

Luciana Moreno de Oliveira

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

Belo Horizonte  
2012

Luciana Moreno de Oliveira

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada ao Ensino de Português

Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho (UFMG)

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras  
2012

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

O48a Oliveira, Luciana Moreno 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 [manuscrito] / Luciana Moreno de Oliveira. – 2012.  
186 f., enc. : il., p&b., tabs.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada ao Ensino de Português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 161-162.

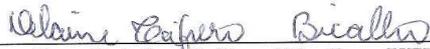
Anexos: f. 162-186.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Livros didáticos – Avaliação – Teses. 3. Produção de textos – Teses. 4. Gêneros textuais – Teses. 5. Escrita – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.8



Dissertação intitulada *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*, defendida por LUCIANA MORENO DE OLIVEIRA em 23/02/2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:



**Dra. Delaine Cafiero Bicalho - UFMG**  
**Orientadora**



**Dra. Eloisa Helena Guimarães - FPL**



**Dr. Aderlande Pereira Ferraz - UFMG**

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2012

*Como diria Adriana Falcão... “dedicatória é quando todo o amor do mundo resolve se exibir numa só frase”: para as pessoas queridas que me acompanharam nessa jornada, em especial, à minha mãe e minha irmã Angélica.*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, pelo amor incondicional.

Aos meus queridos irmãos, pela ajuda, pelo amparo, por todo o amor.

À minha família, pelo carinho e força nessa caminhada.

À minha orientadora, Delaine Cafiero, pelo exemplo de pessoa e profissional.

Aos amigos de perto e de longe, pela compreensão e incentivo.

À Rosângela Cruz, por ser essa pessoa tão presente, tão amiga, tão generosa e pelas tantas conversas e desabafos.

À Maria Luíza, pela amizade de longa data e apoio desde o momento em que me inscrevi no processo seletivo do mestrado.

À Letícia Féres, minha irmã de coração, por sempre me fazer ver a vida com muita poesia e trocadilhos.

Aos amigos que fiz na pós-graduação, pessoas que certamente contribuíram muito no meu processo.

À equipe do Colégio Neusa Rocha, por me apoiarem e, principalmente, às minhas colegas de profissão, pela amizade e pelas constantes trocas.

*Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece a qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana.*  
*Irané Antunes*

## Resumo

Esta pesquisa verifica, por meio da análise de enunciados de atividades, até que ponto as tarefas de produção de textos de livros didáticos de Língua Portuguesa podem colaborar para o desenvolvimento da proficiência escrita do aluno; e até que ponto há articulação e progressão dessas propostas dentro de um mesmo volume ao longo das séries. Foram analisadas duas coleções didáticas para o 3º, 4º. e 5º anos do Ensino Fundamental avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2010 (PNLD). Nas resenhas apresentadas no Guia que divulga as obras aprovadas por esse programa, a coleção *Linhas e Entrelinhas* é avaliada como tendo um trabalho que se destaca em relação à produção de textos e a coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* é apontada como tendo um trabalho que merece atenção. Nas análises deste trabalho verifica-se como as atividades de produção de textos escritos são organizadas visando à articulação e à progressão entre elas, seja em um mesmo volume seja ao longo das séries. Também se observa como os enunciados apresentam as condições de produção, as etapas de planejamento e revisão, bem como as orientações para construção da forma e do conteúdo do texto. Este trabalho entende que a “língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008, p. 61) e o texto é tomado como lugar de interação em que essas práticas acontecem. Dessa forma, é importante que se pense nas condições de produção e nas etapas de planejamento como uma maneira de fazer com que o aluno insira seus textos em contextos reais de circulação. A articulação e a progressão entre as atividades de produção de texto são vistas, segundo Dolz e Schneuwly (2004), como um princípio norteador para o trabalho com a escrita. Nesse sentido, as atividades precisam ser retomadas em espiral e a cada etapa devem apresentar elementos que se complexifiquem. Como metodologia de trabalho, nesta pesquisa, foram levantados quais são os gêneros textuais explorados e como são as atividades propostas. Na primeira parte da análise, as atividades foram categorizadas de modo a evidenciar os gêneros que são retomados e os que não são retomados no mesmo volume e ao longo de cada coleção. Na segunda parte do trabalho, os enunciados das atividades de produção foram observados de modo a evidenciar como se dá o processo de retomada dos gêneros que aparecem mais de uma vez na coleção. A análise das duas coleções tomou como critério a proposta de agrupamentos de gêneros textuais proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Para os autores uma maneira de tentar garantir a progressão no trabalho com a produção de textos seria agrupando os diferentes gêneros textuais a partir de capacidades comuns relacionadas aos tipos textuais: *narrar, expor, relatar, argumentar e descrever ações*. Ao se analisar as duas coleções sob essa ótica pode-se perceber que a coleção *linhas e Entrelinhas* apresenta um avanço em relação à outra coleção por apresentar gêneros que contemplam as cinco capacidades, apresentar as etapas de produção bem melhor delimitadas e contribuir para a construção do tema. Já a coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* tem um trabalho mais voltado para a produção de gêneros do *narrar* e não contempla gêneros do *argumentar* e *descrever ações*. As análises mostram que as tarefas nessa coleção assumem um caráter de ‘redação escolar’ e são frágeis em suas orientações. As análises desta pesquisa levam à percepção de que o trabalho de produção de textos nos livros didáticos, embora apresente propostas diferenciadas e em contextos variados, ainda precisa ser repensado em relação à organização das atividades visando à articulação e a progressão entre elas.

**Palavras-chave:** livro didático, produção de textos, gêneros textuais, escrita, articulação e progressão.

## Abstract

This paper analyzes activity instructions to investigate how well text production tasks provided in Portuguese Language textbooks can contribute to developing students' proficiency in writing and how well such tasks articulate and progress within a textbook and in relation to others in the textbook collection. The analysis particularly approaches two textbook collections designed for students in the 3<sup>rd</sup> to 5<sup>th</sup> years of the Brazilian Elementary School that had been previously assessed in the scope of the National Textbook Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNL D 2010). In the reviews provided by this program, *Linhas e Entrelinhas* is introduced as a collection that stands out for its text production tasks, and *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* is presented as a collection that deserves public attention. The analysis aimed to assess how the written-text production activities are organized in terms of articulation and progression between themselves both within a textbook and within a collection. The analysis also considered how the instructions describe production conditions, planning and revision stages, as well as guidelines on text form and content. This paper assumes that “language is a set of social and cognitive practices that are historically located” (Marcuschi, 2008: 61), and the text is the interaction arena for such practices to take place. Therefore, text production conditions and planning stages are important requirements to allow students to produce their texts considering real circulation contexts. The articulation between texts and progression thereof are deemed, according to Dolz & Schneuwly (2004), as a guiding principle for writing tasks. As such, the activities need to be constantly recaptured in a spiral fashion and introduce increasingly complex elements stage by stage. The methodology involved approaching what text genres are explored in the textbooks, and how the activities are proposed. In the first part of the analysis, the activities were categorized aiming to identify the genres that are worked on once or more than once in a given textbook and in the collection. In the second part of the analysis, the text production instructions were assessed to shed a light into how a collection approaches text genres after they had been worked on somewhere else in the own collection. The analysis of both collections built on Dolz & Schneuwly's (2004) proposal for grouping text genres. The authors argue that one way to ensure progression in approaching text production is grouping the several text genres in common capacities related to the text types: narrating, exposing, reporting, arguing, and describing actions. The analysis of the collections from this perspective shows that *Linhas e Entrelinhas* introduces improvements in relation to the other collection, as it addresses a variety of genres that accounts for all the five capacities, structures production stages better and contributes to the topic construal. On the other hand, *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* is more concerned with the production of narrating genres and does not include arguing and describing genres. The analysis shows that the tasks of this collection are usually aimed at “school drafting” and provide ill-formed instructions. The results point out that irrespective of proposal and context varieties, text production tasks included in textbooks still need further rearrangements aiming to organize activities in such a way that they articulate and progress over time.

**Keywords:** textbook, text production, text genres, writing, articulation and progression.

**LISTAS DE ESQUEMAS**

ESQUEMA 1	As operações da produção textual.....	33
ESQUEMA 2	Esquema da sequência didática.....	37

## LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1	Apresentação da resenha do Guia PNLD -2010.....	51
FIGURA 2	Atividade de produção de um texto descritivo.....	67
FIGURA 3	Atividade de produção de uma resenha.....	70
FIGURA 4	Atividade de produção de uma reportagem.....	72
FIGURA 5	Atividade de produção de um verbete no 3º ano.....	77
FIGURA 6	Atividade de produção de um verbete no 4º ano.....	79
FIGURA 7	Atividade de produção de pergunta no 3º ano.....	81
FIGURA 8	Atividade 2 de produção de pergunta no 3º ano.....	83
FIGURA 9	Atividade de produção de pergunta no 5º ano.....	84
FIGURA 10	Atividade de produção de entrevista no 4º ano.....	87
FIGURA 11	Atividade de produção de entrevista no 5º ano.....	89
FIGURA 12	Atividade 2 de produção de entrevista no 5º ano.....	90
FIGURA 13	Atividade 1 de produção de poema no 3º ano.....	92
FIGURA 14	Atividade 2 de produção de poema no 3º ano.....	93
FIGURA 15	Atividade de produção de poema no 4º ano.....	96
FIGURA 16	Atividade de produção de poema no 5º ano.....	98
FIGURA 17	Atividade de produção de carta no 3º ano.....	100
FIGURA 18	Atividade 1 de produção de carta no 4º ano.....	101
FIGURA 19	Atividade 2 de produção de carta no 4º ano.....	103
FIGURA 20	Atividade 3 de produção de carta no 4º ano.....	105
FIGURA 21	Atividade de produção de carta no 5º ano.....	106
FIGURA 22	Distribuição das atividades de produção de textos na coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão no 3º ano.....	111
FIGURA 23	Distribuição das atividades de produção de textos na coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão nos 4º e 5º anos.....	112
FIGURA 24	Atividade de produção de bilhete.....	117
FIGURA 25	Atividade de produção de manchete.....	120
FIGURA 26	Atividade de produção de matéria de revista.....	123
FIGURA 27	Atividade 1 de reescrita.....	129
FIGURA 28	Atividade 2 de reescrita.....	130
FIGURA 29	Atividade 3 de reescrita.....	131
FIGURA 30	Atividade 4 de reescrita.....	132

FIGURA 31	Atividade 1 de produção de história.....	135
FIGURA 32	Atividade 2 de produção de história.....	136
FIGURA 33	Atividade 3 de produção de história.....	137
FIGURA 34	Atividade 4 de produção de história.....	139
FIGURA 35	Atividade 5 de produção de história.....	140
FIGURA 36	Atividade 6 de produção de história.....	141

**LISTAS DE TABELAS**

TABELA 1	Exemplo de como a presença de gêneros em tarefas de produção foi comparada ao longo dos anos.....	56
TABELA 2	Os gêneros textuais trabalhados na coleção Linhas e Entrelinhas.....	63
TABELA 3	Os gêneros textuais trabalhados na coleção <i>L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão</i> .....	113
TABELA 4	Organização das atividades de produção de texto que envolvem o gênero textual história.....	128

## LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1	Proposta de agrupamento de gêneros feita por Dolz e Schneuwly.....	41
QUADRO 2	Seleção das coleções a partir dos itens <b>Ponto forte</b> ou <b>Destaque</b> e <b>Atenção</b> .....	53
QUADRO 3	Organização das coleções a partir dos critérios <b>Ponto forte</b> ou <b>destaque</b> e <b>Atenção</b> .....	54
QUADRO 4	Exemplo de como os enunciados das atividades de produção de texto em relação aos gêneros textuais foram analisados .....	55
QUADRO 5	Exemplo de como se dá a distribuição dos gêneros textuais que não são retomados em cada coleção.....	57
QUADRO 6	Enunciados de produção de textos da coleção <i>Linhas e Entrelinhas</i> .....	62
QUADRO 7	A distribuição dos gêneros textuais que não são retomados na coleção <i>Linhas e Entrelinhas</i> .....	65
QUADRO 8	Enunciados de produção de textos da coleção L.E.R.- <i>Leitura, escrita e reflexão</i> .....	113
QUADRO 9	Exemplo de como alguns gêneros textuais são denominadas na coleção L.E.R.....	114
QUADRO 10	Exemplo de enunciados que não têm o gênero especificado.....	114
QUADRO 11	A distribuição dos gêneros textuais que não são retomados na coleção <i>L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão</i> .....	116
QUADRO 12	Atividades de produção de história do 3º ano	126
QUADRO 13	Atividades de produção de história do 4º ano	127
QUADRO 14	Atividades de produção de história do 5º ano	127
QUADRO 15	Agrupamento de gêneros textuais encontrados na coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> .....	147
QUADRO16	Agrupamento de gêneros textuais encontrados na coleção L.E.R. – <i>Leitura, escrita e reflexão</i> .....	149

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
	Organização dos capítulos.....	23
	<b>CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>24</b>
1.0	Organização do capítulo.....	24
1.1	Língua .....	24
1.2	Texto.....	25
1.3	Produção de textos .....	26
1.3.1	Da composição à produção de textos .....	29
1.3.2	As operações de produção de textos .....	31
1.3.3	Condições de produção .....	34
1.4	Gêneros Textuais.....	35
1.4.1	O ensino por meio dos gêneros textuais .....	36
1.4.2	Sequência didática .....	37
1.4.3	Articulação e progressão no ensino.....	39
1.4.4	Organização de gêneros e progressão.....	41
1.5	A produção de textos nos livros didáticos.....	43
1.5.1	A produção de textos no PNLD.....	44
	<b>CAPÍTULO II: METODOLOGIA .....</b>	<b>48</b>
2.0	A organização do capítulo.....	48
2.1	Tipo de pesquisa.....	48
2.2	O corpus da pesquisa .....	49
2.3	Categorias de análise das coleções.....	54
	<b>CAPÍTULO III: ANÁLISES.....</b>	<b>59</b>
3.0	A organização do capítulo.....	59
3.1	Coleção <i>Linhas e Entrelinhas</i> .....	59
3.1.1	A organização da coleção .....	59
3.1.2	A produção de textos na coleção <i>Linhas e Entrelinhas</i> .....	60
3.1.3	Os gêneros textuais abordados nas atividades de produção de texto.....	62
3.1.4	A articulação e a progressão das atividades de produção de texto.....	63
3.1.4.1	Atividades de produção em que não há progressão e articulação dos gêneros .....	64
3.1.4.2	Atividades de produção em que há retomada de gêneros.....	75
3.2	Coleção <i>L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão</i> .....	108
3.2.1	A organização da coleção <i>L.E.R.–Leitura, escrita e reflexão</i> .....	108

3.2.2	A produção de textos na coleção <i>Coleção L.E.R –Leitura, escrita e reflexão</i> .....	109
3.2.3	Os gêneros textuais abordados nas atividades de produção de texto.....	112
3.2.4	A articulação e a progressão das atividades de produção de texto.....	113
3.2.4.1	Atividades de produção em que não há progressão e articulação dos gêneros.....	115
3.2.4.2	Atividades de produção em que há retomada de gêneros.....	125
3.3	A organização dos gêneros textuais das coleções <i>Linhas e Entrelinhas e L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão</i> .....	144
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	154
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	161
	<b>ANEXOS</b> .....	163
	<b>Anexo 1</b> - Organização das coleções a partir dos critérios <b>Ponto forte</b> ou <b>destaque</b> e <b>Atenção</b> presentes no Guia do PNL D -2010.....	163
	<b>Anexo 2</b> - Enunciados de produção de texto da coleção <i>Linhas e entrelinhas</i> – seleção dos gêneros textuais .....	168
	<b>Anexo 3</b> - Enunciados de produção de texto da coleção <i>L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão</i> – seleção dos gêneros textuais .....	178

## INTRODUÇÃO

Na sala de aula, propostas de produção de textos escritos devem ser organizadas visando desenvolver, nos alunos, habilidades para escrever textos em diferentes situações. Com vistas a ampliar o grau de letramento<sup>1</sup>, ou seja, buscando ampliar os usos sociais da leitura e da escrita, é importante que se pense nessas atividades como uma oportunidade de colocar em prática o conhecimento adquirido sobre a língua para agir socialmente com mais competência.

O trabalho com a produção de textos exige, portanto, um olhar cuidadoso do professor ao selecionar as propostas que ele irá desenvolver junto aos seus alunos. Mais do que pedir para que escrevam, é imprescindível que ele os ensine como escrever, ou seja, é do professor a incumbência de explicar o funcionamento e organização dos textos. Cabe a ele a tarefa de direcionar as atividades, para que o aluno aprenda efetivamente a produzir seus textos, em vez de ficar apenas sendo avaliado em cada tarefa de escrita. Cabe também ao professor sistematizar o ensino de textos em sala de aula. Um forte aliado do professor nessa tarefa pode ser o livro didático.

O livro didático de Português - LDP<sup>2</sup> é um material organizado para auxiliar o professor em sala de aula e espera-se que se possa encontrar nele diferentes propostas de produção de texto. É importante que os enunciados dessas atividades forneçam ao aluno condições de escrita que o auxiliem na tarefa de escrever. O enunciado deve ser claro, com a linguagem apropriada para a idade do estudante, apresentando e explicando bem o que ele irá escrever, para quem e porque irá produzir um texto, de que maneira irá estruturá-lo e, até mesmo, de que modo será feita sua avaliação e revisão. Ao mesmo tempo, é de se esperar também, que

---

<sup>1</sup> Aqui se entende o letramento segundo as concepções apontadas por SOARES (2003) “Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...” (SOARES, 2003, p 91-92).

<sup>2</sup> A sigla *LDP* será usada no corpo do texto para designar o termo Livro Didático de Português.

as propostas do LDP possam estar de tal modo organizadas que contribuam para orientar o professor na sistematização e progressão no ensino da escrita de textos.

Ao se pensar nas atividades de produção de texto presentes nos LDP a pergunta que fica é: até que ponto os enunciados dessas propostas levam em consideração as condições de produção (o que escrever, para quem, com que intenção, em que situação de comunicação) e as diferentes etapas do processo de produção (planejamento, escrita, revisão)? E até que ponto o conjunto das propostas que as coleções didáticas apresentam contribuem para a organização e sistematização do ensino de produção escrita? Essa preocupação se deve ao fato de que a presença das condições e das etapas de produção certamente pode interferir no texto escrito pelo aluno, ou seja, a indicação precisa do que deve ser feito pode contribuir para que a produção atinja seus objetivos.

Essas questões têm sido colocadas na minha prática como professora, ao buscar desenvolver a proficiência em escrita dos alunos. Muitas vezes, na rotina de trabalho, é comum encontrar produções escritas dos alunos que não atendem de forma satisfatória aos objetivos propostos para a atividade. Nesses momentos, a tendência geralmente é a de pensar que o aluno não compreendeu a tarefa ou que tem dificuldades para produzir textos. Refletir sobre as escritas “problemáticas” das crianças passou a ser uma questão que me despertou interesse quando uma professora do segundo ano do primeiro ciclo de uma escola em que trabalhei me relatou uma situação vivida em sua sala de aula que me chamou atenção. Após discutir com os alunos sobre a chegada da primavera, ela fez a leitura de um poema para a turma, escreveu-o no quadro e em seguida pediu aos alunos que produzissem um poema com o tema “A primavera”. A professora contou que os alunos, com exceção de um, fizeram “bem” a atividade. Esse aluno, motivo de sua grande preocupação, escreveu um texto intitulado “O olho”. Tratava-se de um poema com a estrutura de um diálogo em que um olho azul conversava com um olho castanho.

Além dessa produção incomum, o aluno apresentava grandes dificuldades em articular suas ideias e problemas estruturais em relação à escrita. Era preciso trabalhar de forma mais intensa em relação às dificuldades que ele apresentava para que ele tivesse a competência esperada de um aluno ao final do segundo ano do ensino fundamental. Por isso, bastante incomodada com a produção da criança, a professora se questionava se o aluno teria condições de acompanhar a turma no ano seguinte.

Por apresentar uma escrita bastante comprometida desde o primeiro semestre letivo, o aluno incorporava um grupo de alunos que vinha fazendo um acompanhamento mais próximo em relação ao desenvolvimento das habilidades escritas. Uma vez que eu também participava do referido trabalho, conhecia um pouco o comportamento e as competências textuais do aluno. Em uma das atividades propostas para o grupo, recordei uma situação ocorrida com a mesma criança. Era uma escrita com a finalidade de ser exposta na internet, em um blog. Compreendendo a atividade e bastante interessado na produção, o aluno discutiu com entusiasmo suas ideias. O assunto foi bastante explorado oralmente com o grupo e ele foi um dos que se destacou naquele momento. Acompanhei de forma mais próxima enquanto o aluno escrevia e notei sua dificuldade em articular algumas ideias, de organizá-las em frases, alguns problemas em relação à ortografia. Seria possível dizer que seu texto poderia ser mais bem elaborado em relação à sintaxe, articulação, ortografia, todavia, sua produção correspondia perfeitamente ao objetivo a que se destinava. Era, sem dúvida, um texto para ser publicado e lido na internet.

Com base no episódio relatado, é possível fazer algumas reflexões. Por que esse aluno agiu de maneira diferente diante das duas atividades? Dadas as circunstâncias de produção pode-se pensar que uma proposta foi facilmente compreendida e a outra não. Seria só esse o problema? Será que se voltássemos com a primeira atividade (a da primavera) e ela fosse explicada de forma mais clara, ele passaria, então, a elaborar, ou reelaborar seu texto? A possibilidade de que ele refaça a atividade como o esperado nem é de todo descartada, mas penso que ele não produziu o texto como foi pedido, intencionalmente. Acredito que a escrita dessa criança reflete o não interesse e a falta de uma finalidade concreta para seu texto. Tendo em vista a falta de um uso social para algumas atividades escolares é possível perguntar: Até que ponto as propostas de produção de texto feitas em sala de aula atendem às necessidades e aos interesses das crianças? Posso dizer, com base no episódio do texto para a internet, que a criança não apresenta grandes dificuldades em compreender o que se pede. Sua postura denuncia um aluno que reflete seu papel enquanto estudante e que busca, mesmo que não tenha total clareza desses argumentos, uma escola que atenda suas necessidades reais.

O fato ocorrido gera questionamentos importantes: é interessante que se pense nas atitudes das crianças como uma forma de sinalizar o que está e o que não está de acordo com suas necessidades. Dessa forma, compreender o que se passa com as crianças diante das propostas

de escrita, entender o que as motiva, o que as interessa pode ser um elemento fundamental para o êxito do trabalho em sala de aula.

Para entender melhor a organização e o funcionamento das atividades de produção de texto realizadas em sala de aula passei a pesquisar sobre o assunto. Dessa forma, o estudo sobre as atividades de produção de texto já foi tema de duas monografias que escrevi: uma para a conclusão de Bacharelado em Letras e outra para um curso de Especialização em Leitura e Produção de textos<sup>3</sup>.

Ao realizar a primeira pesquisa, *Como as crianças compreendem as propostas de produção de texto (2006)*, foi possível observar as estratégias utilizadas pelas crianças para a produção de seus textos e como elas podem marcar, em sua escrita, a não compreensão das propostas apresentadas. Ficou evidenciada a importância da clareza dos enunciados para o êxito da tarefa do aluno.

Na segunda pesquisa, busquei analisar propostas de produção de textos em livros didáticos. No trabalho *Atividades de Produção de textos presentes em Livros Didáticos de Português, Geografia e História: As condições de produção (2009)* tive a preocupação de observar como as atividades de produção de texto são trabalhadas nesses LDP de um mesmo ano escolar. Isso ocorreu porque, normalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um mesmo professor é responsável por trabalhar com mais de uma disciplina e, conseqüentemente, com mais de um livro didático. É comum, nesses livros, a presença de atividades que orientam os alunos a produzirem textos. No entanto, pude perceber, na pesquisa, que os enunciados dessas tarefas são, muitas vezes, confusos, uma vez que não apresentam de forma clara quais são as condições de produção do texto, ou seja, como os alunos devem escrever, para quem e com qual finalidade. A ausência de uma orientação precisa pode dificultar a construção do texto, bem como pode impedir que os objetivos traçados para as atividades sejam alcançados.

Observei que os três livros (um de Português, um de Geografia e um de História) analisados naquele trabalho buscavam desenvolver as habilidades de cada área por meio do uso constante de diversos gêneros textuais e de atividades bem variadas, entre outros fatores. Eram livros que declaravam trabalhar de acordo com as propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e que tinham sido aprovados no Programa Nacional do Livro

---

<sup>3</sup> Ambas foram desenvolvidas na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Didático<sup>4</sup> (PNLD). Ou seja, teoricamente, esses livros deveriam ser bons, por estarem de acordo com os parâmetros nacionais e por terem sido avaliados por um programa governamental. Mas, na prática, no uso dos livros de Geografia e História em sala de aula, o que se revelava era que, embora apresentassem, no manual do professor, uma preocupação com a importância de se trabalhar com a diversidade textual e com a produção de textos, traziam atividades que não possuíam clareza quanto às condições de produção. Os alunos tinham muita dificuldade de executar as tarefas propostas porque não compreendiam o que elas solicitavam.

Com base nos dados obtidos nos dois trabalhos desenvolvidos, percebi a necessidade de ampliar o estudo em relação às propostas de produção de texto desenvolvidas no contexto escolar, mais especificamente as que estão nos livros didáticos. O LDP é, normalmente, um recurso muito utilizado pelo professor, sendo desse material grande parte das atividades de produção de texto utilizadas nas aulas. Nesse sentido, é preciso muita atenção na escolha do livro didático.

Para auxiliar a escolha mais adequada às expectativas pedagógicas das escolas, o PNLD foi criado com a preocupação de avaliar se os livros didáticos se enquadram nas exigências técnicas e físicas de seu edital. Ao analisar as coleções de Língua Portuguesa, por exemplo, esse Programa leva em consideração quatro grandes eixos do processo de aprendizagem: leitura, produção de textos, linguagem oral e aquisição do sistema de escrita. Para cada um desses eixos há um conjunto de critérios, que os livros didáticos devem seguir. Para o eixo de produção de texto, o PNLD 2010 define que as propostas devem contribuir para o desenvolvimento da proficiência escrita. Essas propostas não podem deixar de

- Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção de texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita;
- Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de textos, contemplando suas especificidades;

---

<sup>4</sup> 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. Ao longo desses quase 70 anos, o programa se aperfeiçoou e teve diferentes nomes e formas de execução. O PNLD é voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil. (disponível em <http://www.mec.gov.br> acessado em 03/10/2010)

- 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 (a chamada forma composicional);
- Desenvolver estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (BRASIL, 2009, p. 24).

Considerando-se os critérios expressos no PNLD, é possível fazer alguns questionamentos: Os livros aprovados por este Programa contribuem para o desenvolvimento da proficiência escrita pelo aluno? Os enunciados propostos apresentam de forma clara quais são as condições de produção em que o texto deverá ser produzido? Até que ponto os enunciados são suficientes para que o aluno compreenda quais são as condições de produção? Os enunciados expressam com clareza os objetivos da atividade? Nesse sentido, pode-se pensar na necessidade de se analisar as propostas de produção de texto sugeridas nos livros didáticos, direcionando a atenção para a maneira como os enunciados das atividades são organizados, ou seja, como apresentam o processo de escrita e as condições de produção.

Outro ponto que merece uma reflexão maior em relação às atividades de produção de texto refere-se à maneira como elas progridem e se articulam ao longo da coleção. Quais são os gêneros textuais selecionados para escrita em cada ano escolar? Esses gêneros textuais seriam retomados ao longo das séries? Quando retomados, o livro didático trabalharia as atividades de produção de texto de forma progressivamente complexificada? Que elementos seriam esses que fariam com que o aluno amplie suas habilidades de escrita?

Com base nas questões levantadas, esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral verificar, por meio da análise dos enunciados das atividades, até que ponto as tarefas de produção de textos de livros didáticos de Língua Portuguesa podem colaborar para o desenvolvimento da proficiência escrita do aluno e até que ponto há articulação e progressão dessas propostas dentro de um mesmo volume e ao longo das séries.

A pesquisa tem ainda como objetivos específicos a preocupação de identificar e analisar os enunciados apresentados para a produção de textos escritos em livros do 3º até o 5º ano do Ensino Fundamental; verificar até que ponto os livros didáticos trabalham com diferentes letramentos (literário, midiático, jornalístico, multimodal) pela exploração de diferentes gêneros textuais em suas atividades de escrita; verificar a presença das condições de produção nos enunciados para escrita do texto pelo aluno, observando se as propostas definem o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função, gênero, destinatário); identificar, nos enunciados, elementos que contribuem para a construção das diferentes etapas

do processo de produção (planejamento, escrita, revisão); verificar até que ponto as propostas orientam a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos apropriados de coesão e coerência, inclusive seleção lexical, recursos morfossintáticos); verificar se as propostas orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação (formal, informal); verificar se as propostas apresentam referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que pretendem ensinar o aluno a produzir; observar como a coleção constrói a progressão dos gêneros ao longo da mesma série e ao longo das várias séries.

Uma hipótese em relação à organização das propostas de produção dos LDP é que nem todas elas apresentariam uma construção de enunciados coerentes com as concepções apresentadas no manual do professor. A finalidade deste trabalho é, então, mostrar em que ponto há a maior incidência de lacunas quanto às orientações para a escrita nas atividades de produção de texto. Estariam todas elas apresentando de forma clara as situações comunicativas em que o texto será produzido? Ou melhor, o enunciado da atividade expressa de forma objetiva as condições de produção do texto? É importante observar se essas tarefas estariam fazendo com que o aluno expresse suas intenções em contextos adequados às situações comunicativas em que se inserem. Uma outra hipótese levantada é em relação à organização dessas atividades dentro de um mesmo volume. É possível que o trabalho com os diferentes gêneros textuais não aconteça levando-se em consideração a articulação e a progressão, ou seja, é provável que um mesmo gênero textual seja retomado dentro de um mesmo volume e até mesmo ao longo de toda coleção, mas talvez essas atividades não apresentem elementos que se complexifiquem e avancem no ensino da escrita. Essa hipótese leva em consideração que, embora o trabalho com a produção de textos esteja presentes nas coleções, talvez não haja um trabalho que focalize a articulação e a progressão entre os gêneros textuais, pois esse não é um dos principais critérios adotados pelo PNLD na avaliação das coleções.

O livro didático normalmente apresenta muitas propostas de produção de texto, mas ele ensina ou mostra como o aluno deve produzir? Quais são os recursos presentes nos enunciados das propostas de produção de texto que facilitam a execução da tarefa? Essas propostas apresentam de forma clara como o aluno deve escrever esse texto? Os alunos podem, muitas vezes, se deparar com atividades que dizem o que se deve fazer, para quem e até mesmo onde seu texto será exposto. Mas será que explicitam como ele deve organizá-lo? Como devem ser organizadas as atividades de produção de texto dentro de um mesmo

volume e ao longo das séries? Será que eles são organizados levando em consideração a retomada dos gêneros textuais? E sendo retomados, será que exploram os gêneros textuais de forma articulada e progressiva?

