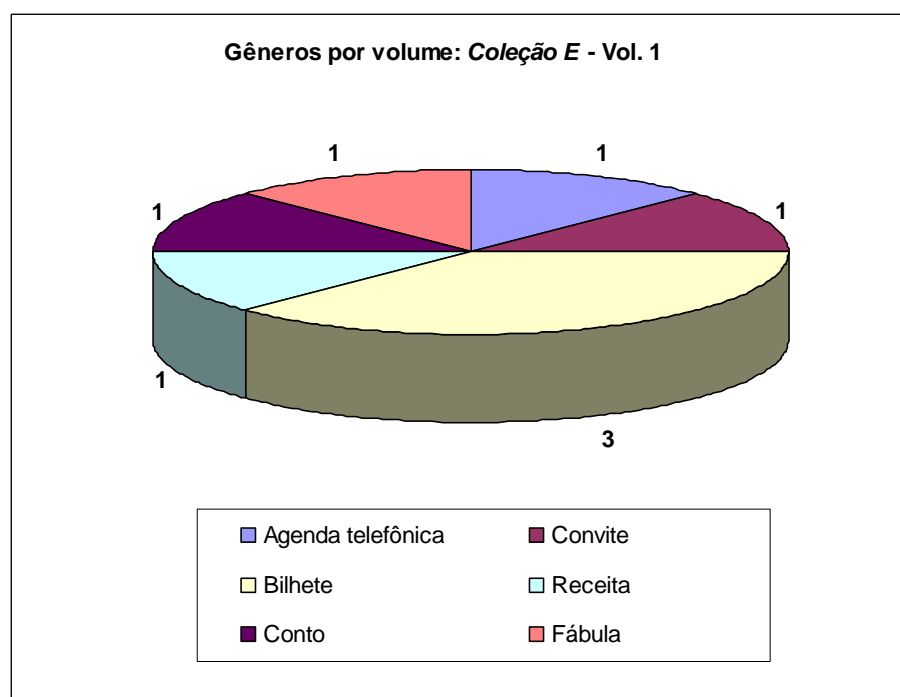
<sup>34</sup> Vale ressaltar que, em algumas ocasiões, o número reduzido em si das propostas de produção de textos escritos pode não ser ruim, depende do encaminhamento do trabalho e dos objetivos a serem alcançados.

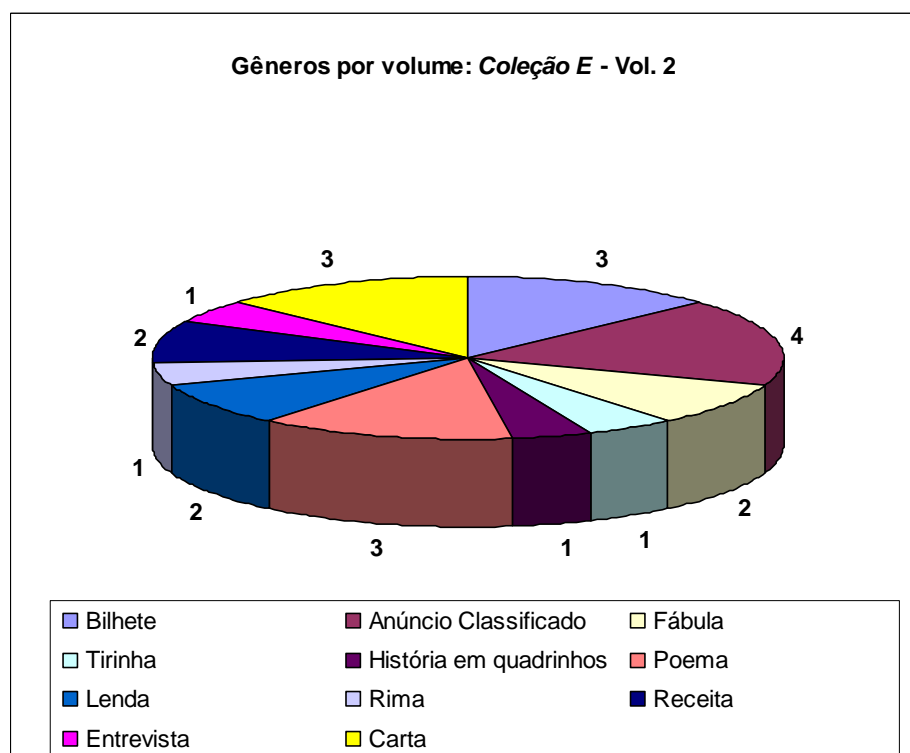
5 atividades, o que pode contribuir para uma maior autonomia do aprendiz na sua escrita. Os gêneros *poema*, *conto*, *verbete*, *regra de jogos/brincadeiras* e *ficha técnica* são trabalhados em duas atividades de escrita cada um, o que também é representativo.

Quando observamos a coleção por inteiro, o gênero *história* continua sendo destaque no quesito sistematização, pois das 22 propostas de escrita indicadas, esse gênero é abordado em 6 atividades apresentadas. Desta forma, se considerarmos os gêneros que aparecem mais de uma vez em toda a coleção D, temos um percentual de mais de 72% das atividades de escrita sendo trabalhadas regularmente com esses gêneros. Por outro lado, se considerarmos que para um trabalho representativo de sistematização com gêneros textuais seja necessário explorar esse gênero em pelo menos três atividades de escrita, a coleção D, ao longo de seus dois primeiros livros, aborda apenas um gênero (*história*) sistematicamente, dentro de um universo imensurável de gêneros textuais existentes em nossa sociedade.

Vejamos, a seguir, no Gráfico 14, o perfil da coleção E.

**GRÁFICO 14**





No primeiro volume da coleção E, foram solicitadas 8 propostas de produção textual escrita, e destas 6 gêneros textuais foram requisitados. São eles: *bilhete*, *agenda telefônica*, *conto*, *convite*, *receita* e *fábula*. Apenas com o gênero *bilhete* foi realizado um trabalho mais sistematizado no volume, já que é requerido em 3 atividades de escrita. Os demais gêneros são solicitados em apenas uma proposta cada um.

No segundo volume dessa coleção, encontramos a solicitação de escrita ao aluno de 11 gêneros textuais nas 23 propostas de produção de textos escritos. Desses 11 gêneros, 8 não foram trabalhados no volume 1 da coleção E. Desses 8, novos gêneros são apresentados ao educando: a *tirinha*, a *lenda*, a *entrevista*, o *anúncio classificado*, a *história em quadrinhos*, a *rima*, a *carta* e o *poema*.

Quantitativamente analisando, o gênero mais solicitado no volume 2 é o *anúncio classificado*, abordado em 4 propostas de produção escrita. Em seguida, temos os gêneros *bilhete*, *poema* e *carta*, que são trabalhados em 3 atividades cada um. Isso nos aponta que esse volume se dedica à sistematização de diversos gêneros, se comparado com o 1º volume. Somando essas atividades,



temos mais de 56% delas realizando a sistematização desses quatro gêneros. Se a esse número somarmos os gêneros que foram solicitados, em pelo menos duas atividades de produção textual cada um – *fábula*, *lenda* e *receita* –, esse número sobe para 19 atividades, das 23 no total, o que amplia o trabalho mais sistemático de determinados gêneros textuais. Esses números representam quase 83% das atividades de escrita desse volume.

Quando observamos a coleção como um todo e fazemos a junção dos dados levantados nos dois volumes, percebemos o gênero *bilhete* como o mais solicitado pela coleção. Trata-se de um gênero de estrutura composicional mais simples e, talvez, o mais solicitado por ser considerado em fase inicial da alfabetização dos alunos. Ao todo foram identificadas 6 atividades que solicitam a escrita desse gênero. Na seqüência, temos o gênero *anúncio classificado*, presente em 4 propostas de escrita textual, seguido dos gêneros *receita*, *fábula*, *poema* e *carta*, requisitados em 3 atividades. No total, esses números representam 22 propostas de produção escrita, nas quais (em maior e menor situações de retomada) esses seis gêneros foram abordados de forma mais sistemática do que outros. Dito de outra forma, em quase 71% das atividades da coleção E, são esses gêneros que serão mais trabalhados em sala de aula.