### **Organização dos capítulos**

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro é apresentado o quadro teórico que discute os conceitos que embasam esta pesquisa. São apresentadas concepções de língua, texto, produção de textos e gêneros textuais e de que forma essas concepções dialogam com as questões levantadas em relação ao trabalho com a produção de textos nos LDP's. O segundo capítulo mostra qual foi a metodologia utilizada nesta pesquisa. Nele há um detalhamento de como foram selecionadas as coleções analisadas e quais são as categorias de análise dos enunciados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados (o que tem no livro, como ele se organiza) da pesquisa, ou seja, como cada livro didático se organiza, como ele trabalha com a produção de textos, como os enunciados são apresentados. Este capítulo ainda traz uma análise dos enunciados de produção de texto presentes nos livros didáticos visando observar como se dá a articulação e a progressão dos gêneros textuais explorados ao longo de cada coleção. Essa análise busca também verificar como as atividades contribuem para a formação do aluno e quais são as questões que podem causar problemas. Para finalizar o trabalho, são apresentadas as considerações finais.

## **CAPÍTULO I: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

### **1.0 Organização do capítulo**

Neste capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho. As noções de língua e texto são as primeiras a serem apresentadas. Em seguida a concepção de produção de texto é discutida desde o que a diferencia da composição escolar, passando pelas operações necessárias para a sua organização, chegando às condições de produção.

Para ampliar as discussões em relação ao trabalho com a produção de textos em sala de aula, é apresentada ainda a concepção de gêneros textuais e como o ensino pode ser orientado através deles. Uma forma de se direcioná-lo é por meio da ideia de sequência didática. Ela entra, neste capítulo, como uma proposta que visa o direcionamento do trabalho com a produção de texto de forma articulada e progressiva. Para se entender melhor como seria essa organização é apresentada uma concepção de articulação e progressão. A proposta sugerida por Dolz e Schneuwly (2004) também é mostrada como um ponto de organização dos diferentes gêneros textuais para o trabalho em sala de aula.

A partir da discussão em relação ao trabalho com a produção de textos na sala de aula, o olhar será voltado para o trabalho com a produção de textos presentes nos livros didáticos de língua portuguesa e para como seria um bom trabalho desenvolvido em um LDP. A avaliação feita pelo PNLD é o ponto norteador de escolha.

### **1.1 Língua**

A concepção de língua que embasa este trabalho entende que ela não é um sistema de códigos simplesmente, a língua é um fenômeno cultural que sofre interferências dos falantes e do contexto social em que se insere. Marcuschi (2008) defende que a língua pode ser entendida como mais que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. O usuário utiliza-se dela e interfere nela para alcançar seus objetivos. O autor ainda completa que a “língua

recebe sua determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas *condições de produção discursivas* que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Sendo assim, pode-se considerar que a situação comunicativa, ou melhor, as condições de produção do discurso, definem como a língua será utilizada para promover a interação entre os interlocutores.

Para Marcuschi (2008) a língua seria um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, “essas práticas são abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à formação ou estrutura” (MARCUSCHI, 2008, p.61). A língua seria, então, um instrumento de interação que sofre mudanças de acordo com quem a usa, de acordo com época, com a finalidade, intenção e até mesmo com quem se interage. “Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples” (MARCUSCHI, 2008, p.61).

Com essa concepção, o professor precisa ter em mente que o trabalho com a língua em sala de aula deve levar em consideração seus usos sociais e, por isso, deve buscar trazer para dentro do contexto escolar práticas sobre as mais diversas situações comunicativas em que os alunos possam estar inseridos. Sendo a língua esse sistema de práticas com que os interlocutores expressam suas intenções, pode-se entender que a produção de texto em sala de aula, vinda ou não dos LDP, seria, então, uma importante oportunidade de fazer com que a interação entre escritor e leitor se processe.

## **1.2 Texto**

A concepção de texto está relacionada com a concepção de língua que se tenha. Entender a língua como representação do pensamento e o sujeito como foco único da expressão de suas ideias é passar a ver o texto, conseqüentemente, como um “produto lógico do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão captar essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2002, p.17). Sendo a língua vista como um código, ou seja, um instrumento de comunicação, o texto é, então, um mero produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo receptor. Já na visão interacional da

língua, os sujeitos são construtores sociais e o texto é o espaço em que acontece a interação dos interlocutores.

Nessa última concepção de texto, percebe-se que ele passa a ser um elo significativo nas situações comunicativas. Nele há espaço para uma gama infinita de interpretações. Levam-se em consideração todos os elementos envolvidos no processo e a subjetividade de cada um. A produção de sentido é construída a partir da interação *texto-sujeitos*. Com isso, pode-se dizer que o sentido não está necessariamente restrito ao texto, mas também concerne a todos os envolvidos no “contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução” (KOCH, 2002, p.17).

Portanto, é importante que se leve em consideração o autor, o leitor e o texto para a construção do sentido. Pode-se definir como papel central de cada um: o autor, ou produtor, busca “viabilizar seu projeto de dizer”, recorre a várias “estratégias de organização textual e orienta o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos” (KOCH, 2002, p.17); o leitor, ou ouvinte, é aquele que a partir do modo como ele percebe a construção textual, de como identifica as sinalizações apresentadas, vai proceder à construção dos sentidos; o texto seria, pois, o instrumento organizado estrategicamente, de acordo com as escolhas do autor para possibilitar leituras ao seu interlocutor.

Para Costa Val (2004), hoje se pode definir o texto verbal como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que tenha significado em uma situação de comunicação humana. Assim sendo, os textos não são claros e objetivos por si só. Eles dependem da situação comunicativa que os gerou. “O sentido não está no texto, não é dado pelo texto, mas é produzido por locutor e alocutário a cada interação, a cada ‘acontecimento’ de uso da língua” (COSTA VAL, 2004, p.2). Dessa forma, pode-se atribuir sentido a qualquer produção textual dependendo do contexto em que ele se insere.

Outra concepção importante que precisa ser levada em consideração quando se diz que o sentido do texto é dado pelo interlocutor é o termo *textualidade*. Ela pode ser definida pelo “princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções linguísticas que falam, escrevem, ouvem ou leem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções. Então, a textualidade não pode ser entendida como algo que está nos textos, mas como um componente do saber linguístico das pessoas”

(COSTA VAL, 2004, p.2). A textualidade seria, portanto, um princípio aplicado nas construções textuais com o intuito de atribuir a elas o sentido necessário.

### 1.3 Produção de textos

Tendo em vista a concepção de texto como um espaço de interação, é preciso que se pense nas produções textuais dentro da sala de aula como situações em que essa interação deve acontecer. É importante que as atividades propostas, sejam elas de livros didáticos ou não, sejam organizadas visando colocar o aluno diante de situações reais de circulação dos textos e que ele saiba preparar suas produções de acordo com cada uma dessas situações.

Reinaldo (2001) faz uma discussão em relação às propostas de produção de texto presentes nos livros didáticos de Português e “o ato de produzir textos que, não raro, leva a equívocos de avaliação e interpretação na sala de aula, fato que muitas vezes pode estar relacionado ao encaminhamento inadequado da tarefa de produção textual” (REINALDO, 2001, p.87). Nesse sentido, a autora apresenta duas perspectivas de tratamento da produção de texto: em uma o texto é visto como um produto, na outra como um processo. Ela também mostra as implicações que cada uma dessas perspectivas gera nas orientações adotadas nos livros didáticos, bem como no ensino–aprendizagem da escrita.

A primeira perspectiva entende o texto como um *produto*, ou seja, como o resultado de uma ação. Na prática, pode-se dizer que o contato com vários textos de diversos tipos e gêneros daria embasamento para que o aluno produzisse bons textos. A leitura de muitos textos seria um princípio norteador para uma construção textual posterior. A leitura e a escrita seriam, então, movimentos complementares, ao se praticar um, automaticamente o aluno teria competência para o outro. Esse pressuposto entende que o texto é “um produto empírico da ação verbal” (REINALDO, 2001, p.88). Ao se adotar a visão de texto como um produto, tem-se a chamada redação escolar. Esta apresenta um caráter restrito ao ambiente da escola, considerada apenas um espaço de escrita controlada cuja única finalidade é a leitura do professor, normalmente o único receptor desses textos.

Para ilustrar a aplicação dessa perspectiva nas atividades de LDP, Reinaldo (2001) apresenta uma proposta que pede que o aluno produza uma notícia:

**Narração – notícia**

Notícia é uma exposição de fatos que deve despertar o interesse do público a que se destina. As notícias escritas são publicadas em jornais ou revistas e costumam conter informações mais detalhadas do que as faladas (rádio e televisão)

Leia: A redação do jornal (...)

Criação de texto:

Leia a seguinte notícia de jornal (...)

Agora pesquise, troque ideias com seus colegas e depois escreva uma notícia para um jornal, sobre preservação do ambiente. Pode ser para o jornal da sua cidade ou da sua escola. Leia outras notícias para usar como modelo (REINALDO, 2001, p.91).

A proposta apresenta a preocupação com o trabalho com o gênero textual notícia; no entanto, “a condição de apropriação desse modelo oferecida ao aluno é bastante limitada, dado o caráter superficial das instruções, uma vez que não fazem referência aos traços característicos do texto objeto de produção” (REINALDO, 2001, p.91). Para a produção textual orientada nesta tarefa será necessária a orientação do professor, que nesse caso, terá que apresentar as condições de organização do texto, bem como sua finalidade.

Na segunda perspectiva, o texto pode ser visto como um *processo*, ou seja, como o resultado de várias etapas percorridas. O texto, ao ser construído, passaria por processos mentais nos quais as ideias seriam planejadas. De acordo com Reinaldo (2001), no planejamento as experiências anteriores do escritor contribuem para a organização do que pretende dizer, o quanto conhece do assunto tratado e da estrutura textual que irá utilizar. Outra operação mental realizada por quem escreve caracteriza-se pelo momento da escrita propriamente dito. É normalmente nesse ponto que surgem as maiores dificuldades para um escritor inexperiente. É comum ouvir de alunos que as ideias estão todas na cabeça, mas que não conseguem passar para o papel. A contínua prática da escrita aproxima cada vez mais o escritor da organização textual desejada. É preciso, então, que o texto seja trabalhado e revisado muitas vezes.

Nessa perspectiva, o contato com muitos textos facilita a construção textual, uma vez que possibilita a observação e o estudo das estruturas textuais existentes, bem como amplia os conhecimentos de diversos assuntos. Ainda, segundo Reinaldo (2001),

duas contribuições são importantes nessa abordagem: a primeira é a reflexão sobre a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, ou seja, de ampliação do seu conhecimento de mundo e dos diversos modelos de texto; a segunda é a compreensão do ato de

escrever como um processo de monitoração que envolve várias revisões do texto (REINALDO, 2001, p.92).

Dessa maneira, é importante que as atividades de produção de texto presentes nos LDP levem em consideração que o ato de escrever é uma prática contínua e que necessita de revisões e de reescritas até a finalização da tarefa. Pode-se então, a partir do que foi exposto, estabelecer uma diferença entre “*redação* – o exercício de mostrar que se sabe ortografar, que se sabe construir frases, que se sabe preencher um esquema – e *produção de texto* – o estabelecimento de interlocução com um leitor” (SOARES, 1999, p.62).

A ideia de *Produção de Texto* busca romper a condição restrita da escrita no espaço escolar. Assim, os textos passam a ter uma finalidade social, com leitores diferentes e situações diferenciadas de uso.

(...) a redação é orientada pelo pressuposto de um modelo a ser seguido, a produção de texto é orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre determinam o texto: o **quê** se quer dizer (qual é o assunto, o tema?), **para que** se quer dizer (qual a função do texto?), em que **situação** se diz (quais são as relações entre quem escreve e quem lê? Quais são as expectativas contextuais?) - todos esses fatores conduzem ao uso de uma certa variedade de língua, um certo registro do ‘como’ dizer (SOARES, 1999, p. 62).

Com isso, tem-se que as condições de produção são determinantes nas tarefas escolares de escrita. Quando se propõe uma atividade de escrita para os alunos na sala de aula, é importante que se apresentem para eles as *condições de produção* e que eles consigam perceber qual é a situação de efetiva interlocução de seu texto: o que estará escrevendo? Para quem? Para quê? Onde seu texto vai circular? É muito provável que com essas condições bem definidas o aluno possa desenvolver com mais competência a tarefa de escrever.

Pensar nas práticas sociais de escrita é inserir as produções de textos feitas em sala de aula em contextos reais e não apenas criar atividades restritas ao espaço escolar. “Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do seu leitor/ouvinte” (MARSCUSCHI, 2008, p.94). Dessa forma, para que o texto se configure como algo significativo precisa atender a uma finalidade real e é por isso que é muito importante que ele tenha leitores diferenciados, seja feito para diferentes usos.

Pode-se dizer, então, que criar situações de escrita que possibilitem a interação entre autor e leitor requer do professor muita clareza ao propor tarefas de produção de texto, sejam elas de LDP ou não. É importante que os enunciados das atividades apresentem as condições de produção, buscando atender aos objetivos de cada uma.

### 1.3.1 Da composição à produção de textos

O ensino da escrita sofreu, ao longo do tempo, algumas mudanças em relação às concepções teóricas que o embasam e, conseqüentemente, a condução das atividades em sala de aula. Diferentes períodos tratam o ensino-aprendizagem da escrita de forma distinta e para cada um há uma designação: *composição, redação e produção de textos*. Embora os três termos se refiram ao ato de escrever, tratam-se de maneiras diferenciadas de se pensar e orientar o ensino-aprendizagem.

*Composição, redação e produção de textos* são expressões sinônimas, isto é, designam o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos. Distinguem-se, no entanto, por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social (GUEDES, 2009, p.88).

Durante muito tempo o ensino da língua privilegiou o trabalho com as regras gramaticais e com a leitura. Essa ênfase pode ser percebida desde o final do século XVIII até meados do século XX. Segundo Bunzen (2006), o ensino da escrita estava vinculado ao ensino da composição, nome como eram chamados os textos escritos pelos alunos, e “estava reservado praticamente para as últimas séries do chamado ensino secundário, nas disciplinas retórica, poética e literatura nacional. Nessa época, fazer composição significava escrever a partir de figuras ou títulos dados, tendo como base os textos-modelo apresentados pelo professor” (BUNZEN, 2006, p.142).

Nesse período, os alunos deveriam copiar os *bons exemplos* apresentados nos textos literários. Acreditava-se que o contato com esses textos tornaria os alunos bons escritores. Era enfatizado, portanto, **o produto final** uma vez que o processo de elaboração não era considerado. Livros como a *Antologia nacional* eram utilizados em sala de aula para o ensino da língua. Esse material era composto de diferentes textos literários de autores brasileiros consagrados e eram usados como base o ensino da chamada *norma culta*. Os alunos tinham esses textos, então, como modelo para a escrita dos seus. Não havia atividades didáticas, como nos livros didáticos atuais e nem mesmo um manual do professor. O trabalho com a escrita restringia-se à atividade de ‘dar composição’, mas não havia uma preocupação em ensinar como fazê-la.

Foi nas décadas de 60 e 70 que se começou a falar em redação escolar. “Nesse período, inicia-se, por exemplo, um incentivo à questão da criatividade do aluno, ou seja, os textos de

leitura eram utilizados como ‘um estímulo’ para escrever, e o texto produzido era resultado de um processo criativo, estimulado pelo método” (BUNZEN, 2006, p.144). Os livros didáticos passaram a apresentar atividades de redação e surgiram diversos livros e manuais com a finalidade de ensinar a escrever redações. Embora o trabalho com redação se mostre diferente da composição, ainda não há uma discussão de como ensinar a escrever os textos, uma vez que “o texto é tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem” (BUNZEN, 2006, p.144).

A visão que embasa o ensino da redação entende que a língua é um código e o texto é uma mensagem que contém um significado a ser decodificado pelo receptor. Nesse ponto de vista, o ato de escrever um texto é “submeter uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p.145). Pensar a leitura e a escrita com essa concepção é dizer que a interação com o texto é mera atividade de decodificação, deixando de lado todas as outras atividades que envolvem o processo de leitura e escrita.

De acordo com Bunzen (2006), a partir do final dos anos 70 iniciou-se uma série de questionamentos em relação ao ensino da redação como mero exercício escolar. Sob essa ótica a redação era usada em sala de aula com a finalidade de “observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical, os ‘erros’ cometidos pelos alunos” (BUNZEN, 2006, p.147). A necessidade de se repensar o ensino da escrita aconteceu também pela ausência de um trabalho que levasse em consideração as condições de produção, as práticas sociais e a diversidade de textos que circulam socialmente. É nesse momento que começa a se discutir a ideia de produção de textos.

A atividade de escrita passa a ser vista, então, como uma oportunidade de trazer para a sala de aula diferentes situações reais de uso da língua e, para isso, é importante apresentar as condições de produção. O aluno precisa ter o que dizer, para quem e como. É preciso, portanto, que ele assuma o papel de autor de seus textos; que saiba planejar, organizar e revisar suas produções; que conheça e interaja com diferentes gêneros textuais. Desse modo, é importante entender que produção de textos envolve diferentes operações e que não acontece ao acaso, trata-se de um *processo*. Assim, entender o processo como se dá a produção de textos é fundamental para um trabalho que contribua para a formação de um aluno que saiba produzir diferentes textos para situações variadas.

### 1.3.2 As operações da produção de textos

É papel da escola fazer com que o aluno, no decorrer de sua vida escolar, desenvolva e amplie seus conhecimentos sobre o funcionamento e uso da língua em diversas situações comunicativas. Segundo Dolz (2010), essa é uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas. O autor ainda defende que

O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ, 2010, p. 13).

A aprendizagem da escrita acontece ao longo de cada ano escolar e, por isso, trabalhar mais de uma vez o mesmo gênero textual pode facilitar o desenvolvimento da escrita. Dolz (2010) ainda afirma a importância da progressão em espiral e que ela apresenta continuidades e rupturas.

Cada trabalho com o gênero textual não é jamais feito de maneira definitiva. A cada série, os mesmos gêneros podem ser retomados, com os conteúdos da etapa anterior sendo tratados em um grau de exigência maior na etapa posterior (...). Ao longo do tempo as tarefas para cada gênero vão sendo cada vez mais ambiciosas (DOLZ, 2010, p.52-53).

Para o ensino de produção de texto é preciso que se leve em consideração que ela é uma atividade complexa, que envolve aspectos cognitivos, afetivos e sociais. 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).

A produção de texto não acontece espontaneamente, de uma hora para outra. Ela passa por um processo complexo, que vai desde ao planejamento até o momento da revisão. Segundo Dolz (2010), esse processo envolve grandes operações. Para mostrar como elas se organizam, ele opta por apresentar as cinco mais importantes:

Esquema 1 - As operações da produção textual



Fonte: DOLZ, 2010, p.25.

A organização da figura apresentada por

Dolz

(2010) coloca como eixo central a produção de texto em função de uma situação de comunicação e as cinco operações relacionadas a ela. Ao se deparar com uma determinada situação comunicativa, o sujeito precisa selecionar, inicialmente, qual gênero textual melhor está adequado a ela (uma receita de bolo, um conto, um e-mail, um recado, um anúncio). Quando se trata do contexto escolar, é no enunciado de uma atividade que o aluno irá encontrar a situação de comunicação, por isso o comando precisa apresentar de forma clara as condições de produção.

A primeira operação apresentada, a contextualização, consiste na interpretação da situação de comunicação e na organização de um texto coerente a ela. Se a situação exige, por exemplo, que alguém tenha que comunicar notícias suas a um familiar, ela pode optar por escrever uma carta ou um e-mail. No caso de um enunciado de produção de texto, seria nessa etapa o momento de apresentar ao aluno as condições de produção, mostrando para ele qual gênero textual irá usar, para quem e como ele deverá escrever e onde seu texto vai circular. Feita essa escolha passa-se à segunda operação, o desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero. No caso da escrita de uma carta, o sujeito deverá selecionar as informações que serão apresentadas em seu texto, o que quer relatar para o destinatário. “A escolha das informações exige uma pertinência interna, e o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações é fruto da progressão temática” (DOLZ, 2010, p.25). Em seguida, na terceira operação, a planificação, ele deverá organizar o texto em partes, ou seja,

nessa situação ele deverá pensar na forma como vai apresentar as informações que selecionou.

Na quarta operação, a textualização, ele deverá selecionar as marcas linguísticas que irá utilizar em seu texto. “Os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas características dessa operação, servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes” (DOLZ, 2010, p.26). Por fim, na quinta operação, é o momento da releitura, revisão e reescrita de textos. Essa etapa é extremamente importante, pois é a hora de rever o que foi feito e fazer as modificações necessárias. Trata-se de uma etapa que exige o desenvolvimento de um certo distanciamento da produção para quando se voltar para o próprio texto, saber analisar o que foi feito e intervir nele.

As etapas que envolvem a produção de um texto não são lineares, ou seja, não acontecem exatamente como no **ESQUEMA 1**, uma vez que são operações mentais e, por isso, o sujeito passa por todas elas, mas em vários momentos ele retoma alguma etapa ou antecipa outras. Esse processo é, portanto, recursivo. É importante entender também que o enunciado de uma atividade de produção de texto não tem como realizar essas operações; cabe ao aluno realizá-las por meio das *pistas* deixadas pelo comando presente na tarefa de escrita. No enunciado devem estar orientações que ajudem o aluno a realizar essas operações.

A partir do que foi exposto, é possível entender que o enunciado de uma atividade de produção de texto precisa contemplar essas operações para que o aluno tenha condições de escrever com desenvoltura, ampliando progressivamente suas habilidades enquanto usuário da língua. Dessa forma, este trabalho, ao investigar como as produções de texto são apresentadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, espera trazer contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando a forma como os enunciados são organizados e como as atividades são trabalhadas ao longo de uma mesma coleção.

### **1.3.3 Condições de produção**

Considerando que a produção de textos é um processo complexo, com várias etapas recursivas a serem vencidas, é importante que se apresentem ao aluno as condições em que o texto deverá ser produzido. Nesse sentido, tomando como referência os elementos compositivos descritos por Menegassi (2003), as atividades de produção de texto precisam apresentar:

- Finalidade
- Especificidade do gênero textual
- Lugares preferenciais de circulação
- Interlocutor eleito

Menegassi (2003) entende que a finalidade da produção relaciona-se ao objetivo do texto e é “determinada pelo indivíduo ou pela interação social que lhe exige uma manifestação escrita que lhe permita a comunicação necessária à sobrevivência social” (MENEGASSI, 2003, p. 2). No ambiente escolar a finalidade do texto é normalmente “determinada pelo professor ou pelo livro didático, por meio de comandos de produção textual” (MENEGASSI, 2003, p.2).

Para o autor, a especificidade do gênero textual é decorrente da escolha da finalidade do texto, ou seja, para se atingir um determinado objetivo é importante que se pense qual gênero melhor se adapta a determinada situação. Para a divulgação de eventos que ocorreram na escola, um trabalho de campo, por exemplo, é interessante que os alunos trabalhem com o gênero textual notícia.

Menegassi (2003) afirma que o lugar de circulação do texto a ser produzido “conduz o aluno à observação do gênero textual, da finalidade da produção e também do uso que fará da linguagem” (MENEGASSI, 2003, p.3). Ao definir que o texto produzido pelo aluno será publicado no jornal da escola, no mural ou em um site “está-se delimitando um tipo de texto específico e, conseqüentemente, um tipo de interlocutor” (MENEGASSI, 2003, p.3).

Por fim, Menegassi (2003) discute a importância da delimitação do interlocutor, pois isso faz com que o aluno tenha uma visão certa de quem será o leitor de seu texto, podendo, assim, fazer as seleções lexicais adequadas e escolhendo a melhor maneira de expor o assunto em seu texto.

Com base nas ideias aqui defendidas tem-se que as propostas de produção de texto dos LDP precisam ser apresentadas levando em consideração as condições de produção e orientando com clareza o que o aluno deve escrever. Dessa maneira, o trabalho aqui proposto pretende investigar de que maneira os livros didáticos de Português dos anos iniciais do Ensino Fundamental organizam suas atividades de produção de texto; até que ponto eles apresentam

enunciados claros em relação ao que deverá ser feito e até que ponto as capacidades são trabalhadas de forma progressiva ao longo das coleções.

#### **1.4 Gêneros textuais**

Em toda e qualquer prática de linguagem, seja na fala ou na escrita, os sujeitos utilizam-se de gêneros textuais. Basta lembrar das simples situações do dia-a-dia, como uma conversa ao telefone, um bilhete, uma lista de compras, uma receita de bolo, um e-mail, um livro, entre muitos outros. Todos estão mergulhados em um universo de gêneros textuais e, normalmente, não apresentam grandes dificuldades para identificá-los e utilizá-los. Isso pode ser explicado porque “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p.280). Há uma variedade infinita de gêneros textuais e eles se adéquam às necessidades de comunicação de acordo com o contexto em que será usado.

Para cada situação de comunicação os sujeitos se utilizam do gênero textual que melhor se adapte a ela. “Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. (...) todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p.150). O propósito ou a finalidade dessa situação de interlocução é que define como ela irá acontecer. Ao se pensar, por exemplo, em uma situação em que alguém precise dar um recado a alguém e essa pessoa resolva fazê-lo através de um telefonema ou de um bilhete, tem-se aqui que o mais importante é a função de se dar o recado e que a forma para que isso ocorra pode variar.

Outro aspecto que precisa ser pensado é que um gênero textual sofre alterações de acordo com a finalidade, com os sujeitos e com a época. Um gênero textual pode sofrer alteração em sua forma e ainda assim continuar sendo o mesmo. No universo da publicidade esse tipo de situação é bastante recorrente, pois o gênero propaganda assume diversas formas para atender às necessidades de anunciar os produtos. Dependendo das pessoas que estiverem se utilizando de um determinado gênero textual, pode-se ter mudanças em seu estilo ou linguagem para atender a uma pessoa ou a um grupo. A época em que um gênero é usado também pode influenciar sua forma. Atualmente, com os inúmeros avanços tecnológicos pode-se perceber a constante criação de novas maneiras de interação, principalmente nos meios da informática. Com tudo isso, pode-se entender que

os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.155).

#### **1.4.1 O ensino por meio dos gêneros textuais**

Se a nossa comunicação acontece por meio de gêneros textuais, o ensino de línguas também deve acontecer através deles, pois é papel da escola fazer com que o aluno, no decorrer de sua vida escolar, desenvolva e amplie seus conhecimentos sobre o funcionamento e uso da língua em diversas situações comunicativas. Cabe ao professor, então, a tarefa de levar para a sala de aula atividades que contemplem essas situações de comunicação e que, além de envolver os alunos, consiga atingir os objetivos para o ensino de língua portuguesa. É nesse contexto que o ensino da escrita deve ser organizado, ou seja, ele deve acontecer levando-se em consideração as diversas situações de uso.

Os gêneros textuais precisam ser objeto de ensino. Dolz (2010) afirma que a articulação entre os instrumentos e o desenvolvimento acontece por meio de mediações educativas, ou seja, é através do uso dos gêneros textuais em sala de aula e das intervenções feitas pelo professor que o aluno vai aprendendo a utilizá-los com competência. “O gênero é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática” (DOLZ, 2010, p.44).

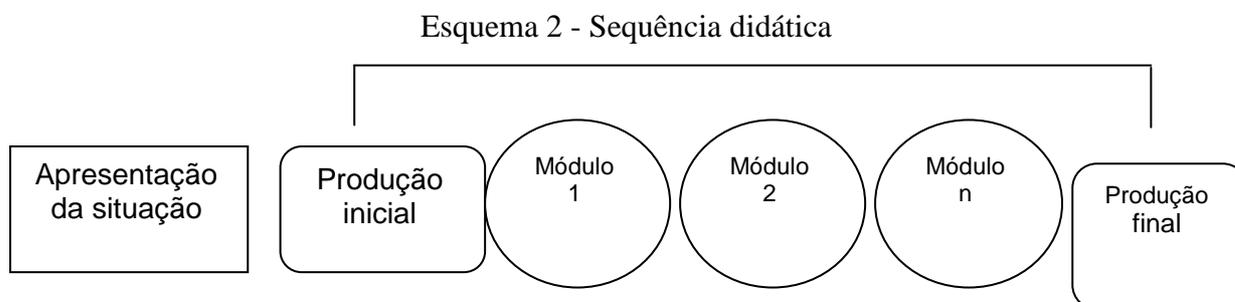
Sendo o Livro Didático um instrumento bastante utilizado pelo professor, é importante que ele apresente uma grande diversidade de gêneros textuais e que suas propostas de produção de texto busquem trazer situações comunicativas que desenvolvam as habilidades necessárias para os diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade. É importante, então, que os LDP's apresentem atividades que de fato ensinem a produzir diferentes gêneros e não apenas que peçam aos alunos que os escrevam.

#### **1.4.2 Sequência didática**

Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a comunicação, seja ela oral ou escrita, deve ser ensinada na escola de forma sistemática e que isso deve acontecer através de *sequências didáticas*. A sequência didática é definida por eles como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.43). Dessa forma, ela pode ser usada com a finalidade de

fazer com que o aluno aprenda o funcionamento de um determinado gênero textual ou que amplie e melhore seus conhecimentos.

Na prática, uma sequência didática pode ser organizada seguindo o seguinte esquema:



Fonte: DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.83.

O primeiro momento de uma sequência didática consiste na apresentação da situação em que o trabalho irá acontecer. É nessa etapa que o professor deve apresentar para os alunos com qual gênero textual irão trabalhar, de que forma ele será produzido, com que finalidade, para quem será produzido e que forma assumirá a produção (gravação de áudio ou vídeo, folheto, carta a ser enviada, representação em palco etc). A apresentação das condições de produção é extremamente importante para o aluno, tanto para sua motivação quanto para sua compreensão do que será desenvolvido.

Em um segundo momento é imprescindível que o professor deixe claro quais serão os conteúdos abordados e a sua importância para que o trabalho seja desenvolvido. Supondo-se, por exemplo, que seja desenvolvida junto aos alunos uma sequência didática que tenha como objetivo a confecção de um livro de lendas brasileiras, seria o gênero textual *lenda* o foco da aprendizagem. Após a apresentação inicial, o professor deve então, dizer para os alunos que para que o livro seja produzido é importante que todos conheçam melhor a organização de uma lenda, quais são os seus elementos comuns (como se inicia, tipo de linguagem, organização de parágrafos e diálogos, descrição dos seres e situações etc.) e que esse conhecimento pode ser conseguido através da leitura de diversos livros e da comparação das lendas entre um e outro.

A etapa seguinte a da apresentação inicial é a primeira produção. Ela servirá de diagnóstico para que o professor saiba o que os alunos já sabem sobre o gênero textual e o que ele ainda precisa saber. É a partir dela que ele decidirá quais intervenções serão necessárias para que o aluno progrida. A produção inicial também funciona como um parâmetro para acompanhar o

desenvolvimento do aluno. É interessante levar em consideração que essa primeira produção não precisa necessariamente de estar completa, isso deve acontecer de fato na produção final. Dessa forma, o professor pode pedir para os alunos uma produção mais simplificada e, que no decorrer dos trabalhos desenvolvidos, ela vá se ampliando.

Os módulos são organizados a partir dos problemas encontrados na primeira produção. São intervenções sistemáticas que visam mostrar para o aluno de que maneira o texto deve ser feito e como proceder. Essas atividades devem ser preparadas de acordo com cada questão levantada pelo professor e devem visar a reescrita do texto inicial, de forma a fazer com que ele vá melhorando. Nesse sentido pode-se perceber que uma sequência didática realiza o movimento do *complexo* para o *simples*, quando se inicia com a primeira produção e vai para atividades que trabalham pontos específicos de determinado gênero, e também faz o movimento de ir do *simples* para o *complexo* novamente, quando leva o aluno até a produção final.

Uma vez que os módulos são elaborados com a finalidade de desenvolver habilidades relacionadas a determinado gênero textual, pode-se entender que eles devem, segundo Bronckart (2010), “ser refinados continuamente e, além disso, eles não prevêm as formas efetivas que o ensino tomará” (BRONCKART, 2010, p.10). Uma sequência didática, portanto, vai sendo construída durante o processo e a partir das necessidades apresentadas pelos alunos no decorrer dos trabalhos. Bronckart (2010) ainda afirma que os módulos didáticos devem ser elaborados seguindo diversos objetivos que ele organiza em quatro grupos:

- objetivos referentes a uma determinada atividade de linguagem: saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual: saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado;
- objetivos referentes à escolha e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;
- objetivos referentes ao domínio dos diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa (cf. acima) ao texto (BRONCKART, 2010, p.10).

A produção final é momento de concluir o trabalho realizado na sequência didática e de mostrar o que foi de fato aprendido no decorrer do trabalho. É nessa etapa que se retomam os objetivos pensados para a produção (situação inicial), bem como as condições de produção.

Pode-se concluir que uma sequência didática não é apenas um conjunto de atividades selecionadas pelo professor de forma aleatória, elas precisam se relacionar às necessidades dos alunos, levar em consideração a heterogeneidade e interesses do grupo. Esse olhar centrado nas demandas dos alunos talvez seja o grande diferencial apresentado em uma sequência didática.

### **1.4.3 Articulação e progressão no ensino**

O trabalho com a produção de textos precisa ser organizado pensando no tempo escolar e nas etapas necessárias para que os alunos possam desenvolver as habilidades relacionadas aos gêneros textuais trabalhados em sala de aula. Dessa maneira, o ensino deve acontecer de forma articulada e progressiva. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho com os gêneros textuais precisa ser organizado com base nos seguintes princípios da progressão:

1. Uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros: segundo os autores o agrupamento de gêneros se mostra uma maneira econômica de se pensar a progressão, pois 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 SCHEUWLY, 2004, p. 104).
2. Uma progressão *em espiral*: melhor domínio do mesmo: a expressão *em espiral* é entendida como um trabalho que leva em consideração a diversidade textual a cada nível. A retomada dos gêneros, nesse caso, precisa acontecer variando de um nível a outro os objetivos a serem alcançado em cada etapa.
3. Os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries: para os autores “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 SCHEUWLY, 2004, p. 104).

4. Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo: levando-se em consideração o processo complexo que é a produção de textos, pode-se entender que a aprendizagem é, portanto, lenta e longa. E é por isso que uma iniciação precoce, com os objetivos adaptados às primeiras etapas, pode assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental.

5. Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade: cada vez que um gênero textual é retomado é preciso que se definam 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 SCHEUWLY, 2004, p. 105).

Para se garantir, então, um trabalho com a produção de textos que possibilite um avanço nas habilidades de escrita ao longo dos anos, é importante considerar os cinco princípios aqui apresentados. O ensino da escrita de textos precisa ser organizado visando a articulação e a progressão nas atividades apresentadas em sala de aula, sendo elas elaboradas pelo professor ou advindas do livro didático.

#### 1.4.4 Organização de gêneros e progressão

Diante da imensa diversidade textual e da questão da escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento de gêneros levando em consideração os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes. A proposta feita pelos autores está presente no seguinte quadro:

QUADRO 1 - Proposta de agrupamento de gêneros feita por Dolz e Schneuwly

<b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</b>	<b>EXEMPLOS DE GENEROS ORAIS E ESCRITOS</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga.	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica. Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho

		Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação(adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.102

Segundo os autores, o agrupamento dos gêneros textuais foi feito a partir da percepção de certas regularidades linguísticas e de transferências possíveis. Eles também devem atender a alguns critérios e, pensando nisso, é preciso que os agrupamentos

1. correspondam às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.101).

O agrupamento proposto é organizado a partir de cinco grandes eixos, ou aspectos tipológicos: *Narrar, Relatar, Argumentar, Expor e Descrever ações*. Os autores afirmam que ignoraram propositalmente a poesia, pois segundo Dolz e Schneuwly (2004) ela “não pode, absolutamente, ser tratada como agrupamento de gêneros” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 50). Não há um detalhamento e nem uma justificativa maior para essa afirmação, mas eles

indicam a leitura de Jolibert, Sraiki e Herbeaux (1992). Pode-se questionar a posição defendida pelos autores, uma vez que a poesia, assim como qualquer outro gênero textual atende aos critérios estabelecidos por eles. Trata-se de um gênero textual com características bem particulares e que atende a demandas específicas, mas indiferente disso é um gênero que, dentro de contextos bem definidos, pode ser objeto de ensino-aprendizagem em um agrupamento assim como qualquer outro.

O que interessa, na verdade, não é encontrar uma palavra certa que traduza a capacidade de linguagem dominante no fazer poético – se é que há uma dominante. O que interessa nem é mesmo propor um novo agrupamento num conjunto que estivesse, a alguns olhos, incompleto. Importa unicamente é não ignorar que se a poesia circula em diferentes esferas da cultura na vida social, e se é feita de linguagem, a sua realização em poemas constitui de fato e sem dúvida um gênero do discurso (PADILHA, 2006, p.98).

Dolz e Schneuwly (2004) ainda defendem que o agrupamento proposto por eles não deve ser visto como algo fixo, mas como “um instrumento suficientemente fundado teoricamente para resolver, provisoriamente, problemas práticos como a escolha dos gêneros e sua organização numa progressão” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.103). De acordo com a proposta feita pelos autores, é importante que todos os aspectos tipológicos apresentados sejam contemplados em todos os anos da vida escolar. É importante ainda que esses gêneros sejam trabalhados de forma progressiva e articulada. Eles apresentam as seguintes razões para justificar essa posição:

**Pedagógico:** a variedade de gêneros textuais que exploram diferentes capacidades oferece ao aluno diversificadas vias de acesso à escrita;

**Didático:** a diversidade de gêneros textuais presentes nos agrupamentos oferece a possibilidade de desenvolver “as especificidades de funcionamento dos gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.53);

**Psicológico:** são muitas as operações da linguagem necessárias para o domínio de diferentes gêneros textuais, e elas estão “intimamente ligadas a um agrupamento de gêneros e exigem um ensino-aprendizagem direcionado que, além disso, é necessário que se faça em diferentes níveis de mestria” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.53);

**Social:** é importante que sejam consideradas as finalidades sociais para o desenvolvimento das capacidades dos alunos em domínios tão diversos.

Tendo em vista esse agrupamento, pode-se pensar na distribuição dos gêneros textuais explorados em um Livro Didático de Português. A partir dessa reflexão pode-se perceber que além da importância de se abordar diferentes gêneros textuais nas atividades de produção de textos, é relevante também se pensar na apresentação de gêneros que contribuam para a formação de alunos produtores de textos que saibam lidar com diferentes aspectos tipológicos. Esse trabalho precisa ser bem planejado e organizado ao longo dos anos. Portanto, “a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua” (DOLZ E SCHEUWLY, 2004, p. 105).

### **1.5 A produção de textos nos livros didáticos**

O LDP é um material de grande importância na sala de aula por ser, geralmente, o recurso mais utilizado pelo professor. E para que esse material possa ser um aliado eficiente no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é preciso que ele seja escolhido com cuidado. Ao selecionar o livro didático mais adequado, é importante que se tenha em mente quais são os critérios que ele deve conter. Segundo Marcuschi e Cavalcante (2005) o que caracteriza um LD de qualidade:

Em princípio poder-se-ia dizer que o bom LD é aquele que atende as necessidades do professor e de seus alunos, oferece subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar, contribui na formação do educador, é isento de erros conceituais e de preconceitos, entre outros aspectos (MARCUSCHI E CAVALVANTE, 2005, p. 238).

A partir desse olhar inicial, é importante que se observe a forma como ele se organiza e se essa estruturação atende às necessidades e proposta pedagógica da escola.

Tendo em vista o trabalho com a produção de textos, é preciso que se avalie se as propostas trazem contribuições significativas para a formação de um aluno competente nas diversas situações em que a escrita se insere. Dessa forma, para a produção de textos, o bom LDP deve: “1. permitir a problematização das práticas de letramento, oportunizando momentos diversificados de trabalho textual em contextos de uso; 2. operar com os gêneros textuais que circulam socialmente, considerando-se aí as práticas discursivas dos interlocutores” (MARCUSCHI E CAVALVANTE, 2005, p.239). É importante, então, que se direcione o olhar para a maneira como as atividades são conduzidas, se elas correspondem às concepções apresentadas no manual do professor, se de fato reforçam e ampliam as situações de comunicação que envolvem diferentes gêneros textuais.

A seleção de um bom livro didático é, portanto, uma tarefa que merece bastante atenção e cuidado, uma vez que a escolha de um bom material certamente trará contribuições para o trabalho em sala de aula. Para auxiliar o professor nesse momento tão importante, ele pode contar com a avaliação feita pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

### **1.5.1 A produção de textos no PNLD**

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é, de acordo com Batista (2003), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e “seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro” (BATISTA, 2003, p.25).

O programa é hoje o resultado de diferentes propostas e ações feitas ao longo de muitos anos para viabilizar e definir as relações do governo com o livro didático. Durante muito tempo a grande questão que se colocava em relação à distribuição dos LD’s nas escolas era em relação a qualidade desse material, dos processos que envolviam a escolha, a aquisição e a distribuição dos livros.

A partir de 1996, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade (BATISTA, 2003, p. 27).

O processo de avaliação dos livros didáticos feito pelo PNLD envolve diversas esferas (editoras, professores, escola) e procura dialogar com as necessidades apresentadas pelo ensino. A avaliação de todo o material é bastante detalhada e sigilosa. Cada coleção é analisada a partir de critérios predeterminados que podem aprová-la ou não para o uso na sala de aula. As coleções aprovadas passam a integrar o Guia do Livro Didático que é distribuído nas escolas para a escolha dos professores a partir do projeto pedagógico da escola.

O Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP), assim como o das demais áreas do conhecimento, é submetido à avaliação do PNLD. Para essa avaliação o ensino do Português é observado sob a ótica de quatro eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Cada um desses eixos é analisado levando em consideração as habilidades que precisam ser desenvolvidas. É importante que cada coleção apresente um trabalho coerente com os critérios estabelecidos pelo programa para que seja aprovada pelo PNLD.

Dentre os critérios<sup>5</sup> instituídos, apenas os relacionados ao eixo de produção de textos escritos serão discutidos nesta seção por serem esses os que se relacionam com o tema da pesquisa.

De modo geral, o Guia aponta quatro critérios norteadores para o ensino de produção de textos. O primeiro deles relaciona-se com a preocupação com o uso social da escrita, ou seja, as atividades precisam considerar o processo e as condições de produção. É importante, então, que as atividades levem o aluno a perceber a escrita como uma ação do dia-a-dia, em que ele é responsável por utilizá-la de forma competente para diferentes finalidades. O segundo critério apontado pelo Guia refere-se à variedade de gêneros e tipos de textos e suas especificidades, ou melhor, é importante que os livros apresentem atividades que contemplem diferentes gêneros e tipos textuais, mas é preciso considerar que cada texto tem sua finalidade e, principalmente suas características individuais. Dessa forma, o trabalho com um conto deve ser orientado de forma diferente de uma reportagem ou de um relatório, por exemplo. O terceiro critério aponta para a necessidade de que as atividades de produção de texto precisam apresentar e discutir as características de cada gênero e tipo textual explorado. Nesse sentido é importante que se leve em consideração todos os aspectos que envolvem a construção do texto, ou seja, o tema e a sua estruturação formal. O quarto critério considera que o LDP precisa “desenvolver estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.” (BRASIL, 2009, p.24). É preciso, portanto, que a organização de cada atividade seja feita de forma a desenvolver as habilidades relacionadas ao gênero ou tipo textual explorado.

A avaliação do PNLD 2010 em relação às propostas de produção de textos presentes nas coleções aprovadas mostra que

no que diz respeito à produção de textos escritos, pode-se dizer que as coleções aprovadas para o PNLD 2010 não trazem, em nenhum caso, propostas que se resumam à indicação de um tema e a um comando do tipo “Redija um texto...”. Não há, tampouco, coleções que deixem o eixo da produção escrita de lado, ou que se ocupem dele de forma esporádica. Em todos os casos, contribui-se para o desenvolvimento da proficiência em escrita, dando-se subsídios para a elaboração temática, orientando-se, direta ou indiretamente, a construção da textualidade, e desenvolvendo-se capacidades básicas de produção textual. Geralmente, em atividades que se articulam com as de leitura por duas vias distintas mas,

---

<sup>5</sup> Os critérios norteadores podem ser encontrados no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa em:

[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro\\_didatico/guia\\_pnld\\_2010/lingua\\_portuguesa.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guia_pnld_2010/lingua_portuguesa.pdf)

eventualmente, combinadas: ou a proposta de produção textual retoma o tema e/ou o gênero do texto de referência ou, ainda, mobiliza, implícita ou explicitamente, o estudo do gênero e/ou do tipo de texto lido, como parte das orientações fornecidas para a construção da textualidade.

Em maior ou menor grau, parte das coleções trata o ato de escrever como um uso contextualizado da língua e, portanto, como um processo particular de interlocução, com características e etapas próprias. Considerando as funções sociais da escrita, essas propostas delimitam claramente as condições da produção: definem situações plausíveis de escrita, estabelecem ou levam o aluno a estabelecer objetivos, propõem ou discutem o gênero adequado à situação, contemplam as diferentes etapas do processo (planejamento, escrita, revisão, reformulação), sugerem formas de circulação para os textos produzidos – algumas vezes, para além do espaço escolar (BRASIL, 2009, p. 180).

Com base nas observações feitas sobre as coleções avaliadas no PNLD 2010, pode-se perceber que os livros aprovados apresentam, de modo geral, atividades que se preocupam com o uso social da escrita e que procuram dialogar com o eixo de leitura. O trabalho com a produção de texto também não é esporádico, ou seja, há, de certa forma, um equilíbrio desse eixo com os demais. Há ainda uma observação quanto à preocupação de se avaliar as propostas em relação às orientações presentes nos enunciados e se pode notar que as atividades são se restringem a comandos de exercícios descontextualizados de escrita.

Embora a avaliação feita pelo PNLD seja bastante criteriosa e minuciosa quanto ao trabalho com a produção de textos, não há uma análise mais detalhada de como ele acontece ao longo da coleção. A avaliação observa se as atividades trazem as condições de produção, as etapas de planejamento e revisão, no entanto, não é feita uma análise de como se dá o trabalho com os gêneros textuais retomados ao longo da coleção, se há progressão e articulação entre eles. A retomada em espiral, ou seja, aquela que volta a trabalhar com um gênero textual de forma mais complexificada dentro de um mesmo volume ou de um volume para o outro é, segundo as discussões aqui apresentadas, uma maneira de organização do trabalho com a produção de textos que pode garantir uma aprendizagem mais eficaz. Para entender melhor como se dá a retomada e, conseqüentemente, a articulação e progressão das atividades, é que se percebe a importância de uma avaliação mais particularizada das coleções de LDP.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA**

### **2.0 A organização do capítulo**

Neste capítulo, é apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa. Ele mostra como foi organizado o trabalho para a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa com a finalidade de verificar como são trabalhadas as atividades de produção de texto. O capítulo está organizado em três partes: na primeira, é apresentado o tipo de pesquisa; na segunda parte, há uma descrição do corpus e o detalhamento do critério utilizado para a seleção das coleções analisadas; na terceira parte, são mostradas quais são as categorias usadas para a análise dos livros didáticos.

#### **2.1. Tipo de pesquisa**

O objeto central de análise deste trabalho são os enunciados de atividades de produção de textos presentes no livro didático de Língua Portuguesa. Em cada volume, é observado como se organiza o trabalho em torno da produção de textos e como este se articula de um livro para o outro dentro de uma mesma coleção. O estudo tem como foco a observação dos enunciados das atividades para verificar como são apresentados os gêneros textuais, as etapas de planejamento do texto e as condições de produção. Esta pesquisa, portanto, constitui-se como uma *análise documental*, entendida aqui como uma vertente qualitativa, que visa investigar o objeto em sua complexidade e historicidade. A análise documental se constitui

como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 38).

Pode-se considerar como documento qualquer material escrito que possa ser usado como fonte de informação. “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). Sendo assim, o livro didático de Língua Portuguesa pode ser considerado um documento e a fonte das informações para esta pesquisa.

De acordo com André e Lüdke (1986), a organização dos dados obtidos através da análise documental deve ser feita através de anotações, esquemas, diagramas, quadros e outras formas de síntese da comunicação. “Essas anotações, como um primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado etc” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 42). Segundo os autores, não existe uma forma melhor ou mais correta de organização dos dados, o que deve existir é uma sistematização e coerência do esquema escolhido com os objetivos do estudo.

Após a organização dos dados é o momento da seleção de temas e temáticas mais frequentes. “Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias” (ANDRÉ e LÜDKE, 1986, p. 42). A criação dessas categorias vai acontecendo ao longo do trabalho e dos dados obtidos no objeto de pesquisa.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA, 2009, p.4).

Corsetti (2006) afirma que, para esse tipo de abordagem, não se deve ter como ponto de partida 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)

Nesse sentido, procurar entender como são apresentadas as condições de produção nos enunciados das atividades, quais gêneros textuais são trabalhados em cada coleção, como eles se articulam e que contribuições essas atividades trazem para a formação do aluno são os questionamentos iniciais que movem e justificam esta pesquisa.

## 2.2 O corpus da pesquisa

O corpus da pesquisa é constituído por duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – do 3º ao 5º ano. A primeira é a Coleção *Linhas e Entrelinhas* e a segunda é coleção *L.E.R. - Leitura, escrita e reflexão*. Essas coleções foram aprovadas no PNLD 2010, que avaliou um total de 43 coleções de Língua Portuguesa destinadas aos três últimos anos do primeiro segmento do ensino fundamental. Desse total, 19 coleções (44,18%) foram **excluídas**, enquanto outras 24 (55,81%) foram **aprovadas**. As coleções aprovadas encontram-se resenhadas no Guia PNLD de 2010.

Segundo esse Guia, a quantidade de coleções aprovadas em 2010 é menor do que nos anos anteriores. Essa diferença pode ser explicada pela mudança nas determinações das políticas públicas para o Ensino Fundamental, ou seja, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006 o Ensino Fundamental passou para nove anos em todo o País. Essa modificação pode ser percebida, portanto, na organização do material didático de língua Portuguesa, pois,

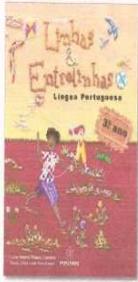
as coleções de Língua Portuguesa voltadas para o primeiro segmento referem-se, agora, *apenas aos três últimos anos do período*; e devem pressupor, como usuários típicos, crianças de 8 a 10 anos já capazes de decodificar a escrita e de escrever alfabeticamente, embora ainda engajadas num processo que passou a ser oficialmente entendido como de *consolidação da alfabetização e do letramento*. (BRASIL, 2009, p.175)

Se a finalidade dos três últimos anos do primeiro período do Ensino Fundamental é consolidar o processo de alfabetização e letramento, pode-se concluir que os livros didáticos destinados a esse público devem contribuir significativamente para esse processo. Sendo assim, elas precisam favorecer “o desenvolvimento do aluno rumo ao domínio dos usos da escrita e da oralidade; e, ao mesmo tempo, propiciar-lhe oportunidades de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 2009, p. 176).

O Guia PNLD afirma que essas determinações provocaram uma mudança em relação à organização dos materiais didáticos, bem como dos critérios de avaliação das coleções. “Os cinco primeiros anos formam um *segmento integrado* do novo ensino fundamental, por mais que o ciclo de letramento e alfabetização iniciais, de um lado, e o de consolidação desse processo, de outro, devam receber tratamentos didáticopedagógicos próprios” (BRASIL, 2009, p.176). Essa mudança pode ser percebida também na renovação da produção editorial, pois “das 24 coleções aprovadas, metade delas aparece no Guia pela primeira vez” (BRASIL, 2009, p. 176).

As resenhas das coleções descrevem e avaliam os quatro grandes eixos curriculares básicos da área: leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem. Todas elas apresentam uma organização semelhante. Primeiramente há um texto, chamado de **Visão geral**, que funciona como uma apresentação da coleção resenhada em linhas gerais. Nesse tópico, é apresentado como a coleção se organiza, apresenta-se o trabalho com os quatro grandes eixos do ensino (leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem), detalha-se como é o manual do professor e indica-se o **Ponto forte** da coleção ou o seu **Destaque**. A partir da visão geral da coleção, a resenha é subdividida em quatro tópicos que abordam de forma mais detalhada os eixos curriculares. Todas as resenhas terminam com um quadro intitulado de **Atenção**. Este quadro, sombreado de vermelho, funciona como um alerta sobre os pontos que precisam de maior atenção do professor.

FIGURA 1- Apresentação da resenha do Guia PNLD -2010



**COLEÇÃO LINHAS  
& ENTRELINHAS –  
LÍNGUA  
PORTUGUESA  
15817COL01**

**Autores:**  
Lucia Helena Ribeiro Cipriano  
Mária Otília Leite Wandresen

**Editora:**  
Positivo

**VISÃO GERAL**

Os volumes da coleção **se compõem** de oito unidades temáticas. Esta obra, com três volumes de Língua Portuguesa destinados ao 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, integra um conjunto com mais dois volumes, dedicados à **Alfabetização e Letramento**.

A **coletânea** apresenta muitos textos jornalísticos de publicações dirigidas à criança, com temas interessantes e adequados para sua formação cidadã. No entanto, o menor número de textos literários reduz as possibilidades de os alunos dialogarem diretamente com obras e autores da boa literatura. Para suprir essa falta, as seções *Quindo histórias* (volume 3) ou *Contando histórias* (volumes 4 e 5) propõem atividades de leitura oral, pelo professor ou pelos alunos, de textos literários incluídos no manual do professor. Desse modo, o **Manual do Professor** é imprescindível no uso da coleção. As atividades de **leitura** promovem modos de ler específicos para os diferentes gêneros e investem no desenvolvimento da capacidade de compreensão, explorando diferentes estratégias

263

Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010

de processamento textual. As propostas de **produção de textos** solicitam a escrita de diferentes gêneros e podem contribuir para que aluno aprenda a redigir, porque definem o leitor, os objetivos e o modo de circulação do texto, além de orientarem o planejamento e a revisão, no processo de escrita. O trabalho com a **oralidade** investe na escuta ou "contação" de histórias e na produção de gêneros diversos, fazendo recomendações para os procedimentos de preparação do texto e do evento de apresentação. Não há exploração das diferenças entre as modalidades oral e escrita da língua, nem da variação da linguagem falada na diversidade das situações sociais. A abordagem dos **conhecimentos linguísticos** parte da observação e da análise dos fatos, propõe atividades de reflexão, de modo que o aluno, orientado pelo professor, chegue a conclusões sobre regras e conceitos e saiba aplicá-los no uso da língua. Esse trabalho é feito em função de recursos linguísticos presentes nos textos explorados nas atividades de leitura e, portanto, não segue a ordenação convencional do ensino de gramática, embora seja baseado nas noções e na nomenclatura tradicionais.

O **Manual do Professor** traz a fundamentação teórico-metodológica da coleção, expõe sua estrutura e explica os objetivos das seções. Além disso, inclui textos complementares e sugestões bibliográficas para leitura do docente. Ao final, traz os textos a serem lidos na seção *Contando histórias*, indispensáveis para a utilização da obra. Na parte que reproduz o livro do aluno, oferece respostas às atividades, orientações para seu encaminhamento e sugestões para o uso de materiais alternativos.

**Destacam-se** na coleção a orientação cuidadosa para a produção de textos escritos; as seções dedicadas à escuta ou "contação" de histórias, no final das unidades; o tratamento reflexivo, e voltado para o uso dos conhecimentos linguísticos.

264

**1. LEITURA**

**Nesta coleção, os seguintes gêneros e tipos são oferecidos para a leitura dos alunos:**

**3º ano:** poema, letra de canção, lenda, história em quadrinhos, tirinha, trava-língua, capa de livro, texto informativo, carta do leitor, entrevista, reportagem, manual de instrução, regras de jogos, receita culinária, pintura.

**4º ano:** poema, história em quadrinhos, fábula, ficha de identificação, verbete de dicionário, capa de livro, sumário, instruções de jogos, tabela, fotografia, reportagem, entrevista, resenha, carta do leitor, cartaz publicitário, cartilha educativa, carta, cartão postal, pintura.

**5º ano:** poema, história, lenda, crônica, história em quadrinhos, letra de canção, pintura, ficha de identificação, texto informativo, reportagem, manchete, entrevista, artigo de opinião, verbete de manual de redação, cartaz publicitário, relato do cotidiano, infográfico, gráfico,

Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010

<p>tabela, mapa, questionário de pesquisa, texto didático, lista.</p> <p><b>Com esta coleção, você pode contribuir para que o aluno desenvolva as capacidades de</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>reconhecer o suporte, o gênero e o contexto de produção do texto;</li> <li>compreender globalmente o texto;</li> <li>produzir inferências;</li> <li>ativar conhecimentos prévios e predizer conteúdos a partir do título do texto;</li> <li>localizar informações;</li> <li>comparar informações;</li> <li>identificar os efeitos de sentido decorrentes dos recursos linguísticos usados no texto;</li> <li>construir relações intertextuais;</li> <li>compreender as relações entre linguagem verbal e não verbal;</li> <li>posicionar-se criticamente frente às questões propostas no texto;</li> <li>realizar leitura oral fluente.</li> </ol> <p><b>Como é trabalhado este eixo de ensino?</b></p> <p>A coleção explora os diferentes gêneros considerando sua função social e o modo de ler adequado a seus objetivos, sua estrutura formal e sua linguagem. Assim, chama atenção para as características e os recursos linguísticos e gráficos de reportagens, fábulas e histórias em quadrinhos, por exemplo. Entretanto, os textos literários, que aparecem em menor número, nem sempre têm suas particularidades devidamente consideradas.</p> <p><b>2. PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b></p> <p><b>Esta coleção propõe a escrita dos seguintes gêneros e tipos:</b></p> <p><b>3º ano:</b> poema, quadrinha, tirinha, história em quadrinhos, álbum de personagens, painel coletivo, texto informativo, carta do leitor, carta de solicitação, tabela, carta argumentativa, receita culinária, convite para exposição, texto descritivo.</p> <p><b>4º ano:</b> poema, fábula, história em quadrinhos, resenha, entrevista, texto de opinião, carta a um leitor de revista, legenda, folheto informativo, texto informativo, relato histórico, relatório, verbete de dicionário, ficha de identificação, tabela, gráfico, carta pessoal.</p> <p style="text-align: right;">265</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010</p>	<p><b>5º ano:</b> poema, história em quadrinhos, notícia, reportagem, carta do leitor, entrevista, texto de opinião, envelope, anúncio publicitário, cartaz, ficha de identificação, texto informativo, folheto informativo, gráfico, cartão de natal, relato do cotidiano.</p> <p><b>Com esta coleção, você pode contribuir para a formação de alunos produtores de textos escritos, porque as atividades</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>solicitam a produção de diferentes gêneros, de diferentes esferas sociais (literária, jornalística, publicitária, científica, cotidiana);</li> <li>indicam que gênero produzir, com que objetivo, para quem e para circular onde;</li> <li>propõem a escrita de gêneros que foram estudados nas atividades de leitura e que são tomados como pontos de partida para o desenvolvimento do tema e para a estrutura geral do texto;</li> <li>sugerem e orientam a realização de pesquisas para ampliar o que o aluno terá a dizer sobre o tema;</li> <li>orientam o planejamento do texto;</li> <li>apresentam critérios relevantes para subsidiar a revisão do texto, levando em conta os objetivos comunicativos, a estrutura do gênero, a linguagem adequada e a clareza.</li> </ol> <p><b>Como é abordada a produção de textos na coleção?</b></p> <p>A coleção evidencia em suas propostas que a escrita é um processo de interlocução que se realiza a distância, com a mediação do texto. Essa concepção leva à definição das condições de produção e circulação e também à orientação das etapas do processo, nas subseções <i>Preparando, Revisando e Publicando</i>, da seção <i>Produzindo</i>, reservada à escrita.</p> <p><b>3. ORALIDADE</b></p> <p><b>São trabalhados nesta coleção os seguintes gêneros orais públicos e formais:</b></p> <p><b>3º ano:</b> enunciação e caracterização física de personagem, dramatização de história, recepção e explicação a convidados sobre objeto de exposição.</p> <p><b>4º ano:</b> realização de envelope e apresentação dos resultados, exposição oral de resultado de pesquisa, "contação" e dramatização de história, entrevista, recepção e explicação a convidados sobre objeto de exposição.</p> <p style="text-align: right;">266</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010</p>
<p><b>5º ano:</b> telejornal, entrevista, envelope, "contação" e dramatização de história, leitura oral, apresentação oral de artigo de documento, debate regrado.</p> <p><b>Com esta coleção, você pode contribuir para que o aluno desenvolva as seguintes capacidades de uso da linguagem oral:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>ouvir com atenção e compreensão histórias lidas pelo professor;</li> <li>compreender a necessidade de manifestar emoção e expressividade, valer-se de gesticulação e figurino na "contação" e dramatização de histórias;</li> <li>reconhecer a necessidade de ensaiar e preparar o evento de apresentação oral;</li> <li>procurar usar tom de voz, ritmo de fala e postura adequados em situações de apresentação oral pública, diante dos colegas de sua turma ou de outras turmas da escola;</li> <li>preocupar-se em utilizar linguagem adequada à situação, ao gênero e ao público ouvinte;</li> <li>utilizar material de apoio nas apresentações orais (fotografias, ilustrações, cartazes);</li> <li>compreender a necessidade de preparar o texto escrito que será base para as apresentações orais;</li> <li>participar de debates, elaborando e obedecendo a regras, como respeitar a vez e a opinião do colega, e falar no momento e no tempo combinados.</li> </ol> <p><b>O que faz a coleção para favorecer o desenvolvimento da oralidade dos alunos?</b></p> <p>No final das unidades, há uma seção dedicada à fruição de histórias: no volume 3, para o professor ler e os alunos ouvirem; nos volumes 4 e 5, para os alunos contarem ou dramatizarem. O Manual do Professor traz os textos a serem utilizados nessas atividades e também instruções sobre a arte de contar histórias.</p> <p>Além disso, as atividades com outros gêneros orais públicos trazem algum tipo de orientação, embora nem sempre suficiente. Há recomendações sobre planejamento do texto, ensaios, preparação de cenário e figurinos, atitudes e uso de voz na apresentação, mas faltam orientações mais específicas para realmente ensinar aos alunos como fazer.</p> <p><b>4. CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS</b></p> <p><b>Nesta coleção, você encontra os seguintes conteúdos:</b></p> <p><b>3º ano:</b> ordem alfabética; ortografia (emprego de maiúscula, emprego dos dígrafos, emprego de S e Z; S, Ç e SS; G e J; M e N; grafia das palavras <i>mas</i> e <i>mais</i>; <i>por</i> que, <i>porque</i>, <i>por</i></p> <p style="text-align: right;">267</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010</p>	<p><i>quê</i>, <i>porquê</i>; separação silábica; acentuação das oxítonas; pontuação (exclamação, ponto final, interrogação, vírgula, indicadores de discurso direto); paragrafação; classes de palavras (pronomes, verbo, conjunção, advérbio); sintaxe (concordância verbal e nominal, possibilidades de posicionamento e combinação dos advérbios na frase); coesão (retomadas e substituições pronominais, conectores); semântica (sinônimos, expressões idiomáticas); variedade linguística (falares regionais).</p> <p><b>4º ano:</b> ordem alfabética; ortografia (emprego de CH e X; G e J; L e U; S, X e Z; SS, Ç, SC e S; acentuação das proparoxítonas); pontuação (interrogação, ponto final, travessão, vírgula, aspas, emprego dos parênteses); classes de palavras (pronomes, conjunção, advérbio); sintaxe (concordância verbal, possibilidades de posicionamento e combinação dos advérbios na frase); semântica (estrangeirismos, sinônimos); coesão (retomadas e substituições pronominais, elipse); variação linguística (expressões idiomáticas, gírias).</p> <p><b>5º ano:</b> ortografia (emprego de S e X; acentuação das oxítonas, proparoxítonas); pontuação (travessão, aspas, parênteses); classes de palavras (adjetivo, pronome, conjunção); sintaxe (aposto); semântica (sinônimo); coesão (retomadas e substituições por pronomes e por expressões equivalentes).</p> <p><b>Entenda como esses conteúdos são trabalhados:</b></p> <p>Não há seções específicas para gramática e ortografia. Os conhecimentos linguísticos – dos ortográficos até os textuais e discursivos – são trabalhados na seção <i>Estudando o texto</i>, a partir dos usos e dos efeitos de sentido que possibilitam. São, portanto, abordados numa perspectiva funcional, que não segue a ordenação tradicional. Predominam as atividades de análise e reflexão sobre o uso da língua; a terminologia gramatical é utilizada, mas com muita parcimônia.</p> <p><b>ATENÇÃO!</b></p> <p>Há poucos <b>textos literários</b> nos livros do aluno. Por isso, é importante que o docente recorra aos representantes da boa literatura incluídos no <b>Manual do Professor</b>. Além disso, será proveitoso observar, com os alunos, o uso especial da linguagem nos textos literários (recursos expressivos, linguagem figurada, recriação da realidade, imagens inusitadas etc.).</p> <p>Nas atividades de apresentação oral, caberá ao professor complementar as recomendações do livro do aluno, esclarecendo, por exemplo, qual a linguagem mais adequada a cada ocasião, apontando que recursos de voz, expressão facial e gesticulação são indicados para emocionar ou convencer o público.</p> <p style="text-align: right;">268</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010</p>

A leitura de todas as resenhas permitiu construir um critério para seleção das coleções analisadas neste trabalho. As coleções foram selecionadas a partir da avaliação apresentada nos itens **Ponto forte** ou **Destaque** e **Atenção** de cada resenha. Após a leitura de todas as resenhas foi possível organizar um quadro com as coleções que merecem destaque em relação ao trabalho com a produção de textos e com aquelas que demandam uma maior atenção em relação ao trabalho com a escrita.