#### **3.2.4 Como o planejamento das atividades define uma determinada hierarquia na apresentação dos gêneros textuais**

Nesta seção, realizamos outro tipo de análise comparativa do conjunto de dados, referentes aos gêneros textuais levantados na organização das cinco coleções. O Quadro 11, apresentado a seguir, nos possibilita fazer algumas considerações sobre alguns princípios pedagógicos que orientaram a organização do trabalho a ser desenvolvido no ciclo de dois anos, principalmente no que se refere à definição de determinada ideia de progressão de complexidade dos conhecimentos a serem ensinados. Essa ideia de progressão apoia-se no princípio daquilo que é considerado mais simples ou complexo (no eixo curricular da produção de textos), principalmente considerando a familiaridade do aluno com diversos textos e a estrutura composicional do gênero que deve escrever. Também classificamos o papel que cumprem determinados textos na organização do

planejamento, considerando a sua ordem de apresentação, ao longo de cada volume e no interior da coleção. Observando essa ordem de apresentação e as características dos gêneros, alguns textos foram marcados em nossa base de dados quanto às seguintes características: como mais simples/complexos e quanto à função pedagógica que cumprem na ordenação dos conhecimentos a serem ensinados (introduzir/consolidar) no ciclo de dois anos de alfabetização.

**QUADRO 11**  
Gêneros mais frequentes nas coleções

Gênero	Coleção A		Coleção B		Coleção C		Coleção D		Coleção E		Total de atividades
	V.1	V.2	V.1	V.2	V.1	V.2	V.1	V.2	V.1	V.2	
História	1	3	3	3	3	1	1	5	-	-	20
Lista	2	8	1	1	3	-	-	-	-	-	15
Indefinido	2	2	-	1	4	2	1	1	-	-	13
Conto	4	5	1	-	-	-	-	2	1	-	13
Bilhete	-	2	-	-	1	3	-	-	3	3	12
História em quadrinhos	-	1	1	2	-	1	1	-	-	1	7
Cartaz	1	1	-	-	2	3	-	-	-	-	7
Fábula	1	-	-	1	-	-	1	-	1	2	6
Poema	-	1	-	-	-	-	-	2	-	3	6
Ficha técnica	-	3	-	-	-	-	-	2	-	-	5
Convite	-	2	-	-	1	1	-	-	1	-	5
Lenda	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	4
Advinha	-	-	1	2	-	1	-	-	-	-	4
Regra de jogos / brincadeiras	1	-	-	-	-	1	-	2	-	-	4
Carta	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4
Anúncio Classificado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
Receita	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	3
Pesquisa escolar	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	3
Parlenda	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	3
Memorial	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Ficha informativa	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Tirinha	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Entrevista	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Verbete	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Cantiga	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Tabela	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Gráfico	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Mensagem	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Ficha	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Rima	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Agenda telefônica	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Anúncio	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Conversa	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Diálogo	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Legenda	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Autobiografia	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Folhinha (calendário)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Cheque	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Autorretrato	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1

O Quadro 11 possibilita diferentes formas de leitura e interpretação dos dados apresentados.

Uma perspectiva de análise que chama a atenção refere-se à identificação dos gêneros textuais abordados de forma mais recorrente em todas as obras e que, no seu interior, ganham um tratamento mais sistemático, pois a sua escrita é solicitada diversas vezes em sala de aula. Nesse sentido, destaca-se, em ordem decrescente de sua apresentação, o seguinte conjunto de textos: *história* (20), *lista* (15), *indefinido* (13), *conto* (13), *bilhete* (12), *história em quadrinhos* (7), *cartaz* (7), *fábula* (6), *poema* (6), *ficha técnica* (5), *convite* (5), *lenda* (4), *adivinha* (4), *regras de jogos/brincadeiras* (4), *carta* (4) e *anúncio* (4). Essa seleção aponta para a definição de determinados conhecimentos como meta.

Nota-se também que, na organização das propostas dos livros didáticos, são realizadas determinadas escolhas de quais são os gêneros a serem trabalhados em sala de aula, que podem apoiar-se na percepção daquilo que as crianças de seis e sete anos já trazem (e que podem ser de seu interesse) para a escola como vivências de fora do ambiente escolar, ou seja, dos gêneros familiares que utilizam nas situações corriqueiras: *lista*, *história*, *anúncio*, *convite*, *regras de jogos/brincadeiras*, *bilhete*, *adivinha*. Além disso, também são consideradas as possibilidades pouco prováveis de sua vida, principalmente se considerarmos a diversidade sociocultural do país, mas que podem fazer parte da atividade escolar: *ficha técnica*, *poema*, *conto*, *lenda*, *cartaz*. Logo, essa seleção de gêneros leva em conta o conhecimento prévio do aluno, mas também deve oportunizar novos conhecimentos. Ainda compondo esse grupo, podemos incluir os gêneros com menor recorrência (por exemplo, *tabela*, *gráfico*, *autobiografia*) que são apresentados em menor número de vezes aos educandos.

Nesse sentido, Cafiero (2005) defende a ideia de que o ensino dos gêneros textuais deve partir das situações do dia a dia desses pequenos aprendizes, ou seja, esse trabalho deve iniciar-se com os gêneros já conhecidos pelos alunos, para depois abordarmos os demais gêneros. A autora salienta que os gêneros são aprendidos através do contato e uso em situações de comunicação cotidianas, por isso o trabalho com a diversidade textual no ambiente escolar é considerado algo de grande importância, pois só assim os alunos serão capazes de reconhecer e utilizar diversos gêneros, explorando suas principais características e função.

Outra perspectiva de leitura interpretativa dos dados apresentados no Quadro 11 se refere aos critérios de distribuição dos gêneros no interior dos volumes (ao longo do ano letivo) e entre os volumes (no decorrer de um ciclo). O primeiro aspecto que chama a atenção, embora não mais importante, mas apenas curioso, é para o gênero trabalhado em todas as obras. Trata-se do gênero *história em quadrinhos*. Embora no somatório geral das coleções este tenha sido abordado em apenas 7 atividades de produção textual escrita, destaca-se por estar presente nas cinco coleções que compõem essa pesquisa. As coleções A, C e E evidenciam-se nesse grupo, pois adotam critérios semelhantes em relação à escolha do gênero *história em quadrinhos*. As três trabalham com apenas uma atividade de produção textual escrita contemplando esse gênero. Além disso, nas três atividades que são propostas por essas coleções, as *histórias em quadrinhos* encontram-se apenas no volume 2. A coleção D também apresenta uma única proposta de atividade escrita com o gênero textual *história em quadrinhos*, porém essa coleção difere das citadas anteriormente por apresentar tal atividade no primeiro volume.

Por fim, a coleção B se sobressai por apresentar propostas de escrita com esse gênero em seus dois volumes. Localizamos uma atividade que propõe a escrita de *história em quadrinhos* no primeiro volume e duas no segundo. Essa forma de distribuição indica o objetivo de favorecer a familiarização e a retomada das situações de escrita, o que permite o desenvolvimento do trabalho de sistematização desse gênero, diferente do que ocorre nas coleções A, C, D e E que contemplam apenas uma atividade com esse gênero textual, e na coleção B ele é abordado em três atividades. Vale ressaltar também o fato dessa coleção apresentar uma proposta com esse gênero no volume 1 e aumentar esse número no volume 2, no qual imaginamos já haver uma maior familiarização da criança tanto com a escrita de textos quanto com o gênero que já foi abordado anteriormente.

Uma hipótese explicativa, que talvez justifique a unanimidade em torno da escolha do gênero *história em quadrinhos*, pode estar relacionada com as principais características desse gênero textual. Além da sua popularidade e familiaridade junto ao aluno, também é um texto que apresenta temas de interesse infantil, é de grande circulação etc. O gênero *história em quadrinhos* também agrega à sua adequação ao público infantil o fator facilitador da sua leitura pelos alunos em fase de alfabetização. Por apresentar muitas imagens atrativas, ou seja, uma linguagem verbal

e não verbal como um dos componentes do texto, facilita a compreensão tanto na leitura como na escrita. Os balões de formas, a sequência dos fatos apresentados em quadros, os recursos das letras diferentes e dos sinais de pontuação também tornam esse gênero mais atrativo, além de utilizar uma linguagem curta, o que supomos despertar o interesse do aluno que está em desenvolvimento durante seu processo de alfabetização. Enfim, todas essas características aliadas à idade desse público-alvo, ou seja, crianças de 6 e 7 anos, podem chamar ainda mais a atenção desse pequeno aprendiz.