Este quadro foi organizado da seguinte maneira: Primeiro foram listadas todas as coleções resenhadas no Guia PNLD 2010. Em seguida, foram copiadas em cada espaço as observações em relação aos itens **Ponto forte** ou **Destaque** e **Atenção** que cada coleção apresenta em sua resenha. O Anexo 1 apresenta **Ponto forte** ou **Destaque** e **Atenção** de cada uma das coleções aprovadas. Além de apresentar as coleções, o quadro também apresenta trecho da avaliação que descreve o trabalho de produção de texto de cada uma.

Para uma visualização de quais coleções foram avaliadas com um trabalho de destaque e as que demandam uma maior atenção, foi elaborado o quadro 2 que mostra de forma resumida onde cada coleção se encaixa:

QUADRO 2 - Resumo das coleções a partir dos itens **Ponto forte** ou **Destaque** e **Atenção**

Coleções que se destacam na produção de texto	Coleções que demandam uma maior atenção em relação ao trabalho de produção de textos
A grande aventura Aprendendo sempre Coleção linhas e entrelinhas Português linguagens Projeto Buriti Aroeira	A aventura da linguagem A escola é nossa Asas para voar Caminho entre textos Hoje é dia de Português L.E.R. Leitura, escrita e reflexão Português uma proposta para o letramento Pensar e viver Registrando descobertas Infância feliz

Fonte: BRASIL, 2009.

Neste trabalho foram selecionadas duas coleções que apresentavam trabalhos bastante distintos em relação à produção de textos. A primeira é descrita/avaliada como apresentando um trabalho positivo e a segunda é apresentada com muitas restrições ao trabalho realizado. O quadro 3 mostra quais as coleções foram selecionadas para esta pesquisa, *Linhas e Entrelinhas* e *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*, bem como a descrição de cada uma apresentada no Guia.

QUADRO 3 - Seleção das coleções a partir dos critérios **Ponto forte** ou **destaque** e **Atenção**

Coleção	Ponto forte	Atenção
<i>Linhas e Entrelinhas</i>	<b>destacam-se</b> na coleção a orientação cuidadosa para a produção de textos escritos; as seções dedicadas à escuta ou “contação” de histórias, no final das unidades; o tratamento reflexivo, e voltado para o uso dos conhecimentos linguísticos.	
<i>L.E.R. Leitura, escrita e reflexão</i>		As atividades de <b>produção de texto</b> não definem o leitor e os objetivos do texto a ser escrito e, quando o fazem, restringem a circulação à sala de aula ou ao espaço escolar. Assim, será necessário que o professor cuide da dimensão comunicativa do texto, deixando claro para os alunos <i>para que</i> , <i>para quem</i> e <i>para onde</i> estarão escrevendo. Da definição desses parâmetros decorrerá a escolha da linguagem e do gênero adequados à situação e, conseqüentemente, os critérios funcionais para a avaliação dos textos produzidos.

### 2.3 Categorias de análise das coleções

O trabalho de análise de cada coleção está organizado em três momentos, cada um apresentado em uma diferente seção no capítulo 3. Os dois primeiros momentos são similares e apresentam a descrição de cada coleção e como se dá o trabalho com a produção de textos em cada uma. São apresentados os gêneros textuais explorados e se há retomada ou não dos gêneros textuais ao longo de cada coleção. O terceiro momento faz uma análise do trabalho de cada coleção sob a ótica do agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004).

Para a organização do primeiro e segundo momentos é feito, nos livros de cada coleção, um levantamento de quantas e quais atividades de produção de texto os livros didáticos apresentam. Nessa parte, os enunciados estão organizados em quadros descritivos que apresentam as páginas onde se localizam as atividades, a reprodução da parte inicial de todos os enunciados de produção de texto. Também é indicado se a atividade é oral ou escrita e qual gênero textual é pedido. Os quadros são assim organizados:

QUADRO 4 - Exemplo de como os enunciados das atividades de produção de texto em relação aos gêneros textuais foram analisados.

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
18	“Que tal produzir um álbum, contendo informações sobre os outros personagens do Sítio do Picapau Amarelo e imagens, para que os colegas da turma e familiares conheçam mais sobre eles?”		X	Texto de apresentação
23	“Que tal fazer de conta que você e seus colegas foram convidados para interpretar os personagens do Sítio do Picapau Amarelo?”	X		
43	“Que tal produzir um <b>verbete</b> com as principais informações sobre a sua fruta preferida e organizar um fichário para ficar na sala de aula e todos os colegas poderem consultar?”		X	Verbete de dicionário

Este quadro busca mostrar quais são os gêneros textuais trabalhados nas atividades de produção de textos a partir do que é pedido nos enunciados. Dessa forma, a primeira coluna indica a página onde se encontra a atividade no livro. Na segunda coluna, é apresentada e reproduzida a parte do enunciado em que é apresentado o gênero textual que será trabalhado na atividade. A terceira e quarta coluna mostram se a atividade trabalha com a produção de texto oral ou escrito, uma vez que essas duas modalidades são trabalhadas na mesma seção na coleção *Linhas e Entrelinhas* (Anexo 2). A coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* explora as atividades de oralidade e produção de texto em seções distintas e, por isso, não há necessidade da coluna de *atividade oral* (Anexo 3). A quinta coluna mostra qual é o gênero textual da atividade. As denominações de cada gênero textual apresentadas nessa coluna são, em sua maioria, as que foram usadas pela coleção.

Nessa parte da pesquisa, também é observado, a partir do levantamento de todos os gêneros textuais presentes em cada livro, quais são retomados ao longo da coleção. A partir dessa observação uma tabela é organizada para que se possa fazer a comparação da presença e retomada dos gêneros textuais.

TABELA 1 - Exemplo de como a presença de gêneros em tarefas de produção foi comparada ao longo dos anos

<b>Gêneros</b>	<b>3°. Ano</b>	<b>4°. Ano</b>	<b>5°. ano</b>
Texto de apresentação Biografia Verbete Poema Perguntas Tabela Carta			

Esta tabela mostra, na primeira coluna, quais são os gêneros textuais trabalhados em toda a coleção. A segunda, terceira e quarta colunas mostram quantas vezes esse gênero é trabalhado em cada ano. A análise desse primeiro levantamento de dados possibilita um olhar de como são trabalhados os gêneros textuais ao longo da coleção. É possível perceber quais gêneros textuais são ou não retomados em cada coleção e se essa retomada acontece em um mesmo volume.

Na análise de cada atividade é observada a forma como as tarefas de produção de texto se articulam e progridem em cada coleção. Para isso é verificado como as diferentes formas de letramento (literário, midiático, jornalístico, multimodal) são trabalhadas, como diferentes gêneros textuais estão organizados ao longo da coleção, como esses se articulam e progridem ao longo do volume do mesmo ano escolar e ao longo dos diferentes volumes das coleções. É observado, portanto, se as coleções trabalham os gêneros textuais em espiral, ou seja, é analisado como os gêneros textuais são retomados e se há progressão e articulação entre eles. Nessa etapa da pesquisa, também é observado como as atividades orientam os alunos na produção do texto, apresentando a forma como irão planejar, escrever e revisar. Também é verificado se os enunciados estão inseridos em contextos que contribuem para a construção da textualidade e se orientam o uso do registro de linguagem adequado ao gênero e à situação.

Para verificar como é a organização dos gêneros textuais ao longo de cada coleção a análise dos dois primeiros momentos se subdivide em duas seções. Na primeira, intitulada de *Atividades de produção em que não há progressão e articulação dos gêneros*, observa-se como se dá o trabalho dos gêneros que não são retomados. O levantamento desses gêneros acontece a partir da leitura da tabela que mostra a presença de gêneros em tarefas de produção de texto ao longo dos anos. Para cada coleção é feito um levantamento que possibilita a elaboração de outro quadro:

QUADRO 5 - Exemplo de como se dá a distribuição dos gêneros textuais que não são retomados em cada coleção

Não há progressão de gêneros	Há progressão de gêneros dentro de um ano para o outro, mas não dentro do mesmo ano	Gêneros abordados uma só vez em toda a coleção

Este quadro é dividido em três colunas. Na primeira são listados todos os gêneros textuais que são trabalhados em um único ano. Nessa mesma coluna também são registrados alguns gêneros que são trabalhados mais de uma vez na mesma na mesma série. A segunda coluna mostra que alguns gêneros textuais, embora sejam também trabalhados em diferentes anos, não são retomados em um mesmo volume. A terceira coluna apresenta gêneros textuais que aparecem uma única vez em toda a coleção, não sendo retomados nem no mesmo volume em que se encontram.

Com a leitura desse quadro é possível perceber quais gêneros não são retomados ou se essa retomada é apenas parcial. A partir dessa organização analisa-se como cada gênero é abordado e como a atividade se apresenta. Para mostrar como se dá o trabalho com esses gêneros são usadas algumas atividades para exemplificar. As atividades são reproduzidas e em seguida é feita uma análise mais detalhada de sua organização. Essa avaliação leva em consideração todos os elementos presentes no enunciado, as condições de produção, as etapas de planejamento e revisão, bem como as contribuições que essa atividade traz para a forma e função do texto.

A segunda seção, intitulada de *Atividades de produção em que há retomada dos gêneros no mesmo volume ou entre volumes*, trata dos gêneros textuais que são retomados nas coleções. Essa análise leva consideração os gêneros que são retomados apenas em dois anos: 3º e 4º, 3º e 5º ou 4º e 5º. Os gêneros encontrados nos três volumes são avaliados por último e é observado como esse trabalho acontece de um ano para outro. A análise também leva em consideração a maneira como o enunciado explora a organização da produção de texto, as condições de produção, as etapas de planejamento e revisão, as contribuições para a forma e função do texto. Para ilustrar essa análise, são apresentadas algumas atividades que servem como um exemplo. Elas são, assim como na seção dos gêneros não retomados, reproduzidas e analisadas mais detalhadamente.

A análise do manual do professor também é de grande importância para o melhor entendimento da organização das atividades de produção de texto. Nele é observado como o livro trata os conceitos de Língua, Linguagem e Produção de texto, bem como sua aplicabilidade nas atividades presentes nas coleções.

O terceiro momento da pesquisa descrito na seção 3.3 e ele busca analisar as duas coleções a partir da proposta de agrupamento de gêneros feita por Dolz e Schneuwly (2004). Essa análise tem como base as cinco capacidades apresentadas no quadro 1 (páginas 38-39 ): *Narrar, Relatar, Argumentar, Expor e Descrever ações*. A finalidade é verificar se as coleções abordam esses diferentes aspectos tipológicos e quais são mais recorrentes, no caso de alguma coleção enfatizar mais algum deles. Essa análise é feita com base no quadro apresentado por Dolz e Schneuwly (2004), que serve de modelo para cada uma das duas coleções. A leitura dos dois quadros permite, portanto, um olhar diferenciado sobre o trabalho de produção de textos, ampliando a visão de que a diversidade de gêneros textuais presentes nas coleções pode abarcar diferentes capacidades.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISES

### 3.0 A organização do capítulo

Este capítulo, organizado em três partes, apresenta as coleções analisadas neste trabalho, *Linhas e entrelinhas* e *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. As duas primeiras partes apresentam uma estrutura semelhante, pois em cada uma é descrita uma das coleções, sob análise, destacando-se como é o seu trabalho em relação à produção de textos, quais são os gêneros textuais abordados e como se dá a articulação e a progressão dessas atividades ao longo dos anos. A primeira coleção analisada é a *Linhas e entrelinhas* e a segunda é *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. A terceira parte do capítulo se ocupa da análise das semelhanças e diferenças entre o trabalho de produção de textos das duas coleções a partir da proposta de agrupamento de gêneros textuais feita por Dolz e Schneuwly (2004). Essa última análise possibilita a percepção de como as duas coleções exploram as capacidades necessárias para a produção de diferentes gêneros: *narrar, argumentar, relatar, expor e descrever ações*. É possível ainda observar se há alguma ênfase em alguma capacidade ou se alguma não é de ser trabalhada.

### 3.1. Coleção *Linhas e Entrelinhas*

#### 3.1.1 A organização da coleção

Cada um dos 3 livros da coleção é organizado em oito unidades temáticas. Elas são apresentadas por meio de um título e de uma imagem, com a finalidade de estimular os alunos a relacioná-los e a identificarem o tema que será desenvolvido. Cada unidade é dividida em seções que são intituladas: *Dialogando, Lendo, Estudando o texto, Produzindo, Ouvindo histórias e Sugestões de leitura*. As quatro primeiras seções aparecem de duas a três vezes em cada unidade, sempre nessa ordem: *Dialogando, Lendo, Estudando o texto e Produzindo*. Para encerrar a unidade são apresentadas as seções *Ouvindo histórias e Sugestões de leitura*.

Na seção *Dialogando*, são apresentadas questões sobre o tema da unidade para serem discutidas oralmente. Elas têm o objetivo de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e de prepará-los para o trabalho que será desenvolvido. Esse trabalho inicial é sempre seguido da seção *Lendo*, que é onde são apresentados textos que dialogam com o tema da unidade. A coleção tem a preocupação de, na medida do possível, preservar as características gráficas dos textos, conforme eles são apresentados em seus respectivos suportes. Normalmente, quando se trata de um texto literário, há uma caixinha lateral

contendo informações sobre a vida do autor. Após o momento de leitura, inicia-se a seção *Estudando o texto*. Nela são encontradas questões de compreensão e interpretação de textos, de exploração das características dos gêneros textuais e de análise linguística. A seção *Produzindo* apresenta propostas variadas de produção de textos, sejam eles orais ou escritos.

As seções que encerram as unidades, *Ouvindo/ Contando histórias* e *sugestões de leitura* relacionam-se com o tema discutido e buscam ampliar os conhecimentos dos alunos. Na seção *Ouvindo histórias* são sugeridas histórias para serem contadas pelo professor e na seção *Contando histórias* é o aluno quem deverá preparar e apresentar uma história para os colegas. A última seção, *Sugestões de leitura*, tem o objetivo de indicar livros que se relacionem com o tema explorado na unidade.

### 3.1.2 A produção de textos na coleção *Linhas e Entrelinhas*

As atividades de produção de texto da coleção encontram-se na seção intitulada *Produzindo*. As atividades procuram se relacionar com o texto da seção *Lendo*, usando-o, muitas vezes, como modelo para o texto que será produzido. As propostas são, em geral, bastante detalhadas e subdivididas em etapas. Elas sempre são iniciadas com um pequeno parágrafo em forma de pergunta que funciona como um motivador da atividade:

“Que tal produzir um álbum, contendo informações sobre os outros personagens do Sítio do Picapau Amarelo e imagens, para que os colegas da turma e familiares conheçam mais sobre eles?” (3º ano, p.18)

“Que tal escrever uma cartinha para sua mãe, tentando convencê-la de que você saberia cuidar bem de um filhote?” (3º ano, p. 80)

“Que tal tirar suas dúvidas sobre os cuidados que os filhotes de cães devem receber, elaborando uma pergunta para ser enviada a uma seção própria de revista ou jornal?” (3º ano, p. 76)

Após esse diálogo inicial com o aluno, a atividade é organizada em etapas que pretendem auxiliá-lo em sua produção. Em geral, elas aparecem intituladas de: *Preparando*, *Revisando*, *Publicando* ou *Socializando*.

Na etapa intitulada *Preparando*, o aluno é levado a seguir os passos orientados pela atividade para a organização de seu texto. Nela são apresentadas as propostas e orientações de forma mais detalhada, ampliando a pergunta inicial que motivou a atividade. Essa etapa visa contribuir para o planejamento e a produção propriamente dita do texto. A etapa denominada

*Revisando* apresenta subsídios para a análise e a reescrita dos textos produzidos. O objetivo é fazer com que os alunos reflitam sobre a adequação e a legibilidade do que foi produzido. A etapa final, *Publicando ou Socializando*, é o espaço que orienta o aluno a publicar ou apresentar os textos.

A seção orienta, em sua maioria, tarefas de produção de textos escritos, mas em alguns casos há atividades de produção de textos orais. Segundo o manual do professor a coleção apresenta “ao longo de cada volume, uma grande variedade de propostas de produção de textos, que contemplam diversas finalidades e situações de comunicação e que propiciam aos alunos assumirem de fato a palavra.” (Manual do Professor, p. 9) Pode-se entender com isso a preocupação de fazer com que o aluno possa adquirir e ampliar a sua competência linguística em diferentes situações de uso social. Tanto na prática da produção de textos orais quanto na de textos escritos o usuário da língua passa pelas etapas de planejamento e de produção. E é com base nisso que a coleção trabalha com as duas modalidades de produção de texto na mesma seção.

O manual do professor defende que o trabalho com a escrita deve ser focado na formação de escritores competentes, o que ele define como aqueles que são

capazes de produzir textos coesos, coerentes, eficazes, considerando o que, para quem, por que e como escreve, ou seja, as circunstâncias da situação de comunicação: o assunto tratado, os interlocutores a quem se dirige, as intenções comunicativas e as características específicas do gênero escolhido. Um escrito competente é alguém que sabe selecionar o gênero mais apropriado a um determinado contexto de comunicação, que planeja o seu texto em função dos objetivos a que se propõe e aos leitores a que se destina, que é capaz de revisar e reescrever seu texto, quantas vezes forem necessárias, até que o considere satisfatório para o momento e também que, sendo um leitor competente, recorre a outros textos quando precisa de fontes para escrever seu próprio texto. (Manual do Professor, p. 10)

Para a formação desse escritor competente, o manual afirma que é necessária uma prática continuada de produção textual na sala de aula. É importante que o aluno seja levado a ter contato com variadas propostas de produção textual que contemplem diferentes situações comunicativas e que considerem “os diversos momentos do processo de escrita de escrita de um texto: o planejamento, a revisão, a reescrita e a publicação” (Manual do Professor, p.10).

### 3.1.3 Os gêneros textuais abordados nas atividades de produção de texto

Cada unidade apresenta de duas a três propostas de produção de texto. Elas procuram pedir para que sejam produzidos diferentes textos em diferentes situações de comunicação. Geralmente o gênero textual a ser produzido é apresentado no início da atividade, na parte que em que há uma pergunta que procura motivar o aluno para a produção.

Para dar visibilidade a como esses gêneros textuais são apresentados foi organizado o **quadro 6**, que visa mostrar onde a atividade se localiza em cada volume. Indica-se a página, em seguida o parágrafo inicial de cada atividade; destaca-se o gênero textual quando ele for explicitado pela coleção. Como as atividades de produção de texto oral ou escrito estão na mesma seção, a tabela também mostra qual modalidade é abordada em cada enunciado, embora as propostas com o texto oral não sejam objeto desta pesquisa. As tabelas estão organizadas de acordo com as unidades em que as atividades aparecem:

QUADRO 6

Enunciados de produção de textos da coleção *Linhas e Entrelinhas*

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
18	“Que tal produzir um álbum, contendo informações sobre os outros personagens do Sítio do Picapau Amarelo e imagens, para que os colegas da turma e familiares conheçam mais sobre eles?”		X	Texto de apresentação
23	“Que tal fazer de conta que você e seus colegas foram convidados para interpretar os personagens do Sítio do Picapau Amarelo?”	X		
31	“Que tal fazer uma homenagem a Monteiro lobato, divulgando sua vida e sua obra na escola, por meio de uma exposição?”		X	Biografia

O quadro com os enunciados das atividades de produção de textos de cada coleção apresentam um tamanho bastante extenso e por essa razão encontram-se na parte final, em **Anexo 2**.

### 3.1.4 A articulação e a progressão das atividades de produção de texto

A coleção apresenta diversas atividades de produção de texto, em média duas em cada unidade. Elas se relacionam com o tema explorado ao longo da unidade. As propostas costumam trabalhar com diferentes gêneros textuais.

Para mostrar quantos e quais gêneros textuais são abordados ao longo de toda a coleção foi elaborado um quadro que apresenta quais gêneros são trabalhados e quantas vezes eles aparecem em cada ano escolar. A partir dessa organização pode-se perceber se há retomada dos gêneros textuais no eixo de produção de textos.

TABELA 2

Os gêneros textuais trabalhados na coleção Linhas e Entrelinhas

Gêneros	3º. Ano	4º. Ano	5º. ano
Anúncio classificado			1
Anúncio publicitário			1
Biografia	1		
Carta	1	3	1
Cartão de Natal			1
Cartaz			1
Enquete		1	1
Entrevista		1	2
Fábula		2	
Ficha		1	1
Folheto		1	1
Gráfico		1	2
História em quadrinhos	1	1	1
Legenda		1	
Perguntas	2		1
Pesquisa		2	2
Poema	2	1	1
Quadrinha	1		
Receita	2		
Relato (diário)			1
Relato histórico		1	
Relatório		1	
Reportagem			1
Resenha		1	
Tabela	1		
Tabela		1	
Telejornal			1
Texto de apresentação	1	1	
Texto de opinião		2	2
Texto descritivo	1		
Tirinha	1		
Verbete	1	1	
Não especificado		1	
Total	16	22	22

Na primeira coluna da tabela estão listados todos os gêneros textuais encontrados e as demais colunas apresentam quantas vezes eles aparecem em cada ano. A denominação de cada gênero segue a que é adotada pela coleção. Apenas um não foi identificado de forma clara,

pois o enunciado apresenta um texto que pode ser entendido como um infográfico e pede para que o aluno produza “um texto como esse” (4º ano, p. 168). Esse exemplo encontra-se no **Anexo 2**.

A leitura da **tabela 2** evidencia que a coleção trabalha com uma diversidade de gêneros: 34 ao todo, porém, a distribuição desses gêneros é bastante irregular nos três volumes. É possível perceber que alguns deles são abordados uma única vez em toda a coleção: terceiro ano: receita, texto descritivo, quadrinha e tirinha; quarto ano: fábula, resenha, relatório, relato histórico e legenda; quinto ano: telejornal, relato (diário), anúncio classificado, anúncio publicitário, cartaz, reportagem e cartão de natal. Há irregularidade na apresentação dos gêneros por série: anúncio somente é trabalho no 5º. ano, biografia somente no 3º ano, o poema é explorado nas três séries.

Uma indicação quantitativa, então, não é suficiente para precisar a existência de articulação e progressão nas tarefas de produção. Uma observação mais detalhada do trabalho realizado com cada um desses gêneros pode dar indicação de onde e como se processa a articulação e progressão entre as atividades de produção escrita. As duas próximas subseções buscam ser, então, mais específicas nesse sentido.

#### **3.1.4.1 Atividades de produção em que não há progressão e articulação dos gêneros**

Dolz e Schneuwly (2004) apontam que a retomada dos gêneros textuais ao longo dos anos/séries asseguraria o efeito do ensino a longo prazo, isto é, o fato de os mesmos gêneros se repetirem em séries diferentes faria com que houvesse um trabalho em espiral, a cada novo contato haveria um nível maior de aprofundamento em relação ao conteúdo temático, a forma composicional e ao estilo, ou seja, do gênero. Além de retomada entre séries, a retomada de um mesmo gênero na mesma série também é base para articulação e progressão na exploração dos textos.

Na coleção *Linhas e Entrelinhas*, a progressão na aprendizagem de alguns gêneros textuais pode ficar comprometida por serem abordados uma única vez, como mostra o **quadro 7**.

## QUADRO 7

A distribuição dos gêneros textuais que não são retomados na coleção *Linhas e Entrelinhas*

Não há progressão de gêneros entre séries	Há progressão de gêneros dentro de um ano para o outro, mas não dentro do mesmo ano	Gêneros abordados uma só vez em toda a coleção
biografia receita texto descritivo quadrinha tirinha fábula resenha relatório relato histórico legenda telejornal relato (diário) anúncio classificado anúncio publicitário cartaz reportagem cartão de natal.	carta enquete entrevista ficha gráfico história em quadrinhos perguntas poema tabela texto de apresentação verbete	biografia texto descritivo quadrinha tirinha resenha relatório relato histórico legenda telejornal relato (diário) anúncio classificado anúncio publicitário cartaz reportagem cartão de natal

A primeira coluna do **quadro 7** indica ausência de progressão entre séries, ou seja, aponta gêneros textuais que são trabalhados em um único ano. Esse é o caso de biografia, por exemplo, que somente aparece no volume 3. Nessa mesma coluna também foram registrados alguns gêneros que são trabalhados mais de uma vez na mesma na mesma série. Por exemplo, receita aparece mais de uma vez no volume 3, mas esse gênero não é trabalhado em nenhum outro ano. A segunda coluna mostra que alguns gêneros textuais, embora sejam também trabalhados em diferentes anos, não são retomados em um mesmo volume. Esse é o caso da carta, por exemplo. O trabalho com esse gênero é realizado nos volumes do terceiro e do quinto ano, mas apenas uma vez em cada um desses anos. A terceira coluna apresenta gêneros textuais que aparecem uma única vez em toda a coleção, não sendo retomados nem no mesmo volume em que se encontram.

A grande questão que se coloca nesses casos é a dificuldade que o aluno pode encontrar ao entrar em contato apenas uma vez com o processo de escrita de um gênero textual. Dolz (2010) defende que, no momento da escrita, o aluno pode se deparar com diversas dificuldades e uma delas envolve os aspectos textuais, ou seja, ele 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)

Com a leitura do esquema proposto por Dolz (2010), pode-se perceber a importância de se apresentar para o aluno condições de compreender todas essas 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 questão da retomada desse trabalho no mesmo ano e nos anos seguintes.

A coleção *Linhas e Entrelinhas*, como se pode perceber a partir da leitura do **quadro 9**, apresenta alguns gêneros textuais que são abordados apenas em uma série/ano e alguns desses gêneros não são retomados no mesmo volume.

O livro do terceiro ano, por exemplo, apresenta quatro atividades que exploram gêneros textuais que não aparecem nos demais volumes: receita, texto descritivo, quadrinha e tirinha. O gênero textual receita é trabalhado duas vezes nesse volume, no entanto, os demais aparecem apenas uma vez, o que mostra que não há progressão nessas atividades.

Na FIG. 2, é possível ver o gênero “texto descritivo”, explorado em uma atividade que está presente na página 112 da unidade 5, “Caçador dá o pira quando vê o curupira”, que tem como tema central o personagem folclórico curupira. Essa unidade se inicia com um poema de Elias José, *O Curupira*. O poema apresenta uma discussão de como seria a aparência e hábitos do personagem, pois há muitas contradições sobre como ele deve ser. Após esse poema, é explorado o eixo de leitura com perguntas de compreensão do texto. A atividade seguinte é uma produção escrita que se relaciona com a anterior:

**FIGURA 2 - Atividade de produção de um texto descritivo**

<p><b>Produzindo</b> </p> <p>O texto começa e termina com esta pergunta: “Seu Curupira, dono da mata, / como é, como é você?”. Que tal fazer uma pesquisa para saber como seus familiares imaginam o curupira?</p> <p>112 </p>	<p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pergunte a um familiar se já ouviu falar sobre o curupira.</li> <li>2. Peça que descreva as características físicas de como imagina o curupira, como, por exemplo, tamanho, cor dos cabelos, cor dos dentes, formato dos pés. Registre em uma folha avulsa.</li> </ol> <p><b>Revisando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Forme dupla com um colega e troque seu texto com ele.</li> <li>2. Leia e faça uma ilustração de acordo com o que diz o texto do colega. Depois, responda:       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Você conseguiu fazer o desenho somente com as informações contidas no texto?</li> <li>b) Que informações, na sua opinião, ficaram faltando no texto para que você pudesse melhor representar o curupira?</li> </ol> </li> </ol> <p><b>Apresentando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organizem-se em círculo e apresentem os trabalhos das duplas.</li> <li>2. Leia o seu texto e mostre o desenho que seu colega fez com base nele.</li> <li>3. Com os colegas, organize o mural com os trabalhos realizados.</li> <li>4. Segundo o poema, “uns falam que ele é gigante, / outros, que é curumim / e outros, que é um anão.”. E de acordo com a opinião dos seus familiares, como é o curupira? Alguém disse que é um gigante, um curumim ou um anão?</li> </ol> <p>113 </p>
--	---

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 3º ano, p. 112-113

A atividade pede para que o aluno faça um registro sobre as características do curupira, no entanto, ela não deixa claro qual é o gênero textual a ser produzido, o que pode gerar dificuldades no momento da escrita. Como se trata de uma descrição do personagem, pode-se dizer que se trata de um texto descritivo, denominação que é apresentada apenas no manual do professor em um dos itens sobre os objetivos específicos para a unidade 5. Lá esse objetivo é exposto de forma bastante sucinta, dizendo apenas que pretende levar o aluno a “escrever um texto descritivo sobre o curupira” (Manual do Professor, p. 38). Dessa forma, para a análise dessa atividade a classificação dada pela coleção de *texto descritivo* como gênero textual será mantida, embora se trate de um tipo textual.