Outra perspectiva de leitura interpretativa dos dados apresentados no Quadro 11 relaciona-se com a identificação da preferência dos autores de LD por determinados gêneros para a organização das propostas de produção textual. Nota-se, a partir dos dados apresentados, que três gêneros se destacam pela sua recorrência maior: *história*, *conto* e *fábula*. Esses gêneros são encontrados em quatro das cinco coleções analisadas: *história*, que foi encontrada nas coleções A, B, C e D, ou seja, apenas a coleção E não aborda esse gênero; *conto* e *fábula* são trabalhados pelas coleções A, B, D e E, o que significa que apenas a coleção C não contempla esses gêneros.

É importante ressaltar, ainda, a posição de destaque da coleção A em relação à diversidade de gêneros, mas também na apresentação mais frequente de um conjunto maior de gêneros textuais, o que amplia as possibilidades de letramento do aprendiz. De todos os 11 gêneros (*história em quadrinhos*, *história*, *indefinido*, *conto*, *fábula*, *lista*, *bilhete*, *poema*, *parlenda*, *convite* e *regra de jogos/brincadeiras*) que apontamos como os mais frequentes, nas cinco, quatro ou três coleções, a coleção A foi a única que abordou esses 11 gêneros, quer seja no primeiro volume, quer seja no segundo volume ou em ambos. É claro que o fato de essa coleção ser a que mais apresentou propostas de produção de textos escritos colabora significativamente para uma frequência maior de determinados gêneros textuais.

A leitura do Quadro 11 também possibilita análises particulares dos dados referentes a cada coleção. Sob essa perspectiva de interpretação cabe destacar o fato de que o gênero *história*, embora não apareça em todas as coleções, foi o mais solicitado entre as propostas de produção textual escrita. No total, das 164 atividades observadas nas cinco coleções de alfabetização que compõem esta pesquisa, 20 atividades trabalham com o gênero *história*, sendo que as coleções B

e D se destacam por apresentarem 6 propostas de produção escrita, cada uma, com o respectivo gênero textual.

Finalmente, ao observarmos a ponta de baixo da tabela, nos deparamos com aqueles gêneros textuais que foram solicitados uma única vez e em apenas uma, das cinco coleções analisadas. São eles: *tabela, gráfico, mensagem, ficha, rima, agenda telefônica, anúncio, conversa, diálogo, legenda, autobiografia, folhinha (calendário), cheque e autorretrato*.

Acreditamos que o fato de o aluno ter contato apenas uma vez com o processo de escrita de um gênero textual, é apenas uma das diversas dificuldades sinalizadas por Dolz (2010)<sup>35</sup> com o qual o aluno pode se deparar no momento da escrita. Para Dolz (2010), uma das principais fontes de dificuldades desse aluno é a *textual*, na qual o aluno pode ter “conhecimentos insuficientes em relação ao gênero textual a ser produzido e a não-conformidade com as convenções e as regularidades que os caracterizam” (DOLZ, 2010, p. 33). O autor ainda apresenta um pequeno esquema sobre os mecanismos textuais que precisam estar claros para o aluno no momento da escrita e assim evitar os possíveis problemas:

- a coerência do conjunto, a progressão temática, a organização;
- a segmentação e a conexão entre as partes do texto;
- a gestão do paratexto (títulos, subtítulos, esquemas figuras, etc.);
- a coesão verbal, os usos dos tempos verbais;
- a coesão nominal, o uso dos mecanismos de retomada anafórica;
- utilização dessas unidades linguísticas (DOLZ, 2010, p. 34).

Através desse esquema proposto por Dolz (2010), percebemos a importância de dar ao aluno as condições para compreender todas as dimensões de um texto e de saber aplicá-las no momento da escrita. “A apresentação desses mecanismos textuais deve, portanto, estar presente nos enunciados de produção de texto para que auxiliem o aluno na tarefa de escrever diferentes gêneros textuais. Além da presença desses elementos, é importante levar em consideração a

---

<sup>35</sup> Dolz (2010, p. 32) salienta que o aluno pode deparar-se com diversas fontes de dificuldades de escrita e que é importante conhecê-las para “bem organizar as atividades de ensino”. As mais recorrentes são: *motivacionais, enunciativas, procedimentais, textuais, linguísticas, ortográficas e sensorio-motoras*.

questão da retomada desse trabalho no mesmo ano e nos anos seguintes” (Oliveira, 2012, p. 69).

### **3.3 A articulação dos eixos de ensino como procedimento pedagógico**

Procuramos, nesta seção do trabalho, realizar uma análise um pouco mais abrangente, buscando relacionar os dados quantitativos obtidos na base de dados com dados qualitativos, particularmente considerando as formas de organização das atividades de escrita de textos, no interior das unidades temáticas que estruturam as cinco coleções. Com esse objetivo, investigamos como ocorre a articulação do eixo da produção textual com os outros componentes da língua escrita, particularmente com o eixo da leitura.

Optamos por essa perspectiva de análise apoiadas em um dos critérios avaliativos utilizados pelo PNLD/2010, que exige, na organização didático-metodológica das coleções de alfabetização, o favorecimento à integração dos conhecimentos a serem sistematizados (Guia 2010, p. 14). Embora esse critério avaliativo faça referência a todos os componentes da língua escrita avaliados (aquisição do sistema de escrita, conhecimentos linguísticos, leitura, produção de textos e oralidade), decidimos, por razões de limites de um trabalho de mestrado, considerar exclusivamente a articulação do eixo da produção textual com o de leitura, no interior da organização das propostas pedagógicas. Consideramos que, quando o planejamento das atividades de produção textual se articula com o eixo de leitura, isso pode possibilitar que os alunos interajam de forma mais ampla e significativa com textos característicos de diferentes tipos e gêneros. Esse procedimento pode ocorrer, uma vez que, por meio do desenvolvimento das capacidades do eixo da leitura, o aprendiz amplia sua reflexão e seu conhecimento sobre as características estruturais dos gêneros textuais apresentados, o que lhe dá suporte para o desenvolvimento progressivo de sua autonomia como leitor e, conseqüentemente, como escritor. Além disso, o trabalho desenvolvido no eixo da leitura potencializa o da produção textual quando integrados, pois, juntos, levam o aprendiz a identificar e a reproduzir textos que abordam



temáticas e gêneros explorados na unidade, focalizando os objetivos do trabalho que se pretenda desenvolver.

Pensando nessa dimensão do planejamento pedagógico, procuramos fazer um levantamento das estratégias de organização das atividades de escrita de textos, mapeando a recorrência e a forma de sua articulação com as práticas de leitura. O Quadro 12 apresenta alguns dados sobre a integralização desses eixos no interior de cada uma das coleções de alfabetização analisadas. Nesse tópico, tentamos responder às seguintes questões: o gênero textual solicitado na proposta de produção escrita é o mesmo explorado na seção de leitura? Existe uma articulação dos eixos de ensino leitura e produção de textos? Qual o papel que a seção de leitura desenvolve na seção de produção textual nos livros didáticos de alfabetização? Existe uma relação entre a temática da seção de leitura com as propostas de produção de texto escrito?

Para melhor compreensão do Quadro 12, ressaltamos que, como procedimento metodológico de tratamento dos dados, consideramos que uma obra realiza um trabalho de *integração parcial* se: (a) sua proposta de produção textual apenas retoma a temática dos textos apresentados na seção de leitura; e/ou (b) quando as atividades de escrita textual dessa coleção abordam exclusivamente as características do gênero apresentado, sem uma interlocução com a temática da unidade. Quando nenhuma dessas opções é contemplada pela proposta, concluímos que *não há integração* entre as seções, logo, não há integração entre os eixos em questão. A *integração mais ampla* ocorre quando identificamos articulação com diferentes elementos trabalhados no interior da unidade, do volume e entre volumes.

Outro ponto a ser destacado é de que consideramos na análise dos números levantados a frequência da abordagem dada para determinados textos: a partir do momento que um gênero textual foi solicitado em uma proposta de escrita ou foi trabalhado na seção de leitura, também consideramos se foi reapresentado posteriormente (se foi retomado em outras atividades, seja de leitura ou escrita). Mesmo sendo apresentado em outras seções ou unidades, observamos que o trabalho com determinado gênero foi realizado de forma articulada no interior do volume, mesmo que tenha sido apresentado em volumes diferentes.

Para exemplificar o uso dessas variáveis, apresentamos o caso da análise de uma atividade de produção textual identificada na coleção B (1º volume, página 68). Avaliamos esse caso como um tipo de *integração parcial*, particularmente quando se trabalha o gênero *lista*, pois, no interior da unidade, identificamos a retomada apenas da temática explorada no texto apresentada na seção de leitura e o gênero *lista* da seção de escrita foi apresentado pela primeira vez, sem ter suas características abordadas anteriormente. Embora esse gênero não tenha sido mais trabalhado no volume 1 da coleção, ele reaparece no 2º volume, na página 152, de forma mais contextualizada. Desta forma, nessa reaparição, esse gênero (*lista*) se configura como uma *ampla integração* dos eixos de ensino em questão.

## QUADRO 12

Perfil das propostas pedagógicas: a integração entre os eixos de ensino como dimensão do planejamento

Coleção	Volume	Quantidade de atividades		
		Possui integração	Integração parcial	Não possui integração
A	1	8	7	0
	2	32	2	1
B	1	7	4	0
	2	10	3	1
C	1	8	9	1
	2	15	2	1
D	1	3	2	0
	2	16	1	0
E	1	8	0	0
	2	22	1	0
<b>Total</b>		129	31	4

Nota-se, pelos dados apresentados, que, do conjunto de 164 atividades de produção textual escrita, identificadas na organização das cinco coleções de alfabetização analisadas, 129 são desenvolvidas de forma articulada com o eixo da leitura de textos. Esse número é representativo, pois corresponde a quase 79% do conjunto das atividades propostas aos alunos.

Também é possível verificar que 19% desse total representam atividades que promovem certo tipo de articulação com o trabalho de leitura, pois consideramos que isso ocorre mesmo que de forma parcial. Somados esses valores ao primeiro grupo, podemos concluir que a quase totalidade

das atividades são apresentadas de forma articulada no interior das propostas pedagógicas das cinco coleções. Apenas 4 atividades desse conjunto de 164, que representam menos de 2,5%, não fazem essa associação com o eixo da leitura. Isso não significa que as propostas de escrita de textos não contribuem para o desenvolvimento da proficiência em escrita do aprendiz, mas que o gênero solicitado ao aluno não foi objeto de análise na seção de leitura, o que potencializaria (pois poderia acionar conhecimentos apresentados anteriormente) e tornaria mais significativas as situações sociais de escrita.

Os dados do Quadro 12 também possibilitam uma leitura comparativa das obras, se considerarmos o critério de integração dos componentes de leitura e produção de textos. Os dados apontam para a seguinte realidade dos números: na coleção A, 80% das atividades são propostas por meio de um trabalho integrado; na coleção B, esse número representa 68%; na coleção C, temos 64% das atividades associando os dois eixos de ensino; a coleção D apresenta um número bem elevado, com 86,3%; e a coleção E se destaca em relação às demais, por apresentar quase 97% de suas atividades de escrita integradas ao eixo da leitura, ou seja, a sua totalidade.

De maneira geral, esse aspecto isolado indica que as coleções (umas mais que as outras) apresentam propostas que colaboram efetivamente para a formação do leitor e para o desenvolvimento da proficiência em escrita, pois se valem da estratégia pedagógica de potencializar o trabalho desenvolvido com determinados gêneros textuais apresentados. A conclusão sobre essa dimensão positiva da organização das propostas pedagógicas não se comprova apenas por meios de dados quantitativos. A seguir, apresentamos alguns exemplos de atividades que caracterizam melhor essa dimensão, do ponto de vista pedagógico.

A seguir, extraímos dois exemplos (Quadros 13 e 14) do que consideramos como atividades que integram de maneira satisfatória os eixos de ensino leitura e produção de textos.

No Quadro 13, mostramos o primeiro exemplo de atividade selecionada, dentre outras, por sua representatividade.

### QUADRO 13

#### Estratégias de articulação dos eixos de leitura e escrita de textos

Temática da seção/capítulo	Trabalho prévio	Gênero textual explorado nas seções de leitura e produção textual
Embora encontremos a atividade de escrita de texto do mesmo gênero, apenas no capítulo 2 da unidade, intitulada “Medo, eu?!” (pág. 70), o capítulo 1, dessa mesma unidade, antecipa o trabalho com a temática em questão (está intitulado como “Hoje é dia de festa”, pág. 64) que será explorada na produção textual.	Pág. 64: o primeiro texto apresentado ao aluno no capítulo é um convite de aniversário.  Pág. 64 e 65: propõem atividades de interpretação textual e de exploração das características do texto do gênero convite (como por exemplo, refletir sobre as situações sociais de uso, identificar as informações apresentadas no texto, fazer associação de data ao calendário, horário etc.).	Convite

Além desses aspectos, procuramos identificar, ao analisar a formulação das atividades de escrita, as habilidades de escrita de textos exploradas. De maneira geral, as propostas são alimentadas tematicamente e pelo gênero dos textos explorados na seção de leitura, revelando-se como mais um fator de articulação entre leitura e escrita. Além da articulação das experiências de leitura e escrita, as propostas de produção são formuladas numa linguagem que simula um diálogo com os alunos e apresenta orientações que auxiliam no planejamento dos passos da produção. O exemplo apresentado na Figura 4 ilustra esses argumentos.

**FIGURA 4**

Atividade 1 de produção de texto com integração dos eixos de ensino

**GENTE QUE FAZ!**

**1. VAMOS FAZER UM CONVITE! PARA ISSO, SIGA AS INSTRUÇÕES.**

A) ESCOLHA O MOTIVO DO CONVITE.  
PODE SER O SEU ANIVERSÁRIO, UMA FESTA NA ESCOLA  
OU UMA FESTA A FANTASIA, POR EXEMPLO.

B) NO CONVITE DEVE HAVER:

- O NOME DO CONVIDADO OU DA CONVIDADA.
- O MOTIVO DA FESTA.
- A DATA DA FESTA E O HORÁRIO DO INÍCIO.
- O ENDEREÇO DE ONDE SERÁ A FESTA.
- O NOME DE QUEM CONVIDA.

74

Fonte: Coleção E, 1º ano, p. 74.

Ainda com relação ao exemplo apresentado no Quadro 13, percebemos que a proposta de produção textual foi intencionalmente articulada ao eixo da leitura, ao se aprofundar na exploração da temática “festa” e na retomada do gênero *convite*, apresentado na seção de leitura do capítulo anterior. Além disso, vale ressaltar que, mesmo já tendo trabalhado anteriormente o

gênero e a temática, na própria proposta de atividade escrita há instruções sobre como fazer um *convite*, quais são as suas características, o que deve conter na escrita desse gênero, qual é a motivação para a escrita do texto etc.

Apresentamos o segundo exemplo no Quadro 14.

#### QUADRO 14

Exemplo extraído do 2º volume da coleção E

Temática da seção/capítulo	Trabalho prévio	Gênero
<p>Página 38: Vender? Trocar? É só anunciar!</p>	<p>Páginas 39 a 52: são propostas diversas atividades que exploram a função social do gênero em pauta, o suporte que ele veicula, o público-alvo, além de fornecer diferentes exemplos desse gênero e explorar a temática de “venda e troca”.</p>	<p>Anúncio classificado</p>

Para melhor contextualizar esse trabalho, exibimos, a seguir, na Figura 5, a atividade de produção de texto apresentada na seção que compõe a obra.

### FIGURA 5

Atividade 2 de produção de texto com integração dos eixos de ensino

#### Para anunciar, é preciso conhecer!

1. Conte o que há em cada cena, descrevendo os brinquedos que aparecem. Veja o exemplo.



O menino viu o anúncio de um carrinho com controle remoto.

O brinquedo é vermelho e tem as rodas prateadas. É um carrinho novo, lindo!






- 2.** Escreva um anúncio classificado para cada objeto. Você pode escolher se quer vender ou trocar cada item.

Resposta pessoal.

Esta atividade vai indicar o conhecimento prévio dos alunos e o que explorar no decorrer da unidade.

**URSO DE PELÚCIA**



Eduardo Pozella/Editora Aboli

---



---



---



---



---



---

**BICICLETA**



Getty Images/Isa Images

---



---



---



---



---



---

53

Fonte: Coleção E, 2º ano, p. 52 e 53

Os capítulos 1 e 2 (até mesmo algumas páginas posteriores a essa proposta), trabalham de forma sistemática o gênero solicitado ao aluno escrever, seja por meio de atividades que visam à sua familiarização (exemplificando e explorando as características de diversos *anúncios classificados*), antes de solicitar a escrita desse gênero em sala de aula. Um aspecto positivo é o de que as atividades que antecedem a proposta de escrita exploram também a função social desse



gênero e suas principais características. Ou seja, são propostas que envolvem a reflexão sobre os possíveis suportes de veiculação, sua forma de organização, sua linguagem, público-alvo para esse tipo de texto etc. Além disso, a proposta mantém-se fiel à unidade temática que propõe a venda ou troca de objetos.