A atividade é dividida em quatro partes. Na primeira parte, há um enunciado que funciona como um motivador para a atividade e que a relaciona com a atividade anterior. Esse enunciado retoma a pergunta final do poema “Seu curupira, dono da mata, / como é, como é você?” e instigar o aluno a tentar responder esse questionamento. O enunciado também

procura motivar o aluno a pesquisar junto aos seus familiares como seria o curupira, introduzindo assim, qual será a tarefa prevista na atividade.

A segunda parte, intitulada *Preparando*, funciona como um momento inicial de organização da produção do texto. Ela pede para que o aluno pergunte a um familiar sobre a aparência do curupira e para que registre o que o entrevistado disser. Ao anotar a fala da pessoa, o aluno assume o papel de escriba, tendo como função central a retextualização da linguagem oral para a escrita. Essa atividade exige várias habilidades em relação à tarefa de transcrever, no entanto, não se pode dizer que se trata de uma produção de texto do aluno. A atividade também não traz de forma precisa orientações de como o aluno deve realizar esse registro como, por exemplo, em relação às marcas da oralidade, se esse texto deve mantê-las ou não.

A terceira parte recebe o nome de *Revisando* e procura trazer orientações de revisão do texto escrito pelo aluno. Ela pede para que o aluno forme uma dupla com um colega para que um leia o texto do outro e, a partir dessa leitura, que façam uma ilustração do curupira de acordo com o que está escrito. A ideia de pedir para que outra pessoa faça uma ilustração do personagem descrito no texto mostra-se uma atividade de revisão que pode ajudar o aluno a perceber a organização de sua produção. Trata-se de uma atividade interessante que, se retomada nos anos seguintes de forma mais complexa, traria aos alunos maior competência em descrever personagens e situações. Uma questão que se coloca em relação a essa atividade diz respeito a que conhecimentos prévios sobre o personagem que cada um teria antes da leitura desse texto descritivo. Até que ponto esse conhecimento anterior não poderia afetar a compreensão do texto e influenciar no momento de fazer a ilustração?

A quarta parte da atividade, *Apresentando*, pede para que os alunos organizem um círculo e que apresentem o resultado do trabalho feito em dupla, ou seja, o texto e a ilustração feita pelo colega. Esse seria um importante momento de reflexão sobre a atividade realizada pelos alunos, pois eles poderiam discutir as dificuldades encontradas tanto no momento de transcrever o texto quanto no momento de ler o que o colega escreveu e registrá-lo através do desenho, no entanto, o enunciado não traz essa orientação. Nessa parte, ainda há um questionamento final, no item 4, que pergunta sobre as diferenças que podem ter surgido em relação às características do curupira, de acordo com a opinião de cada familiar entrevistado. A pergunta feita não apresenta de forma clara se a partir dela um debate sobre o assunto deve ser iniciado, ou se ela apenas é uma reflexão que cada um deve fazer individualmente.

Ao se retomar o objetivo apresentado para a atividade, “escrever um texto descritivo sobre o curupira” (Manual do Professor, p. 38), pode-se dizer que a atividade explora de forma pouco consistente as habilidades necessárias para a produção desse texto. Faltam elementos que auxiliem na tarefa de descrever um personagem e de como organizar essas informações em um texto. De forma geral, pode-se dizer que a atividade contribui para a ampliação dos conhecimentos em relação ao tema explorado na unidade, no entanto, não aborda mais profundamente as habilidades relacionadas à descrição. O trabalho em torno desse gênero pode se perder dentro da coleção, pois além de ser explorado de forma superficial, não é retomado nos anos seguintes e nem no mesmo volume.

Assim como no livro do 3º ano, o volume quatro da coleção também apresenta algumas atividades que não são retomadas nos anos seguintes: fábula, resenha, relatório, relato histórico e legenda. Desses gêneros apenas a fábula é trabalhada mais de uma vez, sendo encontrada em duas atividades do livro.

Dentre as atividades que aparecem apenas uma vez, tanto no livro do 4º ano, quanto em toda a coleção, um exemplo é uma atividade que explora o gênero textual resenha. A proposta faz parte da unidade 1, “Quem tem medo do lobo mau?”, que tem como tema o lobo mau, personagem muito frequente em vários contos do universo infantil, como *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três porquinhos*. A unidade procura explorar o tema através de atividades de leitura de tirinha, fábula, história em quadrinhos, entrevista e informações sobre a vida dos ‘lobos de verdade’ e resenha. A atividade de produção de uma resenha, reproduzida na FIG. 3, está relacionada com a atividade anterior presente na seção de leitura. Ela apresenta uma resenha do livro *Chapeuzinho Amarelo* e questões de compreensão do texto.

**FIGURA 3 - Atividade de produção de uma resenha**

**Produzindo** 

Que tal ler um livro interessante em que o lobo seja personagem e, depois, produzir uma resenha para divulgar o livro no mural da escola?

 **Preparando**

**1.** Você sabe que o lobo é personagem de muitas histórias. Para relembrar algumas dessas histórias, leia o texto a seguir.

29

# Não é fácil ter

GABRIELA ROMEU  
DA REPORTAGEM LOCAL

Você já reparou que o vilão das histórias sempre se dá mal no final, não é? É assim com o Lobo Mau, um dos mais famosos malvados dos contos, das lendas e das fábulas.

Quer exemplos? Vamos à lista: "Chapeuzinho Vermelho", "Os Três Porquinhos", "O Lobo e

os Sete Cabritinhos" e "Lobo em Pele de Cordeiro".

Já nas fábulas, que são as histórias com animais, vira-e-mexe o lobo é vencido pela esperteza da raposa ou pela força do leão. Geralmente, o personagem tem um final nada feliz.

É justamente com isso que vibra Bernardo Boulhosa, 6, aluno da Escola Jardins, em São Paulo. "O Lobo fica enfezado e acaba sempre pagando o mico", diz.



30

## ● Chapeuzinho

O Lobo já foi bem mais malvado. Em versões muito antigas, o Lobo faz sopa com o sangue da vovó. No conto de Charles Perrault, a vovó e a neta vão parar na barriga do Lobo. Já na história dos irmãos Grimm, o caçador tira as duas de dentro da barriga do animal.



## ● Pele de cordeiro

A expressão "vestir a pele de cordeiro" vem de uma fábula de Esopo chamada "Lobo em Pele de Cordeiro". O Lobo, disfarçado de cordeiro (filhote de ovelha), entra no rebanho para comer as ovelhinhas. Mas o pastor acaba levando o bicho para a panela.

## ● Sete cabritinhos

Em "O Lobo e os Sete Cabritinhos", dos Grimm, o vilão ronda a casa de Dona Cabra. Disfarçando a voz rouca e as patas escuras, ele engana e come os cabritinhos. Mas Dona Cabra salva os filhinhos: abre a barriga do Lobo e enche a pança dele de pedras.

## ● Menino-lobo

Dizem que o escritor Rudyard



Kipling se bascou em histórias de crianças que se perderam em florestas para criar Mogli, o menino-lobo. Mogli foi criado por lobos na selva, onde viveu com o urso Baloo, a pantera Bagheera e o traçoceiro tigre Shere Khan.

## ● Rômulo e Remo

Conta uma lenda bastante antiga que uma loba salvou, protegeu e amamentou os gêmeos Rômulo e Remo, abandonados num barquinho no rio Tibre. Eles cresceram e, já adultos, criaram a cidade de Roma, na Itália, em 753 a.C. (antes do nascimento de Cristo).



## ● Lobisomem

Há quem jure que o Lobisomem é aquele que nasce depois de uma série de sete filhas. Vira Lobisomem às terças ou às sextas, sempre à meia-noite. E tem de visitar sete cemitérios. A criatura do folclore adora encruzilhadas, come galinhas e assusta os cães.

## ● Pedro e o Lobo

É um conto musical do compositor Sergei Prokofiev. O menino Pedro, que morava com o avô numa floresta, resolve certa vez capturar um lobo perigoso. Mas ele conta com a ajuda de alguns amigos da mata: um passarinho, um pato e um gato.

FOLHA DE S.PAULO. 10 jun. 2006. Folhinha, p. 4-5. © Folhapres

12

# fama de mau



Saiba o que o Lobo vem aprontando há séculos nas histórias preferidas das crianças



De onde vem essa ideia de lobo botar medo na gente? "Os contos de fadas surgiram ao redor das aldeias de camponeses na Europa. Ali os perigos estavam nas florestas, cheias de animais ferozes como os lobos", diz a escritora Fátima Miguez.

Mas o Lobo nem sempre é o malvado das histórias. Em algumas narrativas, ele é um verdadeiro

herói. Ou você nunca ouviu falar no menino Mogli? Ele foi criado por lobos na selva. Também na lenda de Remo e Rômulo uma loba é a protetora.

Heloisa Prieto, autora de livros infantis, explica que o lobo tem significados variados em lugares diferentes. "Nas tradições indígenas da América do Norte, o lobo é o símbolo da coragem e força, por exemplo", explica. Aqui o lobo representa o medo, o desconhecido. Está aí: sentir medo é um bom motivo para criar coragem.

31

2. Faça em seu caderno uma lista com os nomes das histórias citadas no texto.
3. Procure, na biblioteca ou na sala de leitura de sua escola, essas e outras histórias em que o lobo seja personagem.
4. Dos livros encontrados, escolha um para ler.
5. Depois de fazer a leitura, produza, numa folha avulsa, a resenha do livro que você leu. Para isso, siga estas orientações:
  - a) Organize o texto em parágrafos, como a resenha do livro *Chapeuzinho Amarelo*.
  - b) Faça uma apresentação do livro, informando o nome do autor e do ilustrador e a editora que o publicou.
  - c) Apresente uma síntese da história narrada.
  - d) Forneça algumas informações que julgar importantes sobre o autor e o ilustrador.
  - e) Não se esqueça de colocar o nome do autor da resenha: o seu.

## ● Revisando

1. Depois, leia seu texto, observando se:
  - a) foram seguidas as orientações acima;
  - b) a linguagem do texto é adequada ao público a que se destina sua resenha, ou seja, os colegas de sua sala e os das outras turmas da escola que lerão o texto no mural;
  - c) as palavras foram corretamente grafadas;
  - d) a pontuação foi utilizada adequadamente.
2. Se necessário, reescreva sua resenha completando com as informações que faltarem e, depois, mostre-a a seu professor.

33

Nessa atividade o aluno precisa procurar, inicialmente, um livro em que o lobo seja um dos personagens: *Chapeuzinho Vermelho*, *Pele de cordeiro*, *Sete cabritinhos*, *Rômulo e Remo*, etc. Após a leitura do livro ele deve fazer uma resenha. A atividade se baseia em uma resenha sobre o livro *Chapeuzinho Amarelo* e é a partir desse texto que os alunos terão subsídios para a elaboração do seu. O enunciado é organizado em quatro partes e a primeira é uma apresentação geral do que o aluno deverá fazer: “Que tal ler um livro interessante em que o lobo seja personagem e, depois, produzir uma resenha para divulgar o livro no mural da escola?” Esse questionamento inicial deixa claro qual gênero deverá ser produzido e o local de circulação do texto (no mural da escola).

A segunda parte da atividade, *Preparando*, traz uma reportagem sobre a origem dos contos de fadas e sobre a constante presença do lobo mau nessas histórias. Ela ainda apresenta uma lista com exemplos de várias dessas histórias. Esse texto tem a função de auxiliar o aluno na busca pelos livros a serem resenhados e por compreender melhor qual o motivo do lobo mau estar em tantas histórias. Após a leitura da reportagem, segue uma lista de orientações sobre a seleção do livro e da organização da resenha. Para a escrita desse texto, o aluno precisa seguir o modelo já trabalhado anteriormente, o que facilita a organização de sua resenha.

Na terceira parte, *Revisando*, o aluno deve, primeiramente, retomar as orientações dadas sobre a estrutura da resenha e observar se as seguiu. Em seguida ele precisa ver se a linguagem de seu texto é adequada ao público a que se destina, ou seja, “os colegas de sua sala e os das outras turmas da escola que lerão o texto no mural.” Pode-se entender que essa orientação tem por finalidade direcionar o olhar do aluno para a maneira como seu texto deve dialogar com seu leitor, que tipo de abordagem deve fazer, se vai usar uma linguagem mais formal ou informal, no entanto, essa observação não é feita no trabalho de leitura da resenha do livro *Chapeuzinho Amarelo*, o que poderia ajudar o aluno no momento de revisar o próprio texto.

A quarta parte, *Publicando*, orienta os alunos a organizarem o mural da escola com as resenhas e, em seguida, após a leitura das resenhas dos colegas selecionar livros que julgar interessantes. De modo geral, o trabalho com a resenha mostra-se bem organizado, no entanto, não é retomado em outros anos e, por isso, o aluno não tem a oportunidade de desenvolver melhor as habilidades relacionadas a esse gênero textual.

O livro do 5º ano, assim como os demais volumes da coleção, também apresenta gêneros textuais que não são retomados nos anos anteriores: telejornal, relato (diário), anúncio

classificado, anúncio publicitário, cartaz, reportagem e cartão de natal. Todos esses gêneros textuais são encontrados uma única vez nesse volume. A questão que se coloca gira em torno das dificuldades que podem surgir pela falta de retomada e, conseqüentemente, a falta de um trabalho mais sistemático em torno desses gêneros. Será que um único contato com uma atividade de escrita de um determinado gênero textual garante uma aprendizagem que contribua para a formação de um aluno-autor competente?

Uma dessas atividades em que não há um trabalho anterior de escrita é com o gênero textual reportagem. Essa atividade se encontra na unidade 4, “Diet ou light?”, que procura explorar o tema da alimentação através da discussão sobre o consumo de produtos que são classificados por ‘diet’ ou ‘light’. A unidade apresenta, antes da proposta de produção de texto de uma reportagem, três atividades: duas de leitura e uma de produção de texto (enquete). As atividades de leitura utilizam duas diferentes reportagens que tratam do mesmo tema, o consumo de alimentos diet e light. Após a leitura desses textos seguem-se questões de compreensão do texto. A atividade que pede a produção de uma enquete relaciona-se com o resultado de uma pesquisa apresentada na primeira reportagem. Essa atividade se resume à coleta de dados com o público infantil e ao registro das informações em uma ficha. A segunda atividade de produção de texto da unidade 4 é assim apresentada:

#### FIGURA 4 - Atividade de produção de uma reportagem

**Produzindo**

O texto apresenta dados de uma pesquisa feita com adultos, na cidade de São Paulo, sobre o consumo de alimentos *diet* e *light*. Que tal fazer uma enquete com adultos, vizinhos e familiares, para saber se o resultado é o mesmo? Depois, com base nos dados dessa enquete e da outra pesquisa que vocês fizeram, produzam uma reportagem para ser publicada no jornalzinho ou no mural da escola.

**Preparando**

1. Combine com o professor e os colegas a quantidade de pessoas adultas que cada aluno deve entrevistar.
2. Em seu caderno, elabore uma ficha, como a seguinte, para anotar os dados e a resposta dos entrevistados:

Os produtos <i>diet</i> e <i>light</i> podem ser consumidos por toda a família, inclusive pelas crianças?			
Nome do entrevistado	Idade	Sim	Não
***	***	***	***
***	***	***	***
***	***	***	***
***	***	***	***
***	***	***	***

3. Faça a enquete com alguns adultos da sua família ou da vizinhança, fazendo os registros na ficha que você montou no seu caderno.
4. Aproveite para colher alguns depoimentos dos adultos entrevistados a respeito do consumo desse tipo de alimento.

102

5. Com a ajuda do professor, juntem os dados da enquete e calculem a quantidade de adultos que responderam “sim”. O resultado dessa enquete é semelhante ao da pesquisa apresentada na reportagem da Folhinha?
6. Com base nos dados obtidos nessa enquete e na pesquisa feita anteriormente, produza com seus colegas uma reportagem. Antes, porém, leia o texto a seguir, que foi retirado do *Novo manual da redação* do jornal *Folha de S.Paulo* e que trata desse gênero jornalístico:
 

Relato de acontecimento importante, feito pelo jornalista que tenha estado no local em que o fato ocorreu ou tenha apurado as informações relativas a ele. A reportagem é o produto fundamental da atividade jornalística.

Ela deve conter a descrição do fato a mais exata e objetiva possível, o relato das versões de todas as partes envolvidas no fato e, se possível, a opinião de especialistas.

Antes de tudo, o repórter deve procurar se informar sobre o assunto que vai cobrir. No local, deve observar e registrar detalhes do ambiente e dos personagens e ter especial atenção ao anotar números e nomes. A qualidade do texto final depende em larga medida do rigor na apuração dos fatos e da elaboração de um roteiro que divida os temas e os encadeie ao longo do texto.

NOVO manual da redação. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1992. p. 42. © Folhapress
7. Analisem com cuidado todo o material obtido e selecionem os dados que utilizarão na escrita da reportagem.
8. Preparem um roteiro de escrita, decidindo a seqüência em que as informações serão apresentadas, quantos parágrafos a reportagem vai ter e o que vai ser tratado em cada um deles.

103

9. Produzam o texto, empregando uma linguagem adequada ao público a que se destina, ou seja, os alunos e os professores que lerão a reportagem no jornalzinho ou no mural da escola.

10. Escolham um título atraente para a reportagem.

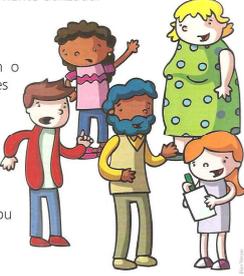
**Revisando**

Revisem a reportagem produzida, observando se:

- a linguagem é adequada ao público a que se destina;
- está organizada em parágrafos, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão;
- está escrita com clareza;
- não foge do tema;
- o título é interessante e coerente com o conteúdo do texto;
- apresenta os dados obtidos na enquete e na pesquisa;
- foram aproveitados os depoimentos das crianças e dos adultos;
- as palavras foram grafadas corretamente;
- a pontuação foi adequadamente utilizada.

**Publicando**

- Se for necessário, reescrevam o texto, fazendo as alterações devidas.
- Se quiserem, escolham fotos para compor a reportagem e produzam as legendas.
- Depois de pronta, publiquem a reportagem no jornalzinho ou no mural da escola.



104

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 5º ano, p. 102 - 104

Nessa atividade o aluno deve produzir uma reportagem, gênero textual não produzido nos anos anteriores. A atividade é organizada em quatro partes. Na primeira parte encontra-se um enunciado que retoma o texto presente em uma atividade de leitura que antecede a de produção de texto. Trata-se de uma reportagem que discute a questão da alimentação e que apresenta o resultado de uma enquete sobre a seguinte pergunta: “diet e light podem ser consumidos por toda a família, inclusive crianças?” A partir desse questionamento o aluno é orientado a fazer a mesma enquete com outras pessoas e com os dados obtidos produzir uma reportagem para ser publicada no jornal ou mural da escola. Esse texto deve ser feito coletivamente, com o auxílio do professor.

A produção de uma enquete é uma atividade já realizada nessa unidade do livro e ela procura saber sobre os hábitos alimentares de diferentes crianças em relação aos produtos diet e light. Como se tratam de tarefas semelhantes, é possível que essa parte da atividade seja realizada sem maiores dificuldades.

A segunda parte, *Preparando*, é dividida em dez itens. Os três primeiros apresentam indicações de como o aluno deve realizar a enquete e até mostra um modelo de como as respostas devem ser registradas. O item 4 pede para o aluno colher alguns depoimentos das pessoas entrevistadas, no entanto, não há indicações de como esse registro deve ocorrer e nem

que tipo de depoimento seria esse. Há uma falta de precisão quanto à maneira que essa tarefa deve ser realizada, o que pode gerar dificuldades. O item 5 pede para que o aluno leve o resultado de sua enquete para se juntar às dos colegas. No sexto item há um texto que procura explicar o que é uma reportagem. Para que ele compreenda melhor esse gênero, o livro apresenta um texto teórico - retirado de um manual de redação - que explica como esse gênero se organiza. Há, no livro do professor, uma pequena notinha antes desse texto que o orienta a pedir para que os alunos procurem ler em jornais e revistas outros textos sobre o assunto. Essa orientação tem como finalidade mostrar para o aluno o funcionamento de uma reportagem, no entanto, uma questão que se coloca é se a leitura de um texto teórico tornaria o aluno apto a produzir seu texto com desenvoltura. Compreender o significado do que seria uma reportagem e o que ela deve conter é o mesmo que saber organizá-la no ato da escrita?

Os itens 7, 8, 9 e 10 apresentam as etapas que devem ser seguidas para que a reportagem seja feita com os colegas, com a mediação do professor. Nesse momento os alunos devem decidir como devem organizar o texto com os dados da enquete e os depoimentos. Eles devem definir a quantidade de parágrafos e o que será tratado em cada um. Por se tratar de uma atividade coletiva, faltam indicações mais precisas de como ela deve ser conduzida em sala e aula. Não fica claro, por exemplo, se o texto será escrito no quadro pelo professor, que assumiria o papel de escriba da turma e se deve ser registrado pelo restante da turma. Faltam indicações ainda de como as decisões em relação à organização do texto devem ser tomadas e até que ponto o professor deve interferir. Uma pergunta que se coloca então é o quanto e de que maneira uma produção de texto feita coletivamente pode contribuir para a formação do aluno produtor de textos?

A terceira parte da atividade, *Revisando*, apresenta uma lista para que os alunos observem se a reportagem produzida está coerente, clara, com linguagem adequada ao público a que se destina, possui título, apresenta os dados da enquete, depoimento etc. Nessa parte, assim como na anterior, a intervenção do professor é essencial, pois não há indicações precisas de como a revisão deve acontecer em uma produção coletiva. Cabe aos alunos apenas debaterem sobre as questões apresentadas na produção?

A quarta e última parte, *Publicando*, apresenta três indicações. A primeira pede para que, caso julguem preciso, o texto seja reescrito. Mas quem deve assumir a função de reescrever caso seja necessário? Como a possível reescrita deve acontecer? Com a falta de informações no enunciado, muitas são as dúvidas que se colocam. Após a reescrita, os alunos devem escolher

fotos para compor a reportagem e depois de pronta devem decidir por publicá-la no jornal ou no mural da escola.

A produção de uma reportagem pode gerar, em sala de aula, várias dúvidas, pois trata-se de um gênero textual que não foi trabalhado no anos anteriores e que de uma forma ou de outra requer uma organização mais complexa. Além disso, como já foi aqui apresentado, o enunciado da atividade apresenta algumas lacunas quanto à execução dessa tarefa de escrita coletiva.

O livro do quinto ano encerra a coleção do 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos) e ele deve, portanto, trazer atividades que contribuam para uma maior autonomia na prática da escrita. O aluno dessa etapa da vida escolar precisa se deparar, obviamente, com atividades que exijam mais, que o levem a uma compreensão maior da organização de diferentes textos em diferentes situações de uso. Mas é preciso ver que, para se chegar a esse ponto, é necessário um investimento anterior, que o trabalho com os gêneros textuais vá cumprindo etapas, que vá se complexificando ao longo dos anos, por isso é tão importante se pensar na progressão e na articulação das atividades de produção de texto nos diferentes volumes da coleção.

A retomada dos gêneros textuais em um mesmo volume ou ao longo dos anos/séries mostra-se, portanto, um recurso indispensável no trabalho com a produção de textos. É importante que o aluno tenha a possibilidade de ter contato com um mesmo gênero mais de uma vez, pois isso pode ajudá-lo a garantir uma aprendizagem mais efetiva. Como se pode notar nos exemplos aqui analisados, as atividades apresentam algumas lacunas que podem dificultar o processo de escrita.

#### **3.1.4.2 Atividades de produção em que há retomada dos gêneros**

O título desta seção já aponta que há na coleção *Linhas e Entrelinhas* a retomada de alguns gêneros, ou no mesmo volume ou entre volumes, mas essa retomada não significa necessariamente que exista articulação e progressão entre eles.

O levantamento feito na **tabela 2** mostra que há gêneros textuais trabalhados mais de uma vez e que alguns estão presentes em apenas dois volumes:

- ⇒ Terceiro e quarto anos: verbete<sup>6</sup>, tabela e texto de apresentação;
- ⇒ Terceiro e quinto anos: perguntas;
- ⇒ Quarto e quinto anos: gráfico, texto de opinião, entrevista, ficha e folheto.

A retomada de alguns gêneros, como se pode perceber, não acontece nos três volumes sistematicamente. Um exemplo disso é o trabalho com verbete que é explorado no 3º e 4º anos. Além de serem retomadas, as atividades apresentam uma articulação que pode contribuir para o desenvolvimento da produção escrita dos gêneros abordados.

A atividade que explora o gênero textual verbete presente no volume do 3º ano encontra-se na unidade 2, “O doce sabor das frutas” que, assim como o seu título indica, tem como tema central as frutas. Nessa unidade são apresentados dois quadros que tem suas imagens compostas com frutas, um poema que descreve uma fruta e logo depois um texto sobre a banana. Esse texto traz uma apresentação das principais características da fruta, os diferentes tipos e onde ela pode ser encontrada, entre outras curiosidades. Não há nenhuma denominação para esse texto, mas ele pode ser caracterizado como um verbete. Após a leitura desse texto, o aluno é levado a realizar atividades de compreensão. A atividade seguinte é a do eixo de produção de texto e encontra-se nas páginas 43 e 44. Nela é pedido para que o aluno produza, então, um verbete de sua fruta preferida:

---

<sup>6</sup> Para mostrar como o trabalho com essas atividades está organizado, analiso apenas as atividades que estão sublinhadas para ver se há progressão e articulação entre elas.

**FIGURA 5 - Atividade de produção de um verbete no 3º ano**

**Produzindo** 

Que tal produzir um verbete com as principais informações sobre a sua fruta preferida e organizar um fichário para ficar na sala de aula e todos os colegas poderem consultar?

**Preparando**  É interessante comentar com os alunos que um verbete apresenta explicações sobre o que é ou como é algo (uma pessoa, uma planta, um animal, um lugar etc.). Pode ser organizado em partes, com subtítulos, e também ser acompanhado de ilustrações. Estimule e consulte a volumes de enciclopédia e de dicionário, para que observem como geralmente os verbetes se apresentam.

1. Você sabe o que é um verbete? Veja o que diz o dicionário:
 

**verbeta** (ver-be-te) *substantivo*  
 Palavra de um dicionário ou de uma enciclopédia com os significados e outros dados.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurelino*: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005. p. 350.
2. Faça uma pesquisa em livros, revistas, dicionários ou na Internet para conhecer um pouco mais sobre a fruta de que você mais gosta.
3. Anote as seguintes informações:
  - a) de onde a fruta é originária;
  - b) a que família ela pertence;
  - c) em qual época do ano é possível encontrá-la;
  - d) quais vitaminas ela contém;
  - e) de que forma pode ser consumida;
  - f) e outras que julgar importantes.

43

4. Elabore um pequeno texto contendo essas informações.
5. Ilustre com desenho ou cole uma imagem de revista ou de outro material.

**Revisando** 

1. Troque o texto com um colega para que ele leia o verbete que você escreveu. Faça o mesmo com o texto dele.
2. Observe se o texto dele contém as principais informações sobre a fruta.
3. Verifique se a ilustração corresponde à fruta descrita.
4. Diga a seu colega o que você não entendeu no texto dele e ouça o que ele tem a lhe dizer sobre o seu texto.
5. Com o auxílio de seu professor, reescreva o seu texto em uma folha própria para o fichário.

**Publicando** 

1. Com os colegas, monte o fichário sobre as frutas para ficar na sala de aula.
2. Para facilitar a consulta, coloquem as fichas em ordem alfabética.



44

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 3º ano, p. 43 - 44

A primeira parte da atividade traz informações sobre o que o aluno deve fazer (um fichário), para quem (para os colegas), onde o texto vai circular (ficará na sala de aula para todos poderem consultar). Após a apresentação das condições de produção, segue-se a segunda parte, *Preparando*, que busca mostrar como o aluno deve organizar seu verbete. O primeiro item dessa parte traz uma definição que foi retirada de um dicionário do que seria um verbete. Há uma observação, no livro do professor, que o orienta a explicar para os alunos que tipo de informações geralmente aparece nesses textos. Não há, em nenhum momento, nenhuma referência ao texto trabalhado no eixo de leitura que faz uma apresentação de uma fruta, no caso de uma banana, e que pode ser caracterizado como um verbete. Como não há nenhuma orientação no enunciado que relacione o texto já apresentado no livro com que deverá ser produzido, cabe ao professor a decisão de fazer com que os alunos tomem esse texto como um modelo para a produção do verbete. Também cabe ao professor mostrar para os alunos que a diagramação usada para mostrar a definição de verbete que aparece no enunciado também

pode ser usada como um modelo. Os itens 2 e 3 pedem para que o aluno pesquise sobre a fruta preferida e que selecionem algumas informações sobre ela. As orientações presentes no item 3 procuram auxiliar o aluno em relação ao tema de seu texto, mas não apresenta indicações de como organizá-las em um verbete. O item 4 pede apenas para que o aluno “elabore *um pequeno texto* contendo essas informações”. Duas questões se colocam em relação a esse enunciado: a ausência de uma denominação para o texto não poderia causar dúvidas no aluno? De que forma o aluno deve organizar essas informações? É importante que o enunciado de uma tarefa de produção de texto deixe claro o funcionamento de um gênero textual e como ele geralmente costuma se apresentar socialmente para que o aluno tenha condições de produzi-lo e para contribuir para sua aprendizagem.

A terceira parte da atividade, *Revisando*, traz indicações de como o aluno deve revisar seu texto. Para isso ele deve trocar de texto com um colega e observar se o texto apresenta as principais informações sobre a fruta e se foi possível compreendê-lo. Nessa parte também não há nenhuma menção à organização da forma do texto, ficando a revisão do texto limitada ao seu conteúdo. Com a ajuda do professor o aluno deve reescrever o texto para ser colocado no fichário.

A quarta parte, *Publicando*, pede para que os alunos montem o fichário com os verbetes organizados em ordem alfabética.

A atividade presente no livro do 3º ano pode trazer contribuições em relação à seleção de informações sobre as frutas, no entanto, não traz orientações sobre como deve ser produzido um verbete, ficando a cargo do professor preencher as lacunas presentes no enunciado. O gênero textual verbete não é novamente trabalhado nesse volume e só é retomado em uma atividade presente no livro do 4º ano:

**FIGURA 6 - Atividade de produção de um verbete no 4º ano**

**Produzindo**

1. Você ficou sabendo que “pimba na gorduchinha” é uma expressão utilizada nas narrações de jogos de futebol. E muitas outras também são empregadas. Leia algumas neste pequeno dicionário de “futebolês”, ou seja, de palavras e expressões utilizadas no mundo do futebol:



 <b>A</b> Artista: craque	 <b>B</b> Balão, chapeuzinho ou lençol: quando o jogador passa a bola por cima do adversário e pega do outro lado.
 <b>C</b> Carregador de piano ou pé-de-boi: jogador esgotado, que faz tudo pelo time.	 <b>F</b> Frango, peru ou penosa: gol desmoralizante para o goleiro.
 <b>M</b> Maestro: jogador de técnica especial que comanda o time.	 <b>S</b> Salto alto: jogador que quer aparecer e acaba atrapalhando o time.

LINHARES, Aicy. Pequeno dicionário do futebol. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, n.20, p. 17, 1991.

90

2. Que tal produzir com seus colegas um outro dicionário de “futebolês” e, depois, deixar na biblioteca da escola para que outras turmas possam consultá-lo?

**Preparando**

- Vocês conhecem outras palavras ou expressões do “futebolês”? Falem as que vocês conheçam para que seu professor as registre no quadro. Algumas palavras e expressões bastante conhecidas no mundo do futebol: bicicleta, gol de placa, pelada, gol de letra, carrinho, embosadinho, gambú, mistar no peito, entre outros. Se possível, sugira aos alunos que procurem outras em cadernos esportivos de jornais ou em revistas esportivas.
- Copie todas as palavras e expressões no seu caderno, deixando espaço para anotar também os significados.
- Troque ideias com seus colegas e com seu professor sobre o significado de cada uma dessas palavras ou expressões do mundo do futebol. Se necessário, consultem dicionários.

**Publicando**

- Escolham um nome atraente para o dicionário de “futebolês” da turma.
- Combine com seus colegas quem ficará encarregado das seguintes tarefas:
  - Colocar os verbetes do dicionário em ordem alfabética;
  - Passar a limpo em folhas avulsas os verbetes;
  - Numerar as páginas e montar o sumário;
  - Elaborar a capa, colocando o nome do dicionário;
  - Ilustrar cada verbete e também a capa com desenho ou foto de revista.
- Deixem o dicionário na biblioteca da escola para que alunos de outras turmas possam conhecê-lo e consultá-lo.



91

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 4º ano, p. 90 - 91

Essa atividade encontra-se na unidade 3, “Bola na rede é gol”, que tem como tema central o futebol. Nessa unidade são apresentados diferentes gêneros textuais que exploram o tema e são eles: poema, história em quadrinhos, relato histórico, informações retiradas de uma enciclopédia (*Biblioteca do escoteiro mirim*). A atividade de produção de textos é a última da unidade e procura se relacionar com os textos apresentados na atividade anterior que explora o eixo de leitura. Os textos são informações enciclopédicas sobre expressões utilizadas no universo do futebol, como “pimba na gorduchinha”. A partir da leitura desses textos o aluno é levado a conhecer um pequeno dicionário de ‘futebolês’ presente na primeira parte da atividade de produção de texto. Com a leitura do texto, o aluno é convidado a produzir um dicionário da turma para ser colocado na biblioteca da escola. O que não fica muito claro nessa primeira parte é qual o gênero textual deve ser produzido, uma vez que ele não é mencionado, ficando essa orientação a cargo do professor.

A segunda parte da atividade, *Preparando*, traz indicações de como o aluno deve iniciar a produção de seu texto. Primeiramente ele deve, com os colegas, fazer um levantamento de diferentes expressões utilizadas no futebol. Em seguida todos devem discutir sobre o significado dessas expressões e registrar. De acordo com o que se pode perceber do enunciado, essa parte da atividade deve ser feita coletivamente, no entanto, não fica claro se esse registro deve ser feito pelo professor ou por algum aluno. Também não está evidente se o modelo apresentado na primeira parte deve ser seguido, pois isso não é dito abertamente. Por se tratar de uma organização do texto em forma de dicionário, pode-se deduzir que a definição da expressão selecionada pela turma seria apresentada na forma de um *verbetes*, palavra apenas mencionada na terceira parte da atividade. Assim como na atividade presente no livro do terceiro ano, não há uma orientação de como o verbete deve ser feito, embora na atividade do 4º ano seja apresentado um possível modelo do texto.

A terceira parte, *Publicando*, pede para que os alunos organizem o dicionário com os verbetes escritos pela turma. Eles devem escolher um nome, colocar os verbetes em ordem alfabética, numerar as páginas, elaborar uma capa e ilustrar. Pode-se perceber que há diferenças em relação às orientações da organização do produto final, ou seja, no volume 3 os alunos devem produzir um fichário e no volume 4 um dicionário, sendo que para esse último há uma orientação mais precisa quanto à organização desse material.

Nas duas atividades é pedida a produção de um verbete, no entanto, elas não se estruturam de forma semelhante. Na atividade do 3º ano o aluno é orientado a pesquisar e a escrever sobre sua fruta preferida e, após, ler um texto com a definição do que é um verbete, elaborar um. Já, no 4º ano, a atividade é mais elaborada em relação ao tema, futebol, que exige um trabalho de pesquisa maior. O verbete a ser produzido não é apenas de uma palavra, mas de uma expressão, o que amplia as possibilidades da organização enciclopédica. A organização do verbete é pouco abordada nas duas atividades, o que mostra uma lacuna em relação ao trabalho com a forma desse gênero textual. A contribuição que as duas atividades trazem é em relação ao desenvolvimento e ampliação ao tema da unidade em que elas estão inseridas. Pode-se perceber, portanto, que embora o gênero textual seja retomado no 3º e 4º anos não há uma articulação entre as atividades e, conseqüentemente, não há uma progressão.

A produção de perguntas é uma atividade trabalhada nos volumes do 3º e 5º anos e se mostra muito bem organizada tanto em relação à sua estrutura quanto à sua função social. O gênero textual *pergunta* é explorado duas vezes no 3º ano e uma vez no volume do 5º ano.

A primeira atividade presente no livro do 3º ano encontra-se na unidade 2, que tem como tema central as frutas e recebe o nome de “O doce sabor das frutas”. Essa atividade aparece após um trabalho de compreensão de textos com uma pergunta retirada da revista *Superinteressante*:

**FIGURA 7 - Atividade de produção de pergunta no 3º ano**

**Produzindo**

O texto “Maracujá enrugado porque se desidrata” foi retirado da seção que responde a perguntas intrigantes de leitores da revista *Superinteressante*. Que tal elaborar com os colegas perguntas intrigantes sobre a fruta mais comum da região em que você mora, para enviar a essa revista?

**Preparando**

- Você sabe o significado da palavra “intrigante”? Troque ideias com seus colegas. Se acharem necessário, consultem dicionários. E o que intriga, perturba, desperta curiosidade, surpreende.
- Imagine uma pergunta superintrigante relacionada à fruta de que você mais gosta.
- Elabore a pergunta, para ser enviada à revista e para ser respondida por algum especialista no assunto.

**Revisando**

- Leia para a turma a pergunta que você elaborou e ouça as perguntas dos colegas.
- Converse com os colegas sobre as perguntas:
  - São mesmo intrigantes?
  - Despertam curiosidade?

49

- Selecione as perguntas, tomando como referência o sentido da palavra “intrigante”.

**Publicando**

- Com o auxílio do professor, elabore uma carta com as perguntas selecionadas para enviar à revista. O professor escreverá no quadro. Copie-a em seu caderno.
- Para enviar a carta, é necessário colocá-la num envelope e preenchê-lo corretamente.
  - A parte da frente do envelope deverá ser preenchida com o nome e o endereço para onde a correspondência será enviada:
 

SELO

REVISTA SUPERINTERESSANTE  
 AV. DAS NAÇÕES UNIDAS, 7221  
 14º ANDAR  
 SÃO PAULO - SP  
 01511-215 - 0112
  - O espaço para os dados do remetente, no verso do envelope, deverá ser preenchido com a identificação da sua turma e com o endereço da escola.
  - Agora, é só selar, enviar a carta, torcer para que a pergunta seja selecionada e aguardar a publicação da resposta na seção da revista.

50

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 3º ano, p. 49 – 50

A atividade, como um todo, tem a preocupação de fazer com que o aluno seja ‘apresentado’ ao gênero e que fique sabendo que as pessoas podem interagir com meios de comunicação, como revistas ou jornais, através do envio de perguntas. Dessa forma, a atividade apresenta uma pergunta curiosa que foi enviada para a revista *Superintessante* e foi respondida por um profissional capacitado sobre o assunto. A pergunta é “Por que o maracujá fica enrugado quando está maduro?” e se relaciona com o tema da unidade que é sobre as frutas. A primeira parte da atividade traz uma apresentação que retoma o texto da atividade anterior e indica o que deverá ser feito (pergunta), para quem e onde (revista *Superinteressante*). A segunda parte, *Preparando*, pede para que o aluno procure saber o que significa a palavra ‘intrigante’ e que elabore uma pergunta superintrigante relacionada à sua fruta preferida. A compreensão do significado do termo ‘intrigante’ é importante para que o aluno perceba que é preciso

elaborar uma pergunta que desperte a curiosidade dos outros, que surpreenda. Como o aluno já leu algumas informações sobre a fruta de que mais gosta em atividades anteriores, ele provavelmente já tem algum conhecimento e, possivelmente, algumas dúvidas que possam gerar a pergunta para essa atividade. Para a organização dessa pergunta, o aluno tem como modelo o texto já explorado na atividade anterior.

A terceira parte, *Revisando*, procura fazer um trabalho de revisão coletiva, em que cada aluno lê sua pergunta para o grupo. Após a leitura, a turma precisa selecionar as perguntas que mais despertem a curiosidade, que sejam intrigantes. A quarta parte, *Publicando*, traz orientações quanto ao envio das perguntas para a revista *Superinteressante*. O primeiro item dessa parte pede para que os alunos elaborem uma carta com o auxílio do professor. Ele deverá registrá-la no quadro e cada aluno copiá-la no caderno. A elaboração da carta, bem como a explicação de sua organização fica sob a responsabilidade do professor, pois o enunciado não apresenta nenhuma orientação e nem mesmo um modelo. O item 2 traz informações sobre o preenchimento do envelope e o endereço da revista. Para finalizar a atividade a turma deve enviar a carta pelo correio.

A segunda atividade presente no livro do 3º ano que aborda o gênero textual pergunta encontra-se na unidade 3. Ela trabalha com o tema animais de estimação e recebe o nome de “Como escolher seu fiel companheiro”. Assim como a atividade anterior, é apresentado ao aluno um texto com uma pergunta que foi enviada e publicada em um meio de comunicação, na primeira atividade era uma revista, na segunda um jornal. Esse texto encontra-se na primeira parte do enunciado, como é reproduzido na **FIG. 8**:

**FIGURA 8 - Atividade 2 de produção de pergunta no 3º ano**

**Produzindo**

1. Com os colegas, leia o texto a seguir:

**TIRE SUAS DÚVIDAS**

**“Tenho um poodle, de 2 meses e meio, no meu apartamento, mas ele não aprende a fazer suas necessidades no jornal – ele vai até a sala só para fazer isso. E pegou mania de comer jornal ou qualquer coisa que vê pela frente. Não sei como repreendê-lo.”**

Tatiane, Curitiba-PR

É necessário paciência e continuidade na educação do filhote, contando com a participação de toda a família. Se houver sempre alguém em casa, ele deve ser levado ao jornal assim que acordar e logo depois de comer (3 a 4 vezes por dia). Se ele passa parte do dia sozinho, deve permanecer em local que ofereça um bom afastamento

entre a cozinha e comedouros e a área dos jornais destinados às necessidades.

Repreenda-o com voz firme e confine-o num cômodo isolado por alguns minutos, assim que pegá-lo ‘em flagrante’.

Não use produtos de limpeza que contenham amônia, pode-se utilizar eliminadores de odor e repelentes, como auxiliares no treinamento.

Quanto à mania de destruir objetos, é normal nessa fase, mas pode ser agravada por tédio, por estresse ou por falta de brinquedos mastigáveis apropriados. Se ele os ingere, pode indicar outros distúrbios que precisam ser avaliados por um médico veterinário.

Carmen Bräuninger, médica veterinária homeopata. CRMV-PR 1439

GAZETA DO POVO. Curitiba, 20 set. 2003. Animal, ano 1, n. 5.

75

2. Consulte o texto e responda:

- Qual é o nome da leitora que enviou a pergunta? Tatiane.
- Para qual seção do jornal ela enviou sua pergunta? Para a seção “Tire suas dúvidas”.
- Qual o nome do jornal e em que caderno foram publicadas a pergunta e a resposta? Gazeta do Povo, Caderno Animal.
- O que a leitora desejava saber? Ela queria saber como educar o seu cãozinho.
- Qual é o nome e a profissão de quem respondeu à pergunta? Carmen Bräuninger, Médica veterinária homeopata.

3. Que tal tirar suas dúvidas sobre os cuidados que os filhotes de cães devem receber, elaborando uma pergunta para ser enviada a uma seção própria de revista ou jornal?

**Preparando**

- Escolha um destes assuntos: banho, ração, água, vacina ou brinquedos.
- Elabore a sua pergunta com clareza.

**Revisando**

- Leia para a turma e ouça as perguntas de seus colegas.
- Juntamente com seus colegas, escolha as perguntas mais interessantes e, se necessário, reescreva-as com o auxílio do professor.

**Publicando**

Com os colegas, envie as perguntas escolhidas para a seção especializada de uma revista ou de um jornal e aguarde a resposta. Discuta com os alunos quais revistas ou jornais da região possuem uma seção destinada a tirar dúvidas a respeito de filhotes de animais e verifique para qual cidade a turma gostaria de enviar as perguntas. Forme os alunos em equipes de jornal ou de revista e qualifique o professor o envelope.

76

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 3º ano, p. 75 – 76

A primeira parte da atividade é dividida em 3 itens. No primeiro é apresentado um texto que foi retirado do jornal *Gazeta do povo*. Trata-se de uma pergunta presente na coluna *Tire suas dúvidas* e que discute uma pergunta sobre os cuidados com animais de estimação. O segundo item apresenta cinco questões relacionadas ao texto. As questões envolvem habilidades de localização de informações e, possivelmente têm o objetivo de fazer com que o aluno perceba os elementos que compõem o gênero textual apresentado, como o nome de quem enviou a pergunta, qual o nome da seção do jornal, o conteúdo da pergunta, o nome e a profissão de quem respondeu etc. Essa abordagem em relação à organização do texto não aparece na outra atividade, o que mostra um diferencial na exploração desse gênero e até mesmo uma progressão, uma vez que procura fazer com que o aluno conheça e reconheça elementos recorrentes nesses textos. O terceiro item traz a indicação da tarefa a ser realizada pelo aluno: elaborar uma pergunta para uma revista ou jornal sobre que cuidados os filhotes de cães necessitam, tarefa semelhante a já realizada. A segunda parte da atividade, *Preparando*, é bastante resumida, pois pede apenas para que o aluno escolha um dos assuntos (banho, ração, água, vacina ou brinquedos) e que elaborem as perguntas. A terceira parte, *Revisando*, também segue a estrutura da atividade anterior e pede para que as perguntas sejam lidas e

selecionadas em sala de aula. A quarta parte, *Publicando*, também pede para que as perguntas sejam enviadas para uma revista ou jornal, no entanto, não há nenhuma orientação em relação a esse envio. As perguntas devem estar ou não em uma carta? Os alunos devem procurar o endereço da revista/jornal ou cabe ao professor esse papel? As perguntas serão, assim como na outra atividade, enviadas coletivamente? Essas são algumas questões que se colocam devido à ausência de informações do enunciado.

Pode-se notar, com a apresentação das duas atividades presentes no livro do 3º ano, que em alguns pontos há uma progressão, como no trabalho em relação aos elementos presentes no gênero textual *pergunta enviada para jornal/revista*. Algumas partes da atividade são apenas uma repetição da tarefa, como as seções *Preparando*, *Revisando* e *Publicando*, o que não mostra um avanço, mas apenas uma retomada do gênero.

O gênero textual pergunta volta a ser trabalhado no volume do 5º ano, em uma atividade presente na unidade 4 que trabalha com o tema alimentação e recebe o nome de “Diet ou light?”. Trata-se da atividade que encerra essa unidade, como mostra a **FIG.9**:

<p><b>Produzindo</b></p> <p>Que tal elaborar perguntas “superintrigantes” sobre os alimentos <i>diet</i> e <i>light</i> para serem enviadas à revista <i>Superinteressante</i>?</p> <p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pense no que você gostaria de saber sobre os produtos <i>diet</i> e <i>light</i> e elabore perguntas para serem enviadas à revista e respondidas por algum especialista no assunto. Não se esqueça de que devem ser perguntas “superintrigantes”.</li> <li>2. Para enviar as perguntas, escreva uma carta. Se quiser, você pode falar sobre o trabalho realizado com esse tema, a leitura do texto da seção “Perguntas superintrigantes” e a elaboração das perguntas.</li> </ol> <p>108</p>	<p><b>Revisando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revise seu texto, observando se:       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) apresenta local e data, saudação, corpo da carta (assunto), despedida e assinatura;</li> <li>b) a linguagem é adequada ao público a que se destina, ou seja, os editores que receberão a carta, o especialista que talvez a leia e a resposta e, em caso de publicação, os leitores da revista;</li> <li>c) as palavras foram corretamente escritas;</li> <li>d) a pontuação foi utilizada adequadamente.</li> </ol> </li> <li>2. Troque sua carta com um colega e peça a ele que aponte as alterações que julgar necessárias.</li> </ol> <p><b>Publicando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se necessário, faça as alterações sugeridas e, depois, passe a carta a limpo.</li> <li>2. Preencha o envelope, escrevendo, na parte da frente, o nome e o endereço da revista, conforme indicado abaixo, e, no verso, o seu nome e o seu endereço:</li> </ol> <div data-bbox="938 1525 1284 1659" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>SUPERINTERESSANTE</b>        Av. das Nações Unidas,        7221 — 14º andar        São Paulo (SP)        CEP 05425-902</p> </div> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Agora é só enviar a carta e aguardar para saber se alguma das suas perguntas foi selecionada para ser respondida e publicada pela revista.</li> </ol> <p>109</p>
---	--

FIGURA 9 - Atividade de produção de pergunta no 5º ano

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 5º ano, p. 108 – 109

No livro do quinto ano o aluno é novamente orientado a produzir uma pergunta *superintrigante* para ser enviada a revista *Superintessante*. A atividade segue a estrutura já utilizada nas tarefas anteriores, ou seja, é organizada a partir de um texto abordado no eixo

de leitura. A parte inicial apresenta, assim como nas demais, a orientação para que o aluno elabore perguntas intrigantes sobre o consumo dos alimentos diet e light. Por se tratar da última atividade da unidade, pode-se esperar que o aluno já tenha lido alguns textos sobre o assunto e que tenha, por isso, condições de elaborar essas perguntas. A segunda parte, *Preparando*, traz indicações de como o aluno deve proceder, orientando-o a criar perguntas que sejam “intrigantes” sobre o tema explorado na unidade. A grande diferença entre a abordagem feita no 3º para o 5º ano é a forma como a pergunta deverá encaminhada para a revista. No 3º ano a pergunta é feita pelos alunos e, em seguida, a turma elabora coletivamente uma carta com as perguntas selecionadas. No 5º ano o aluno deve elaborar algumas perguntas sobre o tema produtos *light* ou *diet* e, individualmente, elaborar a carta com suas questões. Não há, tanto no 3º ano e nem mesmo no 5º ano, um modelo ou orientações quanto à organização dessa carta, que elementos deve conter, que tipo de linguagem utilizar, por exemplo. A ausência dessas informações, principalmente na atividade do 5º ano, pode causar algumas dificuldades pela falta de parâmetros para a elaboração da carta.

A terceira parte, *Revisando*, traz indicações do que deve ser revisado na carta: local e data, saudação, corpo da carta (assunto), despedida, assinatura, se a linguagem é adequada, se a ortografia e a pontuação estão corretas. Pode-se perceber que a tarefa de revisão se direciona à carta, mas o objetivo da atividade é, inicialmente, a elaboração de perguntas. Dessa forma, pode-se concluir que o enunciado apresenta lacunas em relação à elaboração dos dois gêneros explorados: perguntas e carta.

Na quarta parte, *Publicando*, o aluno é orientado a fazer alterações na carta e a reescrevê-las para o envio. Há também indicação de preenchimento do envelope e o endereço da revista.

As três atividades que trabalham o gênero textual pergunta apresentam, portanto, estruturas semelhantes e criam um momento de socialização do texto diferente do espaço escolar. Elas possuem a preocupação de trazer o modelo da pergunta que é encaminhada para revistas e jornais e, conseqüentemente, mostram um importante papel que o cidadão pode assumir na sociedade quando interage com diferentes meios de comunicação.

A retomada do gênero apresenta ao longo das três atividades uma progressão quanto à organização desse gênero, embora o livro do 5º ano mostre uma orientação mais sucinta. Talvez isso aconteça porque esse trabalho já tenha sido feito anteriormente, no entanto, o

gênero não é abordado no 4º ano, o que cria uma distância grande entre um trabalho e outro. No volume 5, o maior desafio encontrado é após a elaboração da pergunta, pois o aluno deve nesse momento elaborar individualmente uma carta. Pode-se concluir, então, que o trabalho com as perguntas, embora apresente algumas lacunas, apresenta progressão e articulação entre as atividades.

As atividades que exploram o gênero textual entrevista aparecem uma vez no 4º ano e duas vezes no 5º ano. A primeira atividade de produção de uma entrevista se encontra no 4º ano de forma bastante peculiar. Ela está na unidade 1, “Quem tem medo de lobo mau?”, que tem como tema central o lobo mau. No decorrer da unidade são apresentados diversos textos que mostram a presença desse personagem em diferentes contos infantis, como *Chapeuzinho Vermelho* e *os Três Porquinhos*. Para ampliar a discussão do tema é apresentado um texto sobre um lobo real. Esse texto fala das características e hábitos do animal através de uma entrevista fictícia. A partir dela é explorado o eixo de produção de textos. É pedido, então, para que o aluno, seguindo o modelo anterior, entreviste um lobo-guará. A finalidade dessa atividade é divulgar informações sobre os hábitos e curiosidades do animal de uma forma diferente. A atividade ainda apresenta um texto com as informações que deverão estar presentes na entrevista, bem como o passo a passo da organização do texto.

**FIGURA 10 - Atividade de produção de entrevista no 4º ano**

**Produzindo**

Que tal divulgar na escola informações sobre o lobo-guará por meio de um texto também em forma de entrevista? Assim, alunos de outras turmas poderão conhecer um pouco sobre esse animal, que corre risco de extinção.

**Preparando**

1. Organizem-se em duplas e leiam os textos a seguir:

**LOBO-GUARÁ**

Nome científico: *Chrysocyon brachyurus*

Peso: 30 kg, em média

Altura: cerca de 1 metro

Comprimento: 1,6 metro (contando o rabo)

Habitat: vive principalmente no cerrado

Alimentação: frutas (principalmente uma chamada lobeira) e animais, como lagartos, aves terrestres, cobras e tatus

25

## Guará é lobo medroso

Ele vive no cerrado, é solitário e sofre com as ameaças dos humanos

DA REPORTAGEM LOCAL

O lobo brasileiro — o guará — não é nada mau, tem medo de chegar perto das pessoas e vive sozinho. Habitante do cerrado, ele é bem diferente dos lobos das florestas europeias, que inspiraram contos de fadas como “Chapeuzinho Vermelho”. Mas acaba sempre pagando pela fama de perigoso.

“Tem gente que mata lobo porque, primeiro, ele come galinhas, é uma ameaça econômica. Segundo, devido a superstições: tiram até o olho do bicho para espantar má sorte. E, principalmente, porque o lobo tem reputação de malvado. Não é verdade”, diz Rogério Cunha de Paula, pesquisador do Ibama que estuda o guará na serra da Canastra (MG). “Ele é tímido.”

O guará, o maior canídeo da América do Sul, tem a pelagem alaranjada. Mais parecido com uma raposa, ele esbanja pernas compridas, ideais para procurar alimentação no cerrado.

O bicho está na lista de animais ameaçados de extinção. “Alguns perigos que o guará sofre são perseguição humana, atropelamentos, doenças que adquire de cães e destruição de seu habitat”, explica.



FOLHA DE S.PAULO, 10 jun. 2005. Folhinha, p. 6. © Folhapress

26

2. Primeiramente, decidam quem fará o papel do entrevistador e o do entrevistado (o lobo-guará).

3. Em uma folha de papel, o entrevistador deve elaborar perguntas e o entrevistado deve responder como se fosse o lobo.

4. Lembrem-se de que o texto se destina a alunos de outras turmas da escola. Por isso, a linguagem deve ser acessível e adequada a esse público.

5. Sempre que necessário, consultem os textos lidos para elaborar as perguntas e as respostas.

6. Se for possível, procurem outros textos sobre o lobo-guará em livros, revistas e sites da Internet para obter mais informações.

7. Depois, troquem ideias e escolham um título que atraia a atenção dos leitores.

**Revisando**

1. Leiam o texto que produziram, observando se:

- as perguntas e as respostas foram elaboradas de acordo com as informações obtidas nos textos lidos;
- a linguagem é adequada ao público a que se destina o texto, ou seja, aos colegas de outras turmas;
- o título é interessante e coerente com o texto;
- a pontuação foi corretamente utilizada;
- as palavras foram grafadas corretamente.

2. Se necessário, reescrevam o texto e, depois, passem a limpo em uma folha avulsa.

**Publicando**

Exponham o texto no mural da escola, juntamente com os textos das outras duplas.

27

A atividade é dividida em três partes. Na primeira, *Preparando*, o aluno é orientado a ler informações sobre o lobo-guará. O texto apresentado na atividade deve ser usado como fonte inicial para a elaboração de perguntas sobre o animal. O item 2 dessa parte indica que a produção deve ser feita em dupla e cada aluno deve assumir um papel (entrevistador ou entrevistado). Dessa forma, um aluno elabora as perguntas e o outro responde, orientação presente no item 3. A parceria entre os alunos pode auxiliar na construção da entrevista, bem como na organização de diferentes maneiras de apresentar as informações sobre a vida do lobo.

A segunda parte da atividade, *Revisando*, traz orientações para que cada dupla observe se a entrevista produzida apresenta perguntas e respostas, linguagem adequada ao público a que se destina, se possui título, pontuação e ortografia correta. Por se tratar de uma entrevista imaginária, falta alertar os alunos quanto à escrita das respostas, pois elas devem ser produzidas em primeira pessoa, na voz do lobo. A falta dessa orientação pode gerar alguns equívocos no momento da elaboração do texto. E por fim, a terceira parte, *Publicando*, indica o mural da escola para a exposição dos textos.

No 5º ano, o gênero textual entrevista é retomado duas vezes. A primeira proposta está inserida na unidade 1 que trata do tema sobre “o direito de ter direitos” e a produção da entrevista relaciona-se com o assunto. É pedido para que o aluno organize uma lista de perguntas que serão direcionadas a um conselheiro tutelar. A finalidade é que os alunos saibam mais sobre o trabalho e as dificuldades que ele encontra para tentar assegurar os direitos das crianças. A **FIG. 11** mostra como a atividade é apresentada na coleção:

**FIGURA 11 - Atividade de produção de entrevista no 5º ano**

<p><b>Produzindo</b></p> <p>Como você já sabe, o Conselho Tutelar é o órgão que zela pelo cumprimento do ECA. Então que tal fazer uma entrevista com um conselheiro tutelar para conhecer melhor o trabalho dele?</p> <p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Combinem com o professor como farão o convite ao conselheiro.</li> </ol> <p>36</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Forme um grupo com alguns colegas para elaborar algumas perguntas. Podem ser sobre as funções do conselheiro tutelar, as dificuldades encontradas para tentar assegurar os direitos de crianças e adolescentes e outras questões que julgarem interessantes.</li> <li>3. Escrevam as perguntas em uma folha avulsa e entreguem para o professor.</li> <li>4. Seu professor vai registrar no quadro todas as perguntas para, depois, vocês escolherem as que considerarem mais interessantes e adequadas para serem feitas ao conselheiro.</li> <li>5. Troquem ideias sobre a ordem em que as perguntas deverão ser feitas.</li> <li>6. No seu caderno, copie as perguntas selecionadas, na ordem combinada.</li> <li>7. Decidam quem fará cada uma das perguntas. Se quiserem, pode ser feito um sorteio.</li> <li>8. Leia a sua pergunta várias vezes, para guardá-la na memória, mas, por segurança, tenha seu caderno em mãos na hora da entrevista.</li> </ol> <p><b>Socializando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No dia combinado, quando chegar a sua vez, cumprimente o convidado, diga seu nome e então faça sua pergunta.</li> <li>2. Durante a entrevista, façam silêncio e ouçam com bastante atenção.</li> <li>3. Dependendo das respostas do entrevistado, vocês poderão improvisar outras perguntas que julgarem importantes.</li> </ol> <p>37</p>
---	--

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 5º ano, p. 36 -37

A atividade é organizada em dois momentos. No primeiro os alunos devem se organizar em grupos para a elaboração de perguntas que serão feitas a um conselheiro tutelar. Como a unidade explora o tema sobre os direitos das crianças, os alunos provavelmente já possuem alguns conhecimentos sobre o assunto, uma vez que tiveram a oportunidade de interpretar textos nas seções de leitura. Após a elaboração das perguntas, é orientado que se faça uma seleção das mais interessantes e que o grupo decida quem fará cada pergunta no dia da entrevista. Essa preparação consiste em um momento bastante interessante para a conversa com o profissional do Conselho Tutelar, pois trata-se de uma oportunidade muito rica de aprendizagem tanto do tema abordado, quanto do gênero entrevista. Como a atividade se restringe apenas a orientação quanto às perguntas, fica a cargo do professor a preparação da turma para a entrevista, orientando, por exemplo, como deve ser a linguagem adequada, a forma de tratamento, a postura do grupo diante de um convidado.

A segunda parte da atividade, *Socializando*, traz indicações de como proceder no dia da entrevista. Esse momento da atividade apresenta a preocupação em mostrar aos alunos a importância de ouvir as respostas do entrevistado com atenção e dependendo do que ele disser, outras perguntas podem ser feitas de improviso. Não há orientações quanto ao registro do que for dito pelo conselheiro tutelar, ficando a atividade de escrita restrita à produção de

perguntas. Pode-se perceber que com essa atividade o aluno tenha a oportunidade de conhecer mais sobre o trabalho de um profissional e também de saber o funcionamento de uma entrevista em uma situação real de uso da língua escrita e falada.

A segunda entrevista presente no livro do 5º ano também é organizada dentro de um contexto real de uso da língua. A atividade relaciona-se com tema da última unidade do livro que trata do tema “salário mínimo”. Dessa forma, os alunos são orientados a entrevistar um avô ou avó para saber se a pessoa já viveu algum dos momentos de mudança da moeda brasileira. A oportunidade de conversar e ouvir as experiências de alguém que presenciou as transformações que a economia do Brasil sofreu ao longo dos anos pode enriquecer bastante o tema debatido na unidade. Por ser também um assunto já abordado em diferentes textos da unidade, é provável que os alunos tenham diferentes questionamentos sobre o assunto. Assim como a primeira atividade, os alunos devem organizar as perguntas e convidar o entrevistado.