Esse tipo de atividade contribui para que o aluno compreenda os objetivos da escrita dos textos apresentados, por exemplo, o porquê de se escrever, o objetivo a ser atingido através desse texto, qual o perfil desse leitor, qual função social será exercida por esse texto, entre outras coisas. Portanto, tal atividade contribui para favorecer ao aluno uma situação significativa de comunicação, de interlocução, por meio de uma escrita com autonomia por permitir ao locutor saber exatamente aonde quer chegar. Essa escrita contextualizada e autônoma no ambiente escolar é defendida e enfatizada por diversos autores, como Soares (2003), Val e Vieira (2005), Val (1998), Calkins (1989), entre outros citados neste trabalho.

### **3.3.1 Atividades com integração parcial entre os eixos de ensino de leitura e produção de textos**

Quando voltamos nossa atenção para os números de atividades de produção textual, classificadas quanto à integração dos eixos de leitura e escrita como *parciais*, formam-se 3 blocos: no primeiro bloco, estão as coleções B e C, que apresentaram uma média maior de atividades nessa situação. A coleção B com 28% do total e a coleção C, com 30,5%; no segundo bloco, estão as coleções A e D, com 18% e 13%, respectivamente; no terceiro bloco, encontra-se a coleção E, que se destaca por apresentar apenas uma proposta de atividade com articulação parcial entre os eixos de ensino em questão.

No Quadro 15, acompanhado pela Figura 8, apresentamos um exemplo extraído das coleções analisadas que retratam essa integração parcial entre os eixos de ensino leitura e produção de textos.

Esse exemplo foi classificado como um caso de *integração parcial* entre os eixos de ensino leitura e produção de texto, a partir da identificação dos seguintes elementos: embora a temática trabalhe com um assunto (no caso, o nascimento das pessoas), o gênero (*lista*), solicitado ao aluno na proposta de escrita, não aparece no interior da unidade e nem mesmo em algum momento anterior nesse volume. Além disso, a contextualização do tema explorado no gênero em pauta, por meio da proposição de perguntas que devem guiar a elaboração da lista, desconsidera a diversidade sociocultural do país, pressupondo que todas as crianças vivenciam (ou têm oportunidade de comemorar) experiências de aniversários nas condições sugeridas.

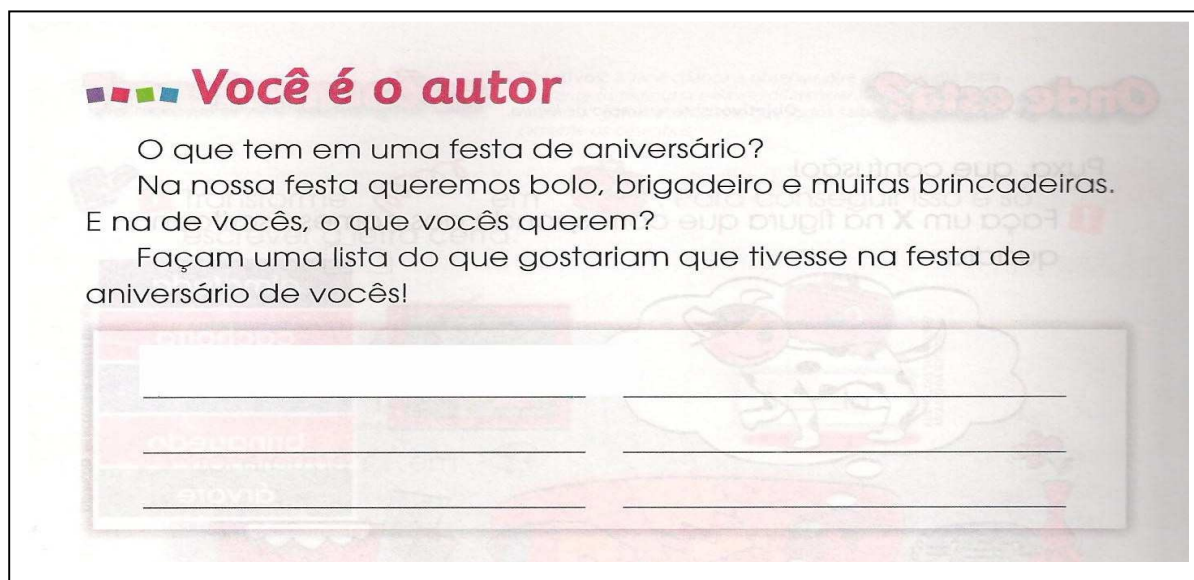
### QUADRO 15

Exemplo extraído do 1º volume da coleção B

Temática da seção/capítulo	Trabalho prévio	Gênero
<p>Página 55 Unidade temática: Quando eu nasci</p>	<p>A unidade trabalha com a temática do nascimento e propõe algumas atividades que exploram o tema, tais como: roda de conversa sobre experiências pessoais dos alunos, dia do aniversário; analisar informações contidas na certidão de nascimento (refletir sobre sua função social, por exemplo). Também apresenta, na página 56, um texto intitulado Aniversário, extraído da Coleção Palavra Cantada, 1996.</p>	<p>Lista</p>

**FIGURA 6**

Atividade de produção de texto com integração parcial dos eixos de ensino



Fonte: Coleção B, 1º ano, p. 68

Ao observarmos essa proposta de atividade escrita, encontrada na página 68 do 1º volume da coleção B, que, embora explore a mesma temática, já trabalhada na unidade tanto com a leitura (o assunto é retomado em outras atividades como roda de conversa, a escrita do calendário de aniversários da turma etc.), o gênero solicitado (*lista*) surge pela primeira vez na coleção. Além disso, a atividade não fornece informações sobre as principais características desse gênero e nem sua função social.

Segundo Val (2007, p. 129), “produzir um texto implica escolher um determinado gênero discursivo e essa escolha se faz em função de para que se escreve, para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido”. A partir do momento em que uma proposta de atividade de produção textual escrita não determina essas esferas e funções do texto a ser escrito, a realização dessa atividade por parte dos alunos que ainda estão em fase de alfabetização se torna descontextualizada e descaracterizada, contrariando a orientação do PNLD/2010 que indica a importância de se “alfabetizar letrando”, ou seja, permitindo que esse aluno conheça o texto e faça uso das funções sociais do que lhe é transmitido, seja pelo livro didático, seja no ambiente escolar como um todo.

### **3.3.2 Atividades de produção textual apresentadas sem integração dos eixos de ensino**

Finalmente, para ilustrar uma das atividades de produção textual considerada nesta pesquisa como caso em que não ocorre integração com o eixo da leitura, selecionamos apenas um exemplo representativo, identificado na coleção C, embora outros tenham sido encontrados nas demais coleções.

A seguir, apresentamos uma atividade classificada nesta pesquisa como casos de propostas que não exploram a integração dos eixos de ensino.

## FIGURA 7

Atividade de produção de texto sem integração dos eixos de ensino

**APRENDER A LER E A ESCREVER**

**Alfabeto e tipos de letra**

**1.** Com os colegas e a professora, organize dois cartazes: um com materiais escritos em letra de imprensa e outro com materiais escritos em letra cursiva.

a) Com os colegas e a professora, organize uma lista com os nomes dos materiais encontrados em letra de imprensa e outra lista com os nomes dos materiais encontrados com a letra cursiva.

**TEXTOS EM LETRA DE IMPRENSA**

**TEXTOS EM LETRA CURSIVA**

44 • quarenta e quatro

Fonte: Coleção A, 2º ano, p. 44

Essa proposta de atividade solicita que os alunos façam dois *cartazes*. Porém, tal proposta está totalmente descontextualizada do capítulo em que se encontra. Em primeiro lugar, o gênero *cartaz* surge pela primeira vez na coleção e a proposta não traz nenhuma orientação das características e funções sociais desse gênero textual, o que pode gerar uma criação equivocada e descontextualizada por parte desses alunos.

Vale lembrar que o livro didático também pode ser utilizado em casa, pelos alunos, sendo assim, suas atividades devem ser claras quanto ao que deve ser feito, qual o objetivo e qual o conhecimento podem levar esse aluno a atingir. Desta forma, destacamos de modo negativo a maneira como é exposta a atividade em si. A proposta é confusa, não determina a temática dos textos que comporão o cartaz e não explica de onde os alunos vão tirar esses “materiais escritos” para confeccionar esses cartazes. Será que, em algum momento, foi solicitado que os alunos trouxessem para a sala de aula jornais ou revistas para fazerem os recortes? A proposta não cita fatores fundamentais, como: o objetivo da atividade; que em um *cartaz* é importante destacarmos o assunto através de um título; que esse gênero deve ser exposto em um lugar público e de significativa circulação; que, em sua maioria, esse gênero desempenha uma função de informar etc. Como esse pequeno aprendiz será capaz de produzir um texto autônomo e de real situação de interlocução sem dispor dessas informações?

Sabemos que ainda há muito que se considerar ao se pensar sobre a perspectiva pedagógica do trabalho com a produção de textos escritos nos livros didáticos de alfabetização, bem como sobre o planejamento, a organização, a progressão e a articulação dos gêneros textuais e dos eixos de ensino vinculados à produção de textos. Notamos uma grande evolução nesse processo de se “alfabetizar letrando”, através dos livros didáticos, mas acreditamos que ainda é possível ir mais longe, reorganizando e readequando as propostas de textos escritos, de acordo com as novas demandas que surgem nas diferentes realidades das salas de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar alguns aspectos pedagógicos das propostas de produção textual de cinco coleções de alfabetização aprovadas no PNLD de 2010, dentro das novas exigências que configuravam o cenário educacional do país, ou seja, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Essa nova demanda trouxe peculiaridades para a preparação e aprovação dos livros didáticos no Brasil e, dentre elas, destacamos o fato de que as crianças passam a ser recebidas aos seis anos no primeiro ano de escolarização (EF) e o fato de que o PNLD considera que o processo de alfabetização e letramento se dá ao longo dos dois primeiros anos. Isso originou um novo formato dos livros didáticos, agora com dois volumes compondo cada coleção e que foram organizados segundo a perspectiva de um ciclo.

Gostaríamos, em primeiro lugar, de enfatizar que as análises e reflexões realizadas neste trabalho não são conclusivas e não abrangem todas as dimensões pedagógicas de uma proposta de ensino e aprendizagem (tais como a análise dos modelos didáticos de atividades propostos, por exemplo), mas é possível elencarmos algumas questões que se desenvolveram graças às reflexões proporcionadas pelo levantamento teórico, pelas metodologias adotadas e pelas características próprias do objeto de pesquisa.

Nesse sentido, alguns questionamentos surgiram e são o foco principal neste trabalho: qual a contribuição que uma coleção didática de alfabetização pode dar à formação de alunos como escritores autônomos de textos, nos dois primeiros anos de escolarização? Qual o papel das propostas de produção de textos para o letramento de crianças de seis e sete anos de idade? Quais os tipos de oportunidades de escrita de textos são criadas, ao longo de um ciclo, em cada coleção didática? De que forma os procedimentos pedagógicos adotados na organização do planejamento da produção de textos repercutem nas ações de ensino do professor que adotar determinada coleção didática?

Para responder a esses questionamentos, buscamos caracterizar o perfil das propostas de escrita de textos dos livros didáticos de alfabetização aprovados no PNLD/2010, considerando,

particularmente em suas análises, algumas características de sua organização no planejamento do trabalho do professor com esse componente curricular, nos dois primeiros anos de escolarização, no contexto da implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Das dezenove coleções aprovadas no PNLD/2010, escolhemos cinco coleções para nossa análise. Essa escolha aconteceu a partir de um levantamento das coleções que se inscreviam pela primeira vez na avaliação do PNLD, buscando atender a nova demanda do Ensino Fundamental de nove anos. Consideramos que, por não terem participado dos processos seletivos anteriores, tais coleções poderiam apresentar novas configurações para atender a esse público dentro dessa nova faixa etária de inserção. A partir daí, percorremos um caminho de investigação teórica e de levantamento e análise de dados.

A análise das cinco coleções seguiu um mesmo roteiro. Inicialmente, apresentamos um levantamento quantitativo das atividades de produção textual escrita de cada uma das coleções, tanto no cenário geral, ou seja, nos dois anos que compõem cada coleção quanto nos volumes 1 e 2, individualmente. Através desse levantamento, foi possível, por meio de uma análise comparativa, estabelecer um panorama das oportunidades criadas em cada obra para o trabalho com a produção textual, no decorrer de um ciclo de dois anos de aprendizagem, dando-nos, assim, uma visão geral de nosso objeto de estudo.

Um dos aspectos investigativos que utilizamos para a análise dos dados foi o de estabelecermos uma dimensão temporal do planejamento a ser desenvolvido, ao longo dos dois primeiros anos de escolarização. A partir do conjunto de atividades apresentadas em cada volume, observamos que cada obra adota um critério pedagógico diferente para ordenar as atividades de produção de textos escritos em um determinado tempo. Embora essa categoria de análise não apareça no PNLD de 2010, ela foi considerada em nosso estudo por acreditarmos que a temporalidade interfere no planejamento pedagógico. Vale ressaltar que essa categoria foi incluída no PNLD/2013.

Quando partimos para uma avaliação quantitativa do número de atividades de produção de texto nas coleções, constatamos que existe uma variação significativa nos critérios adotados para a



organização das obras, fator que imprime ritmos e frequências diferenciadas no trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Por exemplo, a coleção D trabalha em seus dois volumes com 22 propostas de atividades de escrita textual, já a coleção A trabalha com a apresentação de atividades em número que representa mais que o dobro desse valor. São 50 atividades para serem desenvolvidas, ao longo dos dois primeiros anos de escolarização, para aqueles profissionais que optarem por trabalhar com essa coleção. Ainda em análise a esse quesito, observamos uma forte tendência de concentração das atividades de produção de texto nos segundos volumes das coleções, em detrimento do primeiro volume. Talvez esse critério de organização das obras, adotado pelos autores, apoie-se no pressuposto de que no primeiro ano de escolarização as crianças de seis anos ainda se encontram em processo inicial de alfabetização, fator que limita, sob a perspectiva do livro didático, a proposição de um número maior de atividades e, ao mesmo tempo, de situações mais significativas e autônomas de escrita de textos. Esse tipo de trabalho começa a ser delineado apenas no segundo volume, período da alfabetização considerado mais avançado que o anterior e, portanto, mais apropriado para criar outras oportunidades de letramento aos aprendizes, sob as diretrizes impostas em um livro didático.

Outro critério de análise que trabalhamos nesta pesquisa foi o levantamento da seleção de gêneros textuais propostos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos dois primeiros anos de escolarização. Dentro desse critério, focamos em nossa análise os aspectos de diversidade da seleção textual e, a partir de sua distribuição ao longo de dois anos, bem como pela identificação da frequência com que determinados gêneros são mais trabalhados do que outros, foi possível estabelecermos, do ponto de vista pedagógico, uma determinada ideia de progressão, sistematização e integração dos eixos de ensino: produção de textos e leitura. Esses são aspectos que se configuram como algumas das regras pelas quais as propostas pedagógicas foram organizadas, o que lhes confere características distintas, ao considerarmos a abordagem dada aos conhecimentos a serem ensinados. Trata-se, portanto, do mapeamento de algumas das regras que regulam a construção das práticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Sabemos, no entanto, que, para compreendermos como ocorre a transmissão dessas propostas na sala de aula, seria necessário estabelecermos uma relação entre o que está proposto nos livros didáticos e aquilo que de fato é trabalhado pelos docentes no interior das escolas. Isso significa que não consideramos, neste trabalho, que haja uma relação direta entre o que é proposto pelo livro didático e o trabalho

desenvolvido pelo professor, pois diversos estudos revelam que, no contexto da sala de aula, acontece uma transposição daquilo que é apresentado, no sentido de que o professor sempre recria, adapta e procura adequar os conhecimentos a serem ensinados, considerando a realidade de seus alunos e o seu modo de compreendê-los (SILVA, 2003).