**FIGURA 12 - Atividade 2 de produção de entrevista no 5º ano**

<p><b>Produzindo</b></p>  <p>Que tal convidar um avô ou uma avó que tenha vivido alguns desses momentos de mudança da moeda brasileira para ser entrevistado?</p> <p>150</p> <hr/>	<p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Com seus colegas e com seu professor, escolha a pessoa que será convidada e combine como farão o convite.</li> <li>2. Elaborem algumas perguntas que gostariam de fazer à pessoa convidada.</li> <li>3. Seu professor vai registrar todas as perguntas no quadro.</li> <li>4. Escolham as perguntas que julgarem mais interessantes e discutam a sequência em que serão feitas.</li> <li>5. No caderno, copie as perguntas selecionadas, na ordem combinada.</li> <li>6. Escolham alguém para receber a pessoa convidada, dar as boas-vindas e, depois da entrevista, agradecer a presença e a atenção.</li> <li>7. Façam um sorteio para saber quem fará cada uma das perguntas.</li> <li>8. Leia várias vezes a sua pergunta, procurando guardá-la na memória. Por precaução, tenha seu caderno em mãos na hora da entrevista.</li> </ol> <p><b>Socializando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. No dia combinado, organizem-se em círculo e deixem uma cadeira na frente da sala, para o convidado se sentar.</li> <li>2. Durante a entrevista, façam silêncio e ouçam com atenção.</li> <li>3. Na sua vez, siga estas orientações:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Cumprimente o convidado e apresente-se, dizendo seu nome.</li> <li>b) Faça sua pergunta, olhando para o entrevistado.</li> <li>c) Fale em voz alta, para que todos o ouçam bem.</li> </ol> </li> </ol>  <p>151</p>
--	---

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 5º ano, p. 150 -151

A organização dessa atividade também é semelhante a primeira e apresenta-se em duas partes. A primeira parte, diferentemente da anterior, orienta que as perguntas sejam elaboradas

coletivamente e que o professor as registre no quadro. Após a seleção das perguntas, os alunos devem anotá-las no caderno e, em seguida, eleger quem as fará no dia da entrevista. A segunda parte da atividade, *Socializando*, é igualmente organizada, apresentando indicações de como receber o convidado e como conduzir a conversa. Não há também orientações de registro das respostas do entrevistado.

O gênero textual entrevista, como se pode verificar, é explorado de forma diferenciada no 4º e 5º anos. No 4º ano pode-se perceber uma preocupação maior em mostrar como se organiza uma entrevista. Por se tratar de uma conversa fictícia com um lobo, o aluno tem a liberdade de selecionar as perguntas e respostas de acordo com as informações retiradas de um texto. A contribuição dessa atividade relaciona-se à forma do gênero e de seu uso de uma maneira mais lúdica. Dessa forma, o aluno percebe que pode usar a entrevista como um recurso diferente do habitual para transmitir informações, ou seja, ele pode ‘brincar’ com o gênero textual.

No 5º ano as atividades que exploram a entrevista assumem um caráter diferente do ano anterior, pois nelas o aluno percebe a importância da entrevista como fonte de informações. Nas duas atividades ele tem a oportunidade de preparar um momento de conversa com um convidado e, ao contrário da atividade do 4º ano, agora ele tem a responsabilidade de elaborar apenas as perguntas, pois não possui as respostas, como na entrevista elaborada no ano anterior. O momento de aprendizagem dos temas explorados nas unidades é realmente valioso, mas as duas atividades do 5º ano são semelhantes no trabalho com a entrevista e não mostram uma progressão em relação ao trabalho com o gênero, pois não há elementos se complexifiquem de um enunciado para outro.

Pode-se perceber que o trabalho com a entrevista, de modo geral, procura trazer elementos que façam o aluno ampliar os conhecimentos sobre diferentes temas, que reconheça e saiba organizar uma entrevista e que possa aplicá-la em situações reais de uso da língua. Há nessas atividades, no entanto, lacunas em relação à linguagem usada nos diferentes contextos e em relação a um possível registro das respostas nas atividades do 5º ano. Pode-se dizer, portanto, que as atividades trazem diferentes contribuições para a aprendizagem do gênero, no entanto não se organizam de forma a mostrar uma progressão entre elas.

Os gêneros *poema* e *carta* aparecem nos três volumes da coleção. As atividades que trabalham esses gêneros não são distribuídas de forma equivalente no decorrer dos volumes.

O trabalho com a poesia é abordado duas vezes no terceiro ano, uma vez no quarto e uma vez quinto ano. Da mesma forma está organizado o trabalho com a carta, sendo abordada uma vez no terceiro ano, duas vezes no quarto ano e uma vez no quinto ano. A retomada do gênero textual pode garantir um desenvolvimento em espiral, em que as habilidades em torno da escrita vão se tornando cada vez mais complexas e o aluno tem a oportunidade de solidificar seus conhecimentos ao longo dos anos. A análise dessas atividades visa, portanto, verificar como esse trabalho acontece nos gêneros que são retomados em toda a coleção.

A produção de textos em torno do gênero textual *poema* aparece bem organizada e adaptada a cada etapa em que o gênero é retomado. No terceiro ano, nota-se a preocupação em mostrar para o aluno a forma de estruturar um poema, a reconhecer e utilizar as rimas e estrofes.

A primeira atividade de produção de poema encontra-se na unidade 2, “O doce sabor das frutas”, que tem como tema as frutas. O enunciado pede para que o aluno escreva uma receita poética, ou seja, que crie um poema que funcione como uma receita culinária de salada de frutas. A atividade é organizada em três partes. A **FIG. 13** mostra como a atividade é apresentada na coleção:

**FIGURA 13 - Atividade de produção de poema no 3º ano**

<p><b>Produzindo</b></p> <p>Que tal fazer uma “salada de frutas poética” e, depois, ler para os colegas da sala?</p> <p><b>Preparando</b></p> <p>1. Leia mais este poema:</p> <p style="text-align: center;"><b>Salada de frutas</b></p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p> Eu sou o limão-galego, sempre azedinho aonde chego.</p> <p> Esta é a pera verdinha, por dentro, bem madurinha.</p> <p> E o morango arrepiado que espeta quem fica a seu lado.</p> <p> Aquela é a banana-nanica, rainha da Martinica.</p> <p> E a fruta-de-conde ondulada, parece uma velha enrugada.</p> <p> Ao meu lado, a amiga uva, de roxo, porque está viúva.</p> <p> E a cereja, encabulada, sempre vermelha, coitada!</p> <p> Lá vem gorda a melancia! Mas se lhe tiram os caroços fica bem magra e vazia.</p> </div> <div style="width: 45%; text-align: right;">        </div> </div> <p><small>MIRANDA, Sonia. Salada de frutas. <i>Ciência Hoje das Crianças</i>, Rio de Janeiro, ano 12, n. 88, 4. capa, jan./fev. 1999.</small></p> <p>58</p>	<p>2. Escolha as frutas que você deseja que entre na sua receita poética e faça uma lista. Se necessário, releia os textos anteriores.</p> <p>3. Encontre palavras que rimam com as frutas da sua lista e escreva-as ao lado.</p> <p>4. Agora, produza os versos, organizando-os em estrofes e observando as rimas.</p> <p><b>Revisando</b></p> <p>Releia o texto, observando se:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>está organizado em versos;</li> <li>os versos estão organizados em estrofes;</li> <li>os versos estão rimando;</li> <li>a ideia de salada de frutas está contemplada;</li> <li>tem um título interessante e coerente com o conteúdo do poema;</li> <li>as palavras estão grafadas corretamente.</li> </ol> <p><b>Socializando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se necessário, reescreva o seu texto, fazendo as alterações devidas.</li> <li>Com os colegas, organize-se em um círculo.</li> <li>Leia a sua receita poética, de frente para os colegas e em voz alta.</li> <li>Ouçã com atenção a leitura deles.</li> </ol> <p>59</p>
--	--

Na primeira, *Preparando*, é apresentado um poema intitulado “Salada de frutas” que funciona como um modelo para a produção. A partir da leitura do poema o aluno deve selecionar as frutas que quer usar em seu texto e procurar rimas para cada uma. Em seguida há uma orientação de que organize o poema em versos e estrofes. Embora o enunciado não apresente indicações mais precisas de como o aluno deve organizar seu poema, nas atividades de compreensão de texto, na seção de leitura, há um trabalho que explora esses elementos que compõem o texto poético. Essas atividades podem auxiliar o aluno a entender o funcionamento do texto a ser produzido, no entanto, a falta de orientações mais precisas de como produzir versos e estrofes pode dificultar a execução da atividade.

A segunda parte, *Revisando*, apresenta uma lista de itens a serem observados no poema produzido. De acordo com o enunciado, cabe ao aluno essa revisão, no entanto é possível que a intervenção do professor seja necessária, uma vez que se trata de uma primeira produção desse gênero textual. Na terceira parte, *Socializando*, o aluno deve se reunir com seus colegas para uma leitura oral de seus poemas.

Na unidade 7, “Falou em verão, pensou em sorvete”, encontra-se a segunda atividade de produção de poema do 3º ano. Ela apresenta uma estrutura semelhante a primeira e está dividida em três partes. A FIG. 14 ilustra como a atividade é apresentada na coleção:

**FIGURA 14 - Atividade 2 de produção de poema no 3º ano**

**Produzindo**



Que tal inventar uma árvore que dá sorvetes de outros sabores, criar um poema semelhante ao de Sérgio Capparelli e, depois, organizar um livrinho ilustrado para divulgar numa tarde de autógrafos?

165

**Preparando**

1. Escolha alguns sabores de sorvete e faça uma lista:

				
acerola	abacaxi	abacaxi	abacaxi	abacaxi
abiu	amora	amora	amora	amora
bacuri	carambola	carambola	carambola	carambola
cambucá	caju	caju	caju	caju
damasco	fruta-do-conde	fruta-do-conde	fruta-do-conde	fruta-do-conde
fruta-pão	goiaba	goiaba	goiaba	goiaba
groselha	grumixama	grumixama	grumixama	grumixama
ingá	jambo	jambo	jambo	jambo
jujuba	jabuticaba	jabuticaba	jabuticaba	jabuticaba
laranja	litchi	litchi	litchi	litchi
mamão	mexerica	mexerica	mexerica	mexerica
maracujá	nêspera	nêspera	nêspera	nêspera
nectarina	pequi	pequi	pequi	pequi
pitanga	quiuí	quiuí	quiuí	quiuí
sapoti	sapota	sapota	sapota	sapota

166

<p>2. Encontre palavras que rimem com os sabores escolhidos e escreva ao lado na lista. Essas palavras devem sugerir a quem se destina o sabor de sorvete que a árvore produz, conforme o poema de Sérgio Capparelli.</p> <p>3. Em uma folha avulsa, produza o poema, organizando os versos em estrofes e observando as rimas. Elabore e reelabore. Não se preocupe se tiver de recomeçar algumas vezes. Todo escritor faz isso.</p> <p><b>Revisando</b></p> <p>Releia o texto, observando se:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a ideia de uma árvore que dá sorvetes de vários sabores está contemplada;</li> <li>está organizado em versos;</li> <li>cada estrofe possui três versos;</li> <li>os versos estão rimando;</li> <li>tem título coerente com o conteúdo.</li> </ol> <p><b>Publicando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Depois de revisado, organize cada estrofe numa página e ilustre.</li> <li>Faça uma capa, destacando o nome do livro e do autor e fazendo uma ilustração bem bonita.</li> <li>Organize, com os colegas e auxílio do professor, uma tarde de autógrafos. Para isso, reproduza o livrinho e organize uma sala com os trabalhos da turma toda. Convide os colegas das outras salas para participar.</li> </ol> <p style="text-align: right;">167</p>	
--	--

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 3º ano, p. 165-167

A primeira parte da atividade orienta o aluno a produzir um poema sobre uma árvore que dá sorvete, assim como é apresentado em um poema de Sergio Capparelli na seção de leitura. Nele o autor descreve uma árvore que dava sorvete de diferentes sabores e para cada um ele apresenta uma palavra que rima (morango/calango; chocolate/alfaiate; uva/viúva etc). Tomando como modelo o poema citado, o aluno deve selecionar, em uma lista presente no enunciado, outros sabores para ‘sua árvore’ e criar uma rima para cada um.

Assim como a atividade anterior, há uma ênfase na seleção das palavras-chave e na elaboração das rimas. Essa preparação pode auxiliar na produção do poema, no entanto, faltam orientações quanto à construção dos versos e das estrofes, tendo apenas o poema como exemplo de produção. Há na primeira parte da atividade uma observação em relação à possível dificuldade no momento da produção: “Elabore e reelabore. Não se preocupe se tiver que recomeçar algumas vezes. Todo escritor faz isso.” Certamente essa afirmação é importante, pois o processo de escrita é bastante complexo e envolve diferentes etapas. É interessante, portanto, que o aluno tenha em mente que seu texto será fruto de muito empenho e provavelmente ele terá que reelaborá-lo.

A segunda parte, assim como na primeira atividade, traz uma lista de itens para que o aluno revise seu poema. Diferente da proposta anterior, nessa é pedido para que o aluno observe se

as estrofes são organizadas com três versos, no entanto, essa orientação não está presente na etapa de preparação da produção de texto, o que pode dificultar a elaboração do poema. Para finalizar a atividade, a terceira parte orienta a organização dos poemas em um livro da turma e, para a socialização, uma tarde de autógrafos com a presença de outros colegas da escola.

Pode-se perceber que as duas atividades não apresentam grandes diferenças em sua estrutura e não há uma progressão entre elas, apenas a retomada de um mesmo tipo de tarefa. Há uma ênfase no trabalho com as rimas, o que pode ajudar a desenvolver esses elementos que costumam aparecer nos textos poéticos, bem como pode contribuir para o trabalho de consciência fonológica. Nas propostas fica clara ainda a preocupação em socializar as produções, seja através da leitura oral, seja através da organização de um livro, o que mostra as diferentes possibilidades de uso da poesia no dia-a-dia. Faltam, no entanto, orientações mais precisas de como organizar os versos e as estrofes, mas as duas atividades apresentam modelos de poema, o que pode auxiliar a produção dos alunos.

Quando o poema volta a ser abordado no quarto e quinto anos, pode-se perceber a preocupação com o uso da poesia como espaço de exposição de diferentes ideias. Na tarefa presente no volume do 4º ano a preocupação com um problema social é o que motiva a produção do poema. A atividade encontra-se na unidade 7, “O dengue da dengue”, que tem como tema central a divulgação de informações sobre a precaução e combate à dengue. Ela está organizada em três partes. Após a leitura de alguns textos sobre o assunto, o aluno é orientado a produzir um poema para divulgação dessas informações na escola. Trata-se de uma proposta que visa apresentar o conteúdo referente à dengue de uma forma diferente e que pode despertar a atenção das pessoas. Para iniciar a organização do poema, o enunciado apresenta dois poemas que tem como tema o mosquito. Um é de Vinícius de Moraes, *O mosquito*, e o outro de Cecília Meireles, *O mosquito escreve*. São poemas que não falam da dengue, mas de características do inseto de uma maneira bastante lúdica. A **FIG. 15** mostra como a atividade é apresentada:

**FIGURA 15 - Atividade de produção de poema no 4º ano**

<p><b>Produzindo</b></p> <p>Que tal produzir um poema sobre o mosquito da dengue e, depois, organizar com seus colegas um varal de poesia no corredor da escola?</p> <p>182</p>	<p><b>Preparando</b></p> <p>1. Antes, leia com seus colegas estes poemas, um de Vinicius de Moraes e outro de Cecília Meireles:</p> <p><b>O mosquito</b></p> <p>O mundo é tão esquisito: Tem mosquito.</p> <p>Por que, mosquito, por que Eu... e você?</p> <p>Você é o inseto Mais indiscreto Da Criação Tocando fino Seu violino Na escuridão.</p> <p>Tudo de mau Você reúne Mosquito pau Que morde e zune.</p> <p>Você gostaria De passar o dia Numa serraria — Gostaria?</p> <p>Pois você parece uma serraria!</p> <p>MORAES, Vinicius de. <i>A arca de Noé</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 58. © VM Empreendimentos Artísticos e Culturais Ltda.</p> <p>183</p>
<p><b>O mosquito escreve</b></p> <p>O mosquito pernilongo trança as pernas, faz um M, depois, treme, treme, treme, faz um O bastante oblongo, faz um S.</p> <p>O mosquito sobe e desce. Com artes que ninguém vê, faz um Q, faz um U, e faz um I.</p> <p>Este mosquito esquisito cruza as patas, faz um T. E aí, se arredonda e faz outro O, mais bonito.</p> <p>Oh! Já não é analfabeto esse inseto, pois sabe escrever seu nome.</p> <p>Mas depois vai procurar alguém alguém que possa picar, pois escrever cansa, não é, criança?</p> <p>E ele está com muita fome.</p> <p>MEIRELES, Cecília. O mosquito escreve. <i>Ciência Hoje das Crianças</i>, São Paulo, ano 14, n. 120, 4. capa, dez. 2001.</p> <p>184</p>	<p>2. Agora, produza seu poema sobre o <i>Aedes aegypti</i>.</p> <p>3. Tanto o poema de Vinicius como o de Cecília estão organizados em várias estrofes e apresentam rimas. E o seu poema? Quantas estrofes e quantos versos terá? Apresentará rimas também?</p> <p>4. Não se esqueça de dar um título para o poema.</p> <p><b>Revisando</b></p> <p>1. Releia o seu poema, observando se:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>está organizado em versos;</li> <li>apresenta uma ou mais estrofes;</li> <li>aparece o mosquito da dengue;</li> <li>as palavras estão corretamente grafadas;</li> <li>o título escolhido é atraente.</li> </ol> <p>2. Mostre o poema para seu professor e peça que aponte as alterações necessárias.</p> <p><b>Publicando</b></p> <p>1. Se necessário, faça as devidas alterações e, depois, passe a limpo numa folha avulsa.</p> <p>2. Ilustre seu texto com desenho ou colagem.</p> <p>3. Com seus colegas e com seu professor, organize um varal com os poemas no corredor da escola. Assim, colegas de outras turmas e também outros professores poderão conhecer os poemas que vocês produziram.</p> <p>4. Combine com seus colegas e com seu professor por quanto tempo deixarão os poemas expostos no varal.</p> <p>5. Depois, vocês podem recolher os poemas e montar um livrinho para deixar na biblioteca da escola.</p> <p>185</p>

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 4º ano, p. 182-185

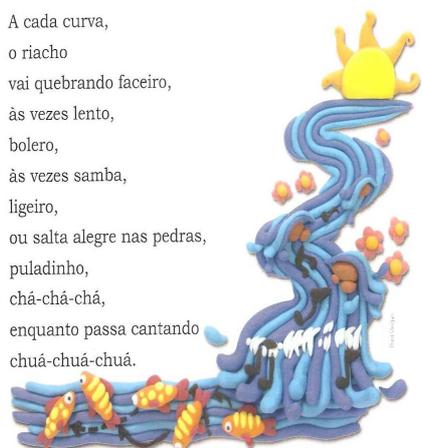
O segundo item da primeira parte, *Preparando*, pede para que o aluno, após a leitura dos poemas escreva um sobre o mosquito *Aedes aegypti*. A questão que se coloca nessa etapa da atividade gira em torno do desenvolvimento do tema, uma vez que a orientação não é precisa quanto ao que o aluno deve dizer sobre esse mosquito. Ele deve falar dele de forma lúdica, assim como nos poemas apresentados? Deve criar um poema de conscientização sobre o problema que os mosquitos podem causar e o combate à dengue? Devido à falta de indicações, cabe ao professor conduzir como os alunos devem realizar essa tarefa.

Pode-se verificar que a preocupação maior presente nesse enunciado refere-se à forma do poema, pois é questionado ao aluno como ele vai organizá-lo. É perguntado como ele vai organizar as estrofes e versos, se vai optar pelo uso de rimas. Tomando os dois poemas como modelo, o aluno pode observar que a organização desses elementos é distinta em cada um. O de Vinícius de Moraes apresenta rimas e o de Cecília Meireles não. A escolha dessa organização mostra ao aluno que nem todo poema apresenta rimas e que as estrofes variam em tamanho e quantidade de versos. Essa observação é o ponto que diferencia essa atividade das encontradas no livro do 3º ano em relação ao trabalho com a forma do poema. Pode-se dizer que, mesmo de maneira pouco aprofundada, houve uma progressão no trabalho com o gênero.

A segunda parte, *Revisando*, apresenta uma lista para ser consultada no momento da revisão. O enunciado ainda apresenta a orientação de que o professor leia o poema e que aponte as alterações necessárias, o que não acontece nas atividades do volume 3. Para socializar o texto, o enunciado apresenta a sugestão da organização de um varal de poesias na escola. Após a exposição é sugerido também que os poemas sejam colocados em um livro para ser deixado na biblioteca.

No livro do 5º ano há uma atividade de produção de poema que se mostra bastante semelhante à encontrada no 4º ano. A **FIG. 16** mostra como a atividade é apresentada na coleção:

**FIGURA 16 - Atividade de produção de poema no 5º ano**

<p><b>Produzindo</b> </p> <p>Que tal produzir um poema sobre o mundo das águas e, depois, organizar com seus colegas um livro para ser apresentado numa sessão de autógrafos?</p> <p><b>Preparando</b></p> <p>1. Com seus colegas, leia o poema a seguir, em que se compara o movimento das águas de um riacho com o movimento de algumas danças:</p> <p style="text-align: center;"><b>O riacho</b></p> <p>A cada curva, o riacho vai quebrando faceiro, às vezes lento, bolero, às vezes samba, ligeiro, ou salta alegre nas pedras, puladinho, chá-chá-chá, enquanto passa cantando chuá-chuá-chuá.</p>  <p style="font-size: small;">ALCOFORADO FILHO, Hardy Guedes. O riacho. <i>Ciência Hoje das Crianças</i>, Rio de Janeiro, ano 19, n. 170, 4. capa, jul. 2006.</p> <p>2. Para compor o seu texto, escolha um elemento relacionado ao mundo das águas (mar, rio, lago, cachoeira, etc.).</p> <p>70 </p>	<p>3. Produza seu poema, organizando-o em uma ou mais estrofes e, se quiser, apresentando rimas.</p> <p>4. Dê um título interessante e coerente para o seu texto.</p> <p><b>Revisando</b></p> <p>1. Leia seu poema, observando se:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>está organizado em versos e estrofes;</li> <li>apresenta rimas;</li> <li>tem um título atraente;</li> <li>as palavras estão grafadas corretamente.</li> </ol> <p>2. Peça ao professor que aponte as alterações necessárias.</p> <p><b>Publicando</b></p> <p>1. Depois de revisado e, se necessário, reescrito, passe o texto a limpo numa folha avulsa, ilustre-o com desenho ou colagem e escreva o nome do autor (o seu).</p> <p>2. Elaborem o livro de poemas da turma, seguindo estas orientações:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Coloquem os textos em ordem alfabética.</li> <li>Numerem as páginas e montem o sumário.</li> <li>Escolham um nome para o livro.</li> <li>Decidam quem vai produzir a capa, ilustrando, escrevendo o título do livro e colocando a identificação da sua turma.</li> </ol> <p>3. Depois, organizem a sessão de autógrafos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Definam o local, a data e o horário do evento.</li> <li>Produzam os convites para entregar aos familiares e amigos.</li> <li>Reproduzam o livro para poderem autografar e entregar para os convidados.</li> </ol> <p> 71</p>
--	--

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 5º ano, p. 70-71

A atividade encontra-se na unidade 3, “Água: a gente não vive sem ela.” O enunciado é dividido em três partes. Na primeira, *Preparando*, é apresentado um poema que tem o título *O riacho* que faz a comparação do movimento das águas com a das danças. Ele deve ser usado como um modelo para a produção de texto e para isso, cada aluno deve escolher um elemento relacionado ao mundo das águas, como os rios, mares, lagos etc. Após essa seleção, o enunciado pede para que o aluno produza um poema, no entanto, não fica claro se o poema deve ser semelhante ao apresentado no poema, ou seja, se o elemento do mundo das águas escolhido pelo aluno deve ser comparado a alguma dança ou se ele pode escrever livremente, fazendo outros tipos de comparações. Essa lacuna pode gerar diversas dúvidas e até mesmo dificultar a escrita do poema. As orientações em relação a esse texto se dirigem apenas ao uso de estrofes e da opção por rimas. A segunda parte, *Revisando*, apresenta uma estrutura semelhante às demais atividades, com uma lista para a checagem de itens presentes no poema,

como versos, estrofes, rimas, título e ortografia correta. Há também uma indicação para que o professor aponte alterações necessárias. Para socializar os poemas, os alunos devem organizar um livro que será apresentado em uma sessão de autógrafos. As orientações para a confecção do livro apresentam mais elementos que nas outras atividades, uma vez que traz indicação de organização dos poemas em ordem alfabética, numeração de páginas, nome do livro e elaboração de uma capa. Para a realização da sessão de autógrafos, o enunciado apresenta a preocupação de que os alunos definam a data e o local do evento, que façam um convite para os familiares e amigos, que reproduzam o livro para ser autografado e entregue aos convidados. A preocupação com a socialização dos textos é, certamente, a parte que apresenta mais instruções para a execução nessa atividade. Tendo em vista a finalidade da produção dos poemas, pode-se dizer que a tarefa de escrita procura trazer para a sala de aula um contexto estimulante de uso desse gênero textual, o que pode motivar bastante a escrita.

O trabalho com o poema acontece nos três volumes da coleção e pode-se perceber que há uma ênfase para a forma desse texto, pois as atividades mencionam elementos que costumam compor esse gênero textual, como estrofes, versos e rimas. De modo geral, as atividades presentes na coleção, embora tratem desses elementos, não mostram de forma explícita como eles devem ser organizados, cabendo ao professor um detalhamento maior no momento da escrita. As atividades do 3º ano apresentam estruturas semelhantes e tratam até mesmo de temas parecidos (frutas e sabores de sorvete). No quarto ano é pedido para que o aluno produza um poema sobre o combate à dengue e no quinto ano é pedido um poema sobre o mundo das águas. Há lacunas em relação ao desenvolvimento do tema nas tarefas do 4º e 5º anos, pois não é dito o que realmente deve ser feito. Em todas as atividades há um poema motivador e que pode ser usado como modelo. Por ser um gênero textual complexo, que nem sempre é organizado com rimas e estrofes, que possui uma linguagem, muitas vezes metafórica e subjetiva, pode-se perceber que o trabalho feito na coleção é bastante simplificado, uma vez que ele se restringe a um tipo de organização do poema. Vale destacar a preocupação em divulgar os textos produzidos, uma vez que em todas as atividades há propostas de circulação dos poemas, seja em uma roda, em livro ou varal de poesia. Embora possa se perceber a falta de um trabalho mais consistente na elaboração de versos, estrofes e rimas, bem como uma clareza maior em relação ao desenvolvimento de alguns temas, pode-se dizer que a retomada desse gênero nos três anos pode trazer algumas contribuições na aprendizagem. As atividades apresentam uma pequena diferença de abordagem de um ano para o outro e o contexto em que elas se inserem apresenta-se um pouco mais complexo, o

que mostra certa progressão nesse trabalho. Há de se destacar que o papel do professor é essencial para que essa progressão de fato ocorra, pois como já foi dito, os enunciados não apresentam com clareza todas as etapas de produção do poema.

O trabalho com a produção de cartas presente nos três volumes da coleção possui uma organização diferenciada do trabalho com o poema. São ao todo cinco atividades: uma no 3º ano, três no 4º ano e uma no 5º ano. A primeira atividade encontra-se na unidade 3, “Como escolher seu fiel companheiro”, do livro do 3º ano e é apresentada na fig. 17:

**FIGURA 17 - Atividade de produção de carta no 3º ano**

<p><b>Produzindo</b></p> <p>Que tal escrever uma cartinha para sua mãe, tentando convencê-la de que você saberia cuidar bem de um filhote?</p> <p>80</p> 	<p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em seu caderno, organize um quadro com os prós e os contras, isto é, os pontos positivos e os negativos de se ter um cachorro em casa. <small>Divida o quadro em duas partes e vá anotando os argumentos favoráveis e os desfavoráveis ditos pelos alunos, como custo com ração, banho e tosa, remédios, vacinas, visitas ao veterinário, espaço compatível com a raça, disponibilidade de tempo para cuidar do animal, tempo para ensinar o cachorro...</small></li> <li>2. Com seu professor e com seus colegas, troque ideias sobre os pontos positivos e os negativos levantados pela turma.</li> <li>3. Depois, anote no seu quadro argumentos interessantes apresentados por seus colegas.</li> <li>4. Agora escreva uma carta, utilizando os argumentos favoráveis para se ter um cachorrinho.</li> </ol> <p><b>Revisando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leia a carta e observe se contém:       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) local e data;</li> <li>b) expressão carinhosa acompanhada do nome do destinatário (a mãe);</li> <li>c) assunto: o desejo de ter um cão e as condições para cuidar do filhote;</li> <li>d) despedida;</li> <li>e) assinatura.</li> </ol> </li> <li>2. Leia a sua cartinha para os colegas a fim de que eles analisem se convenceria ou não sua mãe a lhe dar um cãozinho. Ouça as dos colegas e opine também.</li> </ol> <p><b>Socializando</b></p> <p>Entregue a cartinha à sua mãe e aguarde a resposta para saber se você a convenceu ou não.</p>  <p>81</p>
--	--

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 3º ano, p. 80-81

O objetivo central dessa proposta é desenvolver a habilidade de argumentação, uma vez que o aluno tem a responsabilidade de tentar convencer a mãe de que ele merece ter um animalzinho de estimação. Como a unidade trata desse tema e já foram abordados diferentes textos sobre o assunto, é possível que a criança consiga selecionar argumentos favoráveis para atingir seus objetivos. Após essa seleção, o aluno deve escrever uma carta para sua mãe. A proposta, no entanto, não apresenta um modelo de carta e os elementos que a compõe (local, data, vocativo, assunto, despedida, assinatura) são mencionados apenas na parte de revisão. A

grande ênfase dessa proposta está na finalidade da carta (convencer a mãe) e não em sua forma.