Considerando os aspectos pedagógicos que orientam as regras de organização das cinco obras analisadas, destacamos, em relação à seleção textual que define as propostas pedagógicas, alguns pontos importantes com os quais nos deparamos neste trabalho de pesquisa:

- O critério da classificação: apesar da imensa variedade de gêneros textuais presentes em nossa sociedade, arriscamo-nos a classificar os gêneros solicitados nas propostas de PT dos livros didáticos analisados. Ressaltamos que, em alguns momentos, ocorreu divergência entre a classificação dada pelo livro e a classificação dada por estas pesquisadoras. Mas o que queremos assinalar é a ausência nos enunciados das atividades de uma necessária especificação do gênero textual a ser escrito pelo aprendiz, ou seja, é comum que, nas propostas de produção textual, não se explicita qual é o gênero que deve ser considerado no momento da escrita de texto. Tal fator dificulta considerar as pistas sobre as características do gênero que lhe são comuns nas práticas sociais que são vivenciadas na escola, configurando-se como atividades descontextualizadas e, de certa forma, com certa dificuldade para a sua realização por esses pequenos aprendizes, ainda em processo inicial de alfabetização. Isso ocorre porque é o nosso conhecimento e reconhecimento dos gêneros e de seu funcionamento institucional, como afirma Costa Val (2007), que nos possibilitam decidir como devemos comunicar alguma coisa a determinado interlocutor social.
- O critério da diversidade: encontramos, na maioria das coleções analisadas, uma diversidade textual representativa de gêneros textuais, o que nos leva a considerar a preocupação em criar diferentes situações de uso da língua escrita, contribuindo, assim, para que os alunos pratiquem efetivamente o letramento.
- O princípio da progressão: uma regra adotada na organização das propostas de produção textual das cinco obras é a de se trabalhar primeiro com os gêneros textuais presentes no dia a dia das crianças, tais como *bilhete*, *lista*, *história em quadrinhos* etc., para depois abordar outros

gêneros, tais como *anúncio classificado, ficha informativa, verbete, carta* etc., o que nos leva a inferir que existe uma determinada ideia de quais textos são mais simples e eleitos para a introdução do trabalho e aqueles mais complexos, que dependem de certa autonomia do aprendiz, considerando a evolução de seu processo de alfabetização, para serem solicitados. Nesse sentido, é comum determinada obra iniciar o trabalho com os gêneros mais simples e, posteriormente, inserir os gêneros mais complexos nesse trabalho. Contudo, não se trata de uma regra comum a todas as obras, pois notou-se que nem todas as coleções se organizam de acordo com essa progressão. Em alguns casos, há oscilações, ou seja, encontramos alguns períodos de progressão que são posteriormente interrompidos quer seja com a volta de algum gênero trabalhado (o que remete a uma determinada intenção de retomada do trabalho e, conseqüentemente, de sistematização visando a determinados domínios) no início da coleção e reapresentado mais para o final, quer seja por gêneros de outros domínios.

- O critério da frequência: trata-se de uma dimensão pedagógica do trabalho relacionada com a dimensão temporal do planejamento curricular. Para identificar esse critério, realizamos uma simulação, por meio da qual procuramos distribuir o número de atividades propostas no decorrer do calendário escolar, com o objetivo de tentarmos obter uma referência da frequência, tendo em vista sua distribuição, com que são apresentadas as atividades de produção de texto nas cinco coleções analisadas. Assim, considerando o número diferenciado de atividades propostas, deparamo-nos com as possibilidades de trabalho pelo professor como, por exemplo, prever intervalos semanais, como é o caso do segundo volume da coleção A, e com intervalos de até 56 dias entre as propostas de produção escrita, conforme observado no primeiro volume da coleção D. Logo, o número absoluto de atividades propostas não é fator menor na organização das obras didáticas, pois define uma projeção temporal importante na organização do trabalho na escola.
- O critério da sistematização: trabalhamos com dois princípios para definirmos a regra de sistematização do trabalho pedagógico. O primeiro refere-se às propostas de escrita textual realizadas com mais frequência em um determinado intervalo de tempo. O segundo princípio considera a natureza sistemática das atividades, ou seja, promove um exame tanto regular e metódico quanto ordenado e progressivo das características dos gêneros textuais solicitados nas propostas de produção de textos. Examinando esses dois princípios, observamos que as cinco

obras adotam regras diferentes para o trabalho de sistematização da produção de textos realizado de cada volume e entre os volumes. Por exemplo, percebemos não haver um consenso nos critérios sobre quais são os gêneros textuais a serem tomados como foco principal do trabalho em cada volume ou em cada ano de escolarização. Individualmente, cada coleção traz um perfil diferenciado para o trabalho de sistematização dos gêneros textuais nas atividades de escrita de textos, seja elegendo determinados textos que serão objeto de retomada no interior de cada volume e/ou de um trabalho mais articulado com outras seções (principalmente a de leitura) no interior das unidades. Analisando as coleções no todo, ou seja, considerando os dois volumes, podemos agrupá-las em dois grupos: no primeiro grupo, temos as coleções A e C, que apresentam 52% e 55%, respectivamente, de seu total de atividades sendo trabalhadas sistematicamente; o segundo grupo é formado pelas coleções B, D e E, que possuem entre 70 e 72% de suas atividades abordando de forma mais sistemática alguns gêneros textuais. Os demais textos identificados são apresentados ora de forma superficial (cumprem apenas a obrigação formal da escrita no interior das unidades, por exemplo, quando o aluno é solicitado a escrever textos classificados nesta pesquisa como de um gênero “indefinido”), ora sem a preocupação de considerar as condições necessárias de seu planejamento, tomando, por exemplo, a consciência da situação em que o texto vai ser produzido e será lido.

- A integração dos eixos de ensino: buscamos investigar se nos LD de alfabetização há um favorecimento à integração dos conhecimentos, através da articulação dos eixos de ensino. Em especial, consideramos os eixos de leitura e produção de textos na organização das propostas pedagógicas de textos escritos articuladas com a seção de leitura. Observamos que quase 79% do total de atividades das cinco coleções analisadas realizam articulação entre os eixos de ensino. Apenas 2,5% desse total de atividades não fazem associação com o eixo da leitura. O restante realiza uma integração parcial entre esses dois eixos.

A partir de critérios pedagógicos, procuramos refletir sobre as dimensões que envolvem a organização das coleções didáticas, considerando que a produção escrita deve ser concebida aqui como ação deliberada da criança com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. Logo, a escrita na escola, implementada em materiais didáticos, assim como nas práticas sociais fora da escola, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a

algum leitor. Desta forma, Leal (2005, p. 53) salienta a importância em se “entender os processos de escrita, o funcionamento de um texto escrito, para que se possa ensinar” e alcançar de maneira plena as capacidades desse eixo. De acordo com Calkins (1989, p. 18), “ensinar a escrever começa com o reconhecimento de que cada indivíduo vem para a oficina de trabalho de escrita com preocupações, ideias, recordações e sentimentos”. Segundo a autora, “quando convidamos as crianças para que escolham sua forma, voz e audiência, bem como seu tema, damos-lhes a posse e a responsabilidade por aquilo que escrevem. Isto transforma a escrita, de uma tarefa designada em um projeto pessoal” (p. 19). Portanto, quando a escrita se torna um projeto pessoal para as crianças, o ato de ensinar e de aprender se transforma.

Para Calkins (1989), o desafio da produção de textos escritos no ambiente escolar está em trazer para essas atividades o conteúdo da vida real desses alunos, uma vez que a escrita deve começar com o que cada estudante pensa e sente, ou seja, esses alunos só ficarão realmente envolvidos com a escrita quando se perceberem como autores.

Para a análise dos dados levantados nesta pesquisa, elegemos traçar alguns critérios para o planejamento do trabalho do professor, caso ele adote determinada coleção em sua escola. Concordamos que a organização da proposta pedagógica de um livro didático, entre outros aspectos, representa a projeção de um conjunto de metas, estabelecidas para o trabalho a ser desenvolvido em determinado tempo, com uma determinada turma de alunos (não é possível prever suas diferenças e especificidades de aprendizagem, apenas que esses alunos ingressam na escola aos seis anos de idade) e que não pode ser vista como um conjunto de atividades que serão desenvolvidas aleatoriamente, em um só tempo.

Sabemos, contudo, que as dimensões do trabalho pedagógico, particularmente aquelas que elegemos nesta pesquisa, em relação à ação de planejar o ensino de determinado componente curricular, não esgotam todos os âmbitos da ação de planejar o currículo escolar. Não foi possível levantar, por exemplo, nesta investigação, dados relativos aos conteúdos ensinados (além dos textos, as habilidades de escrita desenvolvidas e colocadas como metas de um ciclo; as metodologias de aprendizagem que dão forma às ações de ensino e aprendizagem, a natureza didática das atividades etc.). Também não foi possível um exame mais detalhado das condições

de produção dos textos, considerando as orientações dadas ao aluno sobre o necessário planejamento cuidadoso e a revisão do texto proposto para ser redigido, procedimento imprescindível para que se tome consciência da situação em que o texto vai ser produzido e será lido. Trata-se, nesse caso, de se considerar nas análises das atividades aspectos que envolvem os critérios avaliativos arrolados pelos especialistas que trabalham na avaliação do PNLD.