As atividades de produção de textos que exploram a escrita de cartas mostram-se melhor conduzidas no quarto ano, pois é nesse volume que se encontra uma orientação mais direcionada em relação à sua organização e uso social. Há diferentes modelos de cartas, a primeira delas é uma que foi produzida por Monteiro Lobato e é direcionada a uma leitora, as outras são cartas enviadas à revista *Ciência Hoje das Crianças* produzidas por crianças de diferentes localidades. A FIG. 18 apresenta a atividade:

**FIGURA 18 - Atividade 1 de produção de carta no 4º ano**

<p><b>Lendo</b></p> <p>Leia a seguir uma carta que Monteiro Lobato, criador do Sítio do Picapau Amarelo, escreveu a um de seus leitores:</p> <p style="text-align: right;">S. Paulo, 21, 6, 936</p> <p>Sta. Maria Luíza:</p> <p>Arrumando os meus papéis hoje, encontrei a sua cartinha azul de 11 de fevereiro e me deu vontade de lhe escrever sabendo como vai passando a minha amiguinha desconhecida e companheira de "livre pensamento".</p> <p>Tem lido muito? Aumentou a biblioteca? Naquele tempo tinha 110 volumes. E agora? Aposto que já está em 120.</p> <p>Li sua cartinha lá no sítio do Picapau e a Emília disse: "Ela que venha aqui que eu tiro a prosa dela" — e como você disse que sabia alemão, a sapeca da Emília pôs-se a aprender alemão depressa para não fazer feio quando você vier. Ela já sabe dizer Como vai?, Bem, obrigada, e outras coisinhas assim na língua do barão de Münchhausen.</p> <p>Emília, coitada, anda muito aborrecida, porque os livros já deram notícia que ela estava escrevendo as Memórias da Marquesa de Rabiocó e essas memórias não saem nunca. Ela é uma danadinha para falar, mas quando pega na pena fica boba e não sai nada. Eu desconfio que quem vai escrever as memórias dela é o visconde — e depois, está claro que ela as assina com o maior caradurismo do mundo, como fez com a aritmética.</p> <p>Este ano deu muita laranja lá, sobretudo cravo, e eles têm se regalado. Até Quindim está gordo de tanto mascar laranja — esse com casca e tudo.</p> <p>Rabiocó anda planejando qualquer coisa. Qualquer dia ele também sai com um livro, Geometria de Rabiocó, qualquer coisa assim. Deu mania de escritor neles. Até Quindim está fazendo uma História Natural — e bem boa, para um animalão chifrudo daqueles.</p> <p>Bem, a prosa está boa mas é hora de ir tomar café. Já me chamaram (e com bolinhos da tia Nastácia). Por isso, adeus. Seja muito feliz e me escreva uma carta bem comprida e asneirenta como as da Emília.</p> <p style="text-align: right;">Do amiguinho desconhecido Monteiro Lobato</p> <p>Disponível em: &lt;www.unicamp.br/el/monteirolobato&gt;. Acesso em: 17 nov. 2007. © Monteiro Lobato Licenciamentos Ltda.</p> <p>100</p>	<p><b>Produzindo</b></p> <p>Que tal imaginar como era a carta que Maria Luíza enviou a Monteiro Lobato e, então, escrevê-la?</p> <p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Releia com atenção a carta de Lobato, procurando imaginar o que Maria Luíza teria escrito na sua.</li> </ol>  <p>105</p>
--	--

<p>2. Produza a carta com estas partes:</p> <p>a) Local e data: Imagine qual era a cidade em que Maria Luíza morava. A data você pode encontrar no primeiro parágrafo da carta de Lobato. <small>11 de fevereiro de 1936.</small></p> <p>b) Saudação: Com qual saudação Maria Luíza iniciou a carta? Usou alguma expressão afetuosa?</p> <p>c) Assunto (corpo da carta): De que assuntos ela tratou na carta? Falou do seu gosto pela leitura? Será que comentou algum livro de Lobato que tenha lido? Será que fez perguntas sobre o sítio e sobre alguns de seus moradores? Lembre-se que ela era uma leitora e admiradora da obra de Monteiro Lobato.</p> <p>d) Despedida: Como ela se despediu na carta?</p> <p>e) Assinatura: Escreva o nome da “amiguinha desconhecida” de Lobato.</p> <p><b>Revisando</b></p> <p>Releia a carta, observando se:</p> <p>a) apresenta todas as partes (local e data, saudação, assunto, despedida e assinatura);</p> <p>b) está de acordo com tudo o que Lobato comenta a respeito de Maria Luíza e da carta dela;</p> <p>c) as palavras foram corretamente escritas;</p> <p>d) a pontuação foi utilizada adequadamente.</p> <p><b>Socializando</b></p> <p>1. Depois de revisada, passe a carta a limpo em uma folha avulsa.</p> <p>2. Organizem uma exposição das cartas no mural da sala.</p> <p>104 </p>	
---	--

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 4º ano, p. 100-104

A primeira atividade encontra-se na unidade 4, “O carteiro chegou”, relacionando-se diretamente com a atividade da seção de leitura. Nela há uma carta-resposta de Monteiro Lobato direcionada a uma leitora de seus livros. Essa carta apresenta pistas do que a criança possa ter escrito para seu autor favorito, pois há um certo nível de intimidade entre eles. A atividade de compreensão aborda tanto os elementos que compõem a carta, quanto o seu conteúdo. A seção de produção de textos aparece logo a seguir e pede para que o aluno tente reproduzir a carta feita pela menina. A orientação inicial para essa tarefa é a releitura da carta de Monteiro Lobato e, em seguida, o aluno deve seguir um roteiro apresentado no enunciado. Nessa parte da atividade o aluno deve produzir sua carta colocando o local e a data, saudação, assunto, despedida e assinatura. Cada um desses elementos é apresentado e há uma explicação de como ele deve ser colocado, o que pode ajudar bastante no momento da organização da carta. A segunda parte da atividade, *Revisando*, orienta que o aluno releia sua carta e que observe se ela está de acordo com a proposta. Não há orientação para que o professor revise a carta. Para a socialização das cartas feitas pela turma, o enunciado apresenta a proposta de uma exposição no mural da sala. Como se trata de uma criação ou recriação da carta escrita ao Monteiro Lobato, pode-se dizer o trabalho com o gênero nessa tarefa aborda mais a forma de uma correspondência do que seu uso social.

A segunda atividade de produção de carta encontra-se na mesma unidade da proposta anterior. Ela apresenta uma situação diferenciada, pois nesse caso o aluno é levado a ler duas cartas de leitores de uma revista voltada para o público infanto-juvenil, *Ciência Hoje das Crianças*. A FIG. 19 mostra como a atividade se apresenta:

**FIGURA 19 - Atividade 2 de produção de carta no 4º ano**

<p><b>Produzindo</b></p> <p>1. Leia a seguir outras cartas que leitores da <i>Ciência Hoje das Crianças</i> escreveram para a revista:</p> <div style="border: 1px solid pink; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>VIDA NO CAMPO</b></p> <p>Moro na área rural, na cidade de Viçosa, em Minas Gerais. Escrevo para dizer que adoro a revista <i>CHC</i>. Tenho a revista desde o número 1. Gosto do Rex, da Diná e do Zíper. Inventei até uma namorada para o Zíper, o nome dela é Zipinha. Gostaria que publicassem o meu endereço, pois quero fazer novas amizades. Um grande abraço!  <b>Noé M. E. P. L. Costa. Caixa Postal 201, 36510-000, Viçosa/MG.</b></p> <p><i>liiii, Noé! O Zíper não quer saber de namorada agora, não. Talvez quando estiver mais velho. Mas toda a turma manda abraços para você!</i></p> </div> <p style="text-align: right;">107</p>	<div style="border: 1px solid lightblue; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>RECICLAGEM DE PAPEL</b></p> <p>Gosto muito desta revista porque vocês publicam matérias superinteressantes. Tenho 10 anos e gostaria muito que vocês publicassem uma matéria sobre a reciclagem de papel e como ele é fabricado. Por favor, publiquem meu endereço para que outras pessoas possam se comunicar comigo.  <b>Isaak Felipe de Araújo Sales. Rua Maria Nunes 63, Luiz Gonzaga, 59370-000, Acari/RN.</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Publicamos uma experiência sobre reciclagem de papel na CHC 27, Isaak.</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Rio de Janeiro: SBPC, ano 17, n. 150, p. 29, set. 2004.</p> </div> <p>2. Que tal escrever e enviar uma carta a um desses leitores da revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i>?</p> <p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Para quem você vai escrever? Escolha uma das cartas para responder.</li> <li>Faça o rascunho da carta no caderno ou numa folha avulsa.</li> <li>Conte como ficou sabendo que ele gostaria de receber cartas e fazer novas amizades.</li> <li>Para que possa conhecê-lo melhor, faça algumas perguntas. Pode ser sobre a cidade em que ele mora, a família dele, a escola em que estuda, os gostos.</li> </ol> <p style="text-align: right;">108</p>
<p>5. Fale um pouco de você também.</p> <p><b>Revisando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Releia sua carta, observando se:             <ol style="list-style-type: none"> <li>apresenta local, data, saudação, assunto, despedida e assinatura;</li> <li>está escrita com clareza;</li> <li>estão grafadas corretamente as palavras;</li> <li>foi utilizada adequadamente a pontuação.</li> </ol> </li> <li>Troque sua carta com um colega, para que um revise o texto do outro.</li> <li>Leia com atenção a carta do seu colega e sugira alterações, se forem necessárias.</li> <li>Depois, releia sua carta, observando os comentários do seu colega. Se for preciso, faça as alterações sugeridas.</li> </ol> <p><b>Publicando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Providencie um papel de carta, um envelope e também um selo.</li> <li>Passe sua carta a limpo no papel.</li> <li>Na frente do envelope, escreva o nome e o endereço do destinatário e, no verso, os seus dados.</li> <li>Cole o selo e coloque a carta no correio. Depois é só aguardar a resposta.</li> </ol> <p style="text-align: right;">109</p>	

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 4º ano, p. 107-109

Após a leitura das cartas presentes no início do enunciado, ele deve escolher uma delas, escrever e enviar uma carta para um desses leitores. A atividade é dividida em três partes. Na primeira, *Preparando*, há uma orientação de como a carta deve ser organizada. A situação apresentada envolve um contexto do uso da correspondência entre pessoas que não se conhecem pessoalmente, mas que por alguma afinidade se escrevem e se tornam amigos a distância. Esse tipo de situação é também apresentada na atividade anterior. Como os elementos que costumam compor uma carta foram já explicitados, essa atividade apenas os retomam sem maiores explicações. A carta produzida nessa atividade é o primeiro contato entre o aluno e o leitor da revista, por isso, o enunciado pede para que o aluno fale um pouco de si mesmo e que faça perguntas ao seu destinatário. A segunda parte da atividade, *Revisando*, pede para que o aluno releia sua carta e observe se ela apresenta todos os itens pedidos. Em seguida ele deve trocá-la com um colega de sala e esperar que ele faça comentários e sugira alterações. A terceira parte, *Publicando*, traz orientações quanto ao envio dessa carta. Não há uma indicação de como o envelope deve ser preenchido e nem como o aluno deve conseguir o endereço da revista, ficando a cargo do professor esse suporte.

A terceira atividade de produção de carta do livro do 4º ano encontra-se na unidade 6, “Gigantes da natureza”, que tem como tema o universo dos dinossauros. Ao abordar a questão da extinção desses animais, a atividade traz a reflexão de que atualmente muitos animais estão correndo esse risco. Para combater esses problemas, muitas pessoas têm se envolvido em organizações de preservação dos animais, como é o caso da carta apresentada no início do enunciado. Nela um menino, Caio, fala que criou um clube de amigos da ciência e da natureza e que gostaria de se corresponder com pessoas que tenham interesse por esse assunto e em fazer novas amizades. A **FIG. 20** mostra como a atividade se apresenta:

**FIGURA 20 - Atividade 3 de produção de carta no 4º ano**

<p><b>Produzindo</b></p> <p>1. Apesar de o ser humano não ter sido responsável pelo desaparecimento dos dinossauros, sabemos que hoje a história é diferente: estamos contribuindo para a extinção de muitas espécies de animais. Leia a carta a seguir, enviada à revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> pelo fundador de um grupo que se preocupa com a defesa da natureza e a preservação dos animais:</p> <div style="background-color: #ffffcc; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p><b>CACN</b></p> <p>Fala, <b>CHC!</b> Tudo bem? Bem, eu só queria avisar do clubinho que eu já lancei, mas quero arrumar mais sócios: o Clube de Amigos da Ciência e da Natureza (CACN). Quem tiver interesse é só me escrever! Eu e os outros sócios do CACN procuramos amizade. Ah! Quero parabenizá-los pelo excelente trabalho que fazem. Tchau!</p> <p><b>Caio Rosemberg Fonseca do Nascimento. Travessa Marina 130, Jacutinga, 26230-510, Mesquita/RJ.</b></p> <p><i>Longa vida para o CACN, Caio!</i></p> </div> <p style="font-size: small; text-align: center;">CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Rio de Janeiro: SBPC, ano 19, n. 169, jun. 2006. p. 29.</p> <p style="text-align: right;">157</p>	<p>2. Que tal escrever uma carta ao Caio, fundador do clube, para se informar sobre ações que podem ajudar na preservação das espécies que correm risco de extinção?</p> <p><b>Preparando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em uma folha avulsa, escreva sua carta.</li> <li>2. Conte como foi que você ficou sabendo sobre o clube.</li> <li>3. Procure saber mais sobre o clube, perguntando ao Caio quantos sócios possui, se tem uma sede e onde fica, quais as ações praticadas pelos associados para ajudar a salvar as espécies em extinção, entre outras informações.</li> <li>4. Se tiver interesse, pergunte o que é necessário para se associar e comente por que gostaria de participar do clube.</li> </ol> <p><b>Revisando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Releia a carta, observando se:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) contém local, data, nome do destinatário acompanhado de uma expressão respeitosa, assunto, despedida e assinatura;</li> <li>b) foi utilizada adequadamente a pontuação;</li> <li>c) as palavras estão grafadas corretamente.</li> </ol> </li> <li>2. Mostre a carta ao seu professor e, depois, se necessário, faça as alterações sugeridas.</li> </ol> <p><b>Publicando</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Depois de revisada, passe a limpo num papel de carta.</li> <li>2. Preencha o envelope com os dados do destinatário e do remetente.</li> <li>3. Depois, é só colar o selo e colocar a carta no correio.</li> </ol> <p style="text-align: right;">158</p>
--	--

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 4º ano, p. 157-158

Após a leitura da carta retirada da revista *Ciência Hoje das Crianças*, o aluno é orientado a produzir outra carta respondendo ao Caio e mostrando interesse em saber mais sobre as ações que podem ajudar na preservação dos animais que correm risco de extinção. A tarefa é organizada em três partes e a primeira, *Preparando*, se preocupa em apresentar indicações de como o aluno pode desenvolver o assunto da carta e não de como organizá-la no papel, uma vez que esse trabalho já aconteceu nas outras atividades. Para a revisão o aluno tem uma lista com alguns itens que devem ser checados após a escrita da carta e, em seguida, ele é orientado a mostrar seu texto para o professor. A última parte da atividade, *Publicando*, sugere que a carta seja revisada, passada a limpo e enviada ao seu destinatário.

As três atividades presentes no livro do 4º ano apresentam uma articulação entre uma e outra, pois trabalham com o mesmo tipo de correspondência, ou seja, aquelas que são trocadas entre pessoas que não se conhecem com o objetivo de criar uma relação de amizade. As tarefas se assemelham na estrutura e pode-se notar que há um trabalho que tenta garantir que o aluno compreenda o funcionamento tanto da forma, quanto da função das cartas. Apenas a primeira produção não é destinada para a finalidade normalmente usada para esse gênero textual, ou melhor, ela é feita para ser colocada no mural e as demais devem ser enviadas pelo correio. A

retomada da carta dentro desse mesmo volume se mostra bastante equilibrada, com situações de escrita diferentes, que se complexificam em relação ao conteúdo da carta, uma vez que em cada uma o aluno precisa investir mais na explicitação de suas ideias.

A atividade presente no quinto ano e representada na fig. 21 segue a mesma organização das propostas do ano anterior, pedindo para que os alunos produzam uma carta para uma pessoa desconhecida, no entanto, trata-se de um contexto bastante diferenciado.

**FIGURA 21 - Atividade de produção de carta no 5º ano**

**Produzindo** 

Que tal fazer neste Natal como o Marco da história em quadrinhos? Escolha algum brinquedo que você não use mais para doar a uma instituição de caridade e, depois, produza uma cartinha como se você fosse o Papai Noel, para que seja entregue à criança que vai recebê-lo.

**Preparando**

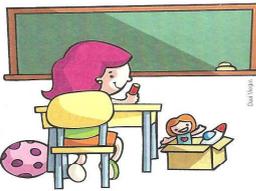
1. Para escrever a sua carta, imagine como devem ser o lugar onde vive o Papai Noel, o dia-a-dia dele na época do Natal, os preparativos para esse período durante todo o ano, a fabricação de todos os brinquedos que serão distribuídos...
2. Faça o rascunho da sua carta no caderno.

**Revisando**

1. Troque sua carta com um colega, para que um revise o texto do outro.
2. Leia com atenção a carta do seu colega e sugira alterações, se forem necessárias.

**Publicando**

1. Considerando os comentários do seu colega, releia a sua carta e, se for necessário, faça as alterações sugeridas.
2. Providencie um papel de carta para passar sua carta a limpo.



189

Fonte: *Coleção Linhas e Entrelinhas*, 5º ano, p. 189

A atividade encontra-se na unidade 8, “É tempo de Natal”. De acordo com as orientações do enunciado, o aluno deve escolher um brinquedo que não use mais para a doação e produzir uma carta para uma criança que vive em uma instituição de caridade que irá receber esse presente. Ao escrever o aluno deve assumir a ‘voz’ do Papai Noel e contar um pouco de como é sua rotina e como são os preparativos para o Natal. Essa proposta é, na verdade, uma oportunidade de trazer para a sala de aula o tema da solidariedade no período das festas de fim de ano. Ao pensar na doação de um brinquedo e na entrega de uma carta para a criança que vai recebê-lo, a proposta contribui para o desenvolvimento de usos tão diferenciados da carta na sociedade. As orientações para essa produção são bastante resumidas e não há maiores indicações de como organizar a forma dessa carta. O assunto tratado nessa correspondência, embora seja bastante diferenciado, não é abordado com maior profundidade. Após a escrita da

carta o aluno deve revisá-la e passá-la a limpo para ser enviada. Pode-se entender que os elementos que compõem a carta não são abordados nessa atividade por isso já ter sido feito no 4º ano.

As atividades que envolvem a produção de carta apresentam certa articulação e buscam trazer situações concretas de circulação do gênero textual. O trabalho com a forma da carta acontece de maneira mais efetiva no 4º ano, onde a exploração acontece também mais de uma vez. Pode-se perceber que há uma articulação entre as atividades e em alguns momentos uma certa progressão, principalmente em relação ao desenvolvimento do assunto debatido nas cartas.

De modo geral verifica-se que a coleção *Linhas e entrelinhas* apresenta uma grande variedade de gêneros textuais, 34 ao todo. Desse total 16 não são retomados e, por isso, não apresentam articulação e progressão. Os demais gêneros, embora sejam retomados em alguns anos, nem sempre se articulam de forma progressiva. As atividades procuram sempre apresentar as etapas de planejamento e diferentes contextos de circulação. Em vários momentos pode-se notar que a intervenção do professor é fator essencial para a compreensão e o desenvolvimento das tarefas de escrita. Diversas questões foram levantadas nas análises das atividades, o que faz com que se reflita sobre a importância da organização de um trabalho com a produção de textos que contemple as condições de produção, como o aluno deve desenvolver seu texto, como revisá-lo e, principalmente, sobre o desenvolvimento do trabalho com gênero ao longo dos anos.

### 3.2. Coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*

#### 3.2.1 A organização da coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*

A coleção analisada é composta de três livros e cada um é dividido em 10 unidades. As unidades são estruturadas em torno de um tema ou gênero textual. Todas elas são subdivididas em seções que são intituladas: *Leitura do texto*, *Produção de textos*, *Produção de texto oral*, *Outras linguagens*, *Só para ler*, *Estudo da língua*, *Ortografia*, *Introduzindo o uso do dicionário*, *Uso do dicionário*. Segundo o manual do professor, a estrutura interna de cada uma das unidades foi organizada com a finalidade de desenvolver as quatro habilidades básicas da língua: escutar, falar, ler e escrever.

As unidades iniciam-se com a seção *Leitura do texto*, que é subdividida em duas partes: *Antes de ler*, parte que procura trabalhar os conhecimentos prévios dos alunos, e *Texto 1*, parte que apresenta o texto principal da unidade e que é dividida em mais duas subseções: *Conversando sobre o texto* e *Explorando o texto*. O texto 1 é, normalmente, o principal texto da unidade e é a partir dele que as atividades são estruturadas. Todas as unidades também apresentam uma seção intitulada de *Texto 2*, que é um texto que geralmente dialoga com o texto 1. O manual do professor ainda completa que,

as seções TEXTO 1 e TEXTO 2 apresentam textos que estão presentes na comunidade letrada, a fim de que o aluno possa ir reconhecendo seus elementos básicos e seus efeitos de sentidos, adquirindo consciência de que leitor competente é aquele que analisa e compreende as ideias dos autores e, que de modo complementar, **escritor competente é aquele que sabe o que escrever, para que, escrever e como escrever** (Manual do Professor, p. 8 e 9).

Segundo o manual do professor, depois da leitura do Texto 1, os alunos devem ser estimulados a socializar o que apreenderam e, por isso, as propostas da seção *Conversando sobre o texto* “provocam situações de confronto de pontos de vista, apresentação do repertório pessoal e funcionam como uma etapa introdutória para a compreensão global do texto” (Manual do Professor, p. 9). Após a exploração inicial do texto, segue-se a seção *Explorando o texto* que tem por finalidade um trabalho mais sistemático com as estratégias de leitura. “As atividades desta seção procuram chamar a atenção sobre alguns elementos composicionais, linguísticos e funcionais que particularizam o tipo ou gêneros do texto trabalhado” (Manual do Professor, p. 11). A seção intitulada *Outras linguagens* tem a finalidade de desenvolver as habilidades verbais através “da leitura e compreensão de mensagens que utilizam articuladamente sistemas de comunicação verbal e não-verbal, procurando levar os alunos a

analisarem os elementos formais e essenciais a interpretação do conteúdo e das intenções pretendidas” (Manual do Professor, p. 11). Essa seção não está presente na unidade 8 do livro do 3º ano e nas unidades 2 e 3 do livro do 4º ano. A seção *Só para ler* tem por objetivo desenvolver um trabalho de leitura oral de diferentes textos. Embora essa seção seja descrita no manual do professor e esteja presente no livro, ela não é apresentada no sumário.

O trabalho com a produção de textos escritos encontra-se na seção intitulada *Produção de texto* e, segundo o manual do professor, está intimamente relacionada com a seção de leitura. As atividades que exploram as habilidades relacionadas à oralidade encontram-se na seção *Produção de texto oral*. Essa seção tem a finalidade, segundo as instruções para o professor, de desenvolver a capacidade de expressão oral de forma organizada, clara e coerente, de acordo com a situação e intenção comunicativa. Dessa forma, o livro procura apresentar situações didáticas que estimulem a produção de diferentes tipos de textos orais (conversação, debates, entrevistas, exposição, recontos de textos populares de tradição oral, dramatização etc.).

A análise e reflexão sobre a língua é trabalhada na seção *Estudo da língua*. De acordo com o manual do professor, a coleção procura dar ênfase às atividades que provocam uma reflexão para o uso, evitando atividades que enfoquem aspectos exclusivamente normativos e teóricos da língua. A *ortografia* é trabalhada em uma seção direcionada exclusivamente para a análise e reflexão da escrita das palavras. As atividades procuram promover a observação e formulação de hipóteses dos alunos, bem como o seu confronto com as regras ortográficas regulares. Há um trabalho sistemático também com as irregularidades ortográficas.

A seção *Introduzindo o uso do dicionário* tem como objetivo principal fazer com que os alunos aprendam a utilizar os procedimentos necessários para o uso o dicionário com autonomia e que possam usufruir adequadamente do que ele tem a oferecer. Esse trabalho acontece de forma mais significativa no 3º ano (unidades 7, 8, 9 e 10). No 4º ano essa seção aparece com o nome de *Uso do dicionário* e aparece apenas uma vez (unidade 1). Essa seção aparece no livro do 5º ano.

### **3.2.2 A produção de textos na coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão**

Segundo o manual do professor, a seção *Produção de texto* está intimamente relacionada à seção de leitura. Para a coleção, é importante que o aluno reconheça diferentes gêneros textuais, reconhecendo sua estrutura.

É nosso objetivo que o aluno reconheça, nas situações de produção escrita, que textos narrativos, como por exemplo, os contos de fadas, as histórias em quadrinhos, as fábulas, as peças teatrais, as lendas, etc, sempre apresentarão como estrutura textual ou organização básica uma introdução (início), um desenvolvimento (conflito) e um desfecho (resolução do conflito) (Manual do Professor, p. 12).

As atividades de produção de texto apresentadas na coleção procuram, segundo o manual do professor, atender às situações de comunicação e é por isso que “o aluno será estimulado a produzir diferentes tipos/gêneros textuais ao longo das dez unidades que constituem cada volume da coleção” (Manual do Professor, p. 13).

O manual do professor ainda traz uma reflexão em relação ao Letramento e afirma que “parte do processo de letramento do aluno consiste em saber quando recorrer a cada tipo de texto, de acordo com propósitos da situação de escrita” (Manual do Professor, p. 13). Ainda, segundo o manual, a coleção apresenta a preocupação em desenvolver escritores competentes e, por isso, procura criar situações de aprendizagem que levem o aluno perceber que toda produção de um texto escrito:

- organiza-se em um determinado gênero e que os vários gêneros existentes, por sua vez, estão organizados de acordo com seu conteúdo, sua estrutura composicional, sua função comunicativa, sua linguagem e seu suporte;
- está organizada a partir de uma estrutura linguística – gramática, vocabulário e sistema relacional e interpretativo de elementos deve ser explorado como um valioso recurso que o escritor tem à sua disposição na hora de escrever;
- tem por trás um escritor que precisa saber o que escrever, para quem escrever, para que escrever e como escrever ( Manual do Professor, p. 13).

Há, no final do manual dos professores de cada ano, um quadro intitulado *Produção de textos*. Não há um texto de apresentação para ele, mas pode-se entender que o quadro pretende mostrar quantas atividades de produção de texto são trabalhadas em cada unidade e uma visão geral de quais gêneros textuais<sup>7</sup> são abordados. Ele está organizado em três colunas. A primeira indica a unidade em que se encontram as atividades de produção de texto e a segunda e terceira colunas indicam se essa produção é oral ou escrita. Na segunda coluna, que se refere às atividades de produção escrita apresenta, através de um pequeno título, quantas e qual deve ser o enfoque da atividade. Um exemplo observado no quadro presente no manual do professor do 3º ano pode-se perceber que na unidade 1 serão trabalhadas duas atividades

---

<sup>7</sup> Não há nenhuma menção de que esse quadro apresente os gêneros textuais explorados em cada volume, pois ele mostra apenas o título que cada seção de produção de texto recebe e em que unidade se encontra, mas esse título dá, de certa forma, uma ‘pista’ de qual gênero textual é trabalhado.

de escrita e elas são apresentadas como “Contar uma história em partes” e “Continuar uma história”. A partir da leitura desses títulos pode-se deduzir que as duas atividades de produção de texto da unidade 1 envolvem o gênero textual *história*. A visão geral do quadro pode ilustrar melhor como se dá sua organização:

**FIGURA 22 - Distribuição das atividades de produção de textos na coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão no 3º ano**



Unidade	Escrita	Oral
1	Contar uma história em partes Continuar uma história	
2	Criar bilhetes Contar um acontecimento: carta	
3	Desenhar uma história Escrever uma história	
4	Mudar o narrador da história Relatar fatos pessoais	Criar uma história coletiva
5	Descrever e adivinhar Criar uma história “quase impossível”	Jogo do tato
6	Montar um texto com diálogo	
7	Escrever uma narrativa a partir de um título de livro	
8	Escrever texto sobre brincadeiras	Ensinar uma brincadeira para a classe
9	Escrever uma história de bruxas	
10	Escrever o final de um conto Criar um conto de fadas	Recontar o conto lido

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. Manual do professor, 3º ano, p. 24

Assim como acontece com o livro do 3º ano, os demais livros da coleção apresentam quadros semelhantes:

**FIGURA 23 - Distribuição das atividades de produção de textos na coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* no 4º e 5º anos**

4º ano			5º ano		
PRODUÇÃO DE TEXTOS			PRODUÇÃO DE TEXTOS		
Unidade	Escrita	Oral	Unidade	Escrita	Oral
1	Recriar um velho conto de fadas	Recontar um conto	1	Escrevendo uma história	Recontando a história de um herói
2	Criar uma narrativa — Montar um poema	—	2	Criando um texto informativo	
3	Completar uma história Criar uma história a partir de um ditado popular	Recontar um "causo"	3	Montando estrofes Escrevendo um poema para uma cor	
4	Trabalhar com a pontuação do texto Narrar uma história	Mesa-redonda	4	Recontando uma história Escrevendo um texto de humor com diálogo	
5	Descrever alguém especial	Depoimento sobre um fato ocorrido	5	Montando uma revista	Apresentando uma revista
6	Narrar mudando o ponto de vista Criar um narrador-personagem Escrever um depoimento autobiográfico	—	6	Criando uma história de mal-entendidos	
7	Texto epistolar: curta Escrever história em forma de carta	—	7	Brincando de fazer classificados poéticos Respondendo a um classificado poético	
8	Criar argumentos — Organizar um diálogo	Debate	8	Escrevendo um texto de memórias	
9	Criar manchetes Completar notícia Escrever uma notícia sobre a escola	—	9	Escrevendo diários de personagens	
10	Recontar uma fábula: passar de verso para prosa Criar uma fábula	Contar a fábula criada	10	Continuando uma narrativa Criando uma história em que acontece conflito de ideias	

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. Manual do professor, 4º e 5º anos, p. 24

A leitura dos três quadros possibilita um olhar geral de como é organizado o trabalho com a produção de textos e de como ele é dividido ao longo das unidades de cada volume, no entanto, para se compreender melhor a organização das atividades é preciso uma observação mais detalhada.

### 3.2.3 Os gêneros textuais abordados nas atividades de produção de texto

Para saber como a coleção aborda, em seu trabalho, a diversidade de gêneros textuais, foi feito um levantamento inicial de quais gêneros são pedidos em cada atividade. Para isso, foi elaborado um quadro que busca mostrar a localização das atividades em cada livro, a parte do enunciado que apresenta o gênero textual a ser escrito e a sua especificação. A organização dos quadros foi feita respeitando a ordem em que as atividades aparecem do 3º ao 5º ano, assim como mostra o **quadro 10**. A organização completa dos quadros encontra-se no **anexo 3**.

## QUADRO 8

Enunciados de produção de textos da coleção *L.E.R. - Leitura, escrita e reflexão*

Página	Enunciado	Gênero textual
14	Contando uma história em partes A história O dia da ventania pode ser dividida em partes. Acompanhe a sequência dos acontecimentos e escreva <b>uma história</b> no seu caderno.	História
64	Escrevendo uma história para cada personagem Escolha um destes seres para ser o monstro de sua história. Escreva em seu caderno uma <b>história</b> contando sobre o dia que você se encontra com essa criatura.	História

### 3.2.4 A articulação e a progressão das atividades de produção de texto

A coleção apresenta um total de 17 diferentes gêneros textuais explorados nas atividades de produção de texto. Esses gêneros não estão distribuídos de forma equivalente ao longo da coleção e para uma visão mais global de como eles são trabalhados, foi elaborada a **tabela 3**. Ela busca mostrar quais gêneros são trabalhados em cada ano escolar e quantas vezes esse mesmo gênero é retomado.

TABELA 3

Os gêneros textuais trabalhados na coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*

Gêneros	3º. Ano	4º. Ano	5º. ano
História	8	5	5
Bilhete	1		
Carta	1	2	
História em quadrinhos	1		
Autobiografia	1	1	
Adivinha	1		
Contos de fadas	1		
Diálogo		3	
Manchete		1	
Notícia		2	
Fábula		2	
Texto informativo			1
Matéria de revista			1
Poema			2
Classificado poético			1
Texto de memórias			1
Diário			1
Outros	1	3	1
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>14</b>

A primeira coluna do quadro mostra quais são os gêneros textuais explorados ao longo de toda a coleção. A denominação de cada gênero procura estar de acordo com classificação apresentada nos volumes analisados. Em algumas atividades essa denominação não se apresenta de forma clara e nessas situações optou-se por denominá-los levando em consideração a circunstância em que se inserem. Como no exemplo a seguir retirado do livro do 3º ano:

#### QUADRO 9

Exemplo de como alguns gêneros textuais são denominadas na coleção L.E.R.

Página	Enunciado	Gênero textual
85	Escrevendo um texto sobre você Você vai escrever em seu caderno <b>um texto contando um pouco sobre você</b> e sobre algum acontecimento importante de sua vida.	Autobiografia

Nos casos em que o gênero não é especificado ele está contabilizado no quadro como “outros”, como nesse