Sabemos, também, que o levantamento que realizamos do conjunto das atividades propostas nas cinco coleções selecionadas (considerando, por exemplo, seus efeitos quanto às oportunidades que criam de familiarização do aprendiz com a escrita de textos), a análise das formas de ordenação dos conteúdos ensinados, com foco nos gêneros textuais e as estratégias pedagógicas de articulação dos eixos de leitura e escrita de textos como componentes importantes do planejamento não se materializam em ações efetivas de ensino e em conhecimento sistematizado pelos aprendizes. Para que isso ocorra, além de necessária a análise de outras dimensões pedagógicas do planejamento curricular, é fundamental considerarmos as ações dos professores e alunos em relação aos conhecimentos ensinados e aprendidos.

É importante ressaltarmos, ainda, que optamos neste trabalho por não analisarmos individualmente as habilidades de escrita de textos e as condições de produção, pois, para que nossa análise desse conta de aprofundar sobre alguns critérios pedagógicos que estruturam a organização das obras didáticas e que não são considerados na avaliação do PNLD, seria necessário traçarmos um outro perfil das propostas pedagógicas de produção de textos, o que exigiria aprofundar nos exemplos dados sobre essas habilidades e o que elas exploram. Além de avaliarmos que, nesta pesquisa de mestrado, não tínhamos tempo suficiente para realizar esse tipo de aprofundamento, optamos, assim, por trazer uma outra perspectiva de análise do perfil das obras e que, no entanto, não foi considerado pelos avaliadores do PNLD. Por isso, salientamos que, embora nossos dados tenham privilegiado mais uma análise quantitativa, em detrimento da qualitativa, procuramos traçar uma nova perspectiva de análise das propostas pedagógicas das cinco coleções. Enfatizamos essa abordagem voltada para as características pedagógicas das atividades, tendo como foco as condições de produção instauradas, como uma perspectiva de continuidade para um novo trabalho. Vale ressaltar que o conjunto de dados levantados neste

estudo é muito maior do que estes que aqui foram apresentados, mas coube-nos fazer uma seleção destes, para que pudéssemos cumprir nosso prazo de dissertação.

Finalmente, reafirmamos que o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais de escolarização deve estar voltado para a função social da língua: a formação dos alunos ganha destaque em função das diversas práticas sociais em que eles poderão e/ou deverão interagir. Nesse sentido, a pesquisa procurou estabelecer, no interior do conjunto de atividades apresentadas para compor o eixo da produção textual, novas formas de inter-relação. Através desse contexto, apoiamos-nos no pressuposto de que o livro didático se destaca como importante mediador da esfera do trabalho docente, servindo de ferramenta para o aluno e para o professor. Assim como ele se constitui uma ferramenta para o aluno atingir seus objetivos (principalmente para o letramento de alunos em fase de alfabetização), também cumpre papel semelhante se considerarmos o ponto de vista do professor, ou seja, serve como instrumento de controle das atividades que promovem a proficiência da escrita de textos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

ARRAYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414p.

BARBOSA, Sonia M. Leitura e comandos de leitura em livros didáticos de ensino fundamental. In: *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

\_\_\_\_\_; et al. *Capacidades da Alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 94p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2)

\_\_\_\_\_; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da G. C. e MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 13-45.

BRASIL. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2010. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Básica, 2008. 69p.



\_\_\_\_\_. Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. 352p.

\_\_\_\_\_. Guia de livros didáticos: PNLD 2013: Letramento e Alfabetização e Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256p.

\_\_\_\_\_. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Presidência da República. Casa Civil, 2006. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

Acesso em 16 de agosto de 2011.

BREGUNCI, Maria das Graças C.; SILVA, Ceris R. Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e língua portuguesa e subsídios para o Programa Nacional de Livros Didáticos. *25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad.: A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale, 2005. p.73-117.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo*. Belo Horizonte: Ceale/UFMG/FaE, 2005. 67p.

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever*. Trad. Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 376p.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004

CÔCO, Dilza; GONTIJO, Cláudia M. M. (orientadora). *Práticas de leitura na alfabetização*. Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. (Dissertação de mestrado).

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *Unirevista*, V.1, N. 1, p. 32-46, 2006. Disponível em:

[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf)

Acesso em 28 de fevereiro 2013.

COUTINHO, Marília de L.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de (orientadora). *Práticas de leitura na alfabetização de crianças: O que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores?* Universidade Federal de Pernambuco, 2004. (Dissertação de mestrado).

CUNHA, Dayse Moreira. Atividade humana e produção de saberes no trabalho. In: XIII ENDIPE, 2006, Recife. *Anais*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 1-12.

DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane. DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 110p.

\_\_\_\_\_.; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FALCÃO, Jorge Tarcísio da R.; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago., 2000.

FARIA FILHO, Luciano M. de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: n. 14, p. 19-34, maio/ago., 2000.

FREITAG, B. *et al.* *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INPEP, 1987.

FREITAS, Luciléa R. de.; PERNAMBUCO, Déa (orientadora). *A leitura na escola: caminhos e descobertas*. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000. (Dissertação de mestrado).

GERALDI, João W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125p.

\_\_\_\_\_. (Org.); ALMEIDA, Miltom José de; *et al.* *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 173-203.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa.; ROCHA, Gladys. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 53-67.

LEAL, Telma F.; BRANDÃO, Ana Carolina P. A.; TORRES, Mirela R. P. Leitura em livros didáticos: a argumentação em questão. *Educação*, Porto Alegre, V.34, n.1, jan./abr. 2011. p. 86-98.

LETRA A, Jornal. Ceale/FaE/UFMG. Ano 3, n. 9, Belo Horizonte: mar./abr. de 2007. p. 6-9. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/152/phpQ5O9H8.pdf> Acesso em 18 de março de 2011.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237-259.

MARCUSCHI, Beth.; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: VAL, Maria da G. C. e MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 237-260.

\_\_\_\_\_.; LEAL, Telma F. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007. In: VAL, Maria da Graça Costa (Org.). *Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale/FaE/UFMG, 2009. p. 127-150.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, M. Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no Ensino Médio e Formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana. Novos livros de alfabetização – novas dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: *14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada*. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Luciana M. de. *A articulação e progressão dos gêneros textuais em atividades de produção de texto em Livros Didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. (Dissertação de mestrado)

RANGEL, Egon de O. *A escolha do livro didático de português*. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 84p.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização no contexto do PNLD. XV Endipe. Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Belo Horizonte, 22 de abril de 2010. 12p.

REINALDO, Maria A. G. M. A orientação para a produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 87-100.

RODRIGUES, Ernaldina S. S. *A organização do tempo pedagógico no trabalho docente: relações entre o prescrito e o realizado*. Universidade Metodista de Piracicaba, 2009. (Dissertação de mestrado)

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, A. L. *et al.*; SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMES, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998. 396p.

SILVA, Ceris S. R. da. As repercussões na prática docente dos novos livros didáticos de Alfabetização. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais?. In: COSTA VAL, Maria da G.; MARCUSCHI, Beth. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2005. p. 185-203.

\_\_\_\_\_. Impactos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD): A qualidade dos livros de alfabetização. In: FRADE, Isabel C. A. da S. *et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 61-77.

\_\_\_\_\_.; O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRAS, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel P.; MARTINS, Raquel Márcia F. (Org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2008. p. 35-58

\_\_\_\_\_.; DALBEN, Ângela; COSTA, Tânia. *Material didático: escolha qualificada e uso adequado*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2010b. 34p.

SILVA, Izabel P. O. A escrita na escola: exercício escolar ou interação verbal? In: *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª *Reunião Anual da ANPED: GT Alfabetização, Leitura e Escrita*. Poços de Caldas. out. 2003. p. 1-15.

\_\_\_\_\_.; BATISTA, Antônio Augusto G. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64p.

UNICAMP. *O que sabemos sobre o livro didático? Catálogo analítico*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é produção de texto na escola? *Presença Pedagógica*, V.4, n.20, p. 83-87, mar./abr. 1998.

\_\_\_\_\_.; *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_.; MARCUSCHI, Beth. Apresentação. In: VAL, Maria da G. C. e MARCUSCHI, Beth (Orgs.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2005. p. 7-12.

\_\_\_\_\_.; VIEIRA, Martha Lourenço. *Língua, texto e interação: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 46p.

VIEIRA, Martha L.; VAL, Maria da Graça Costa. *Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 51p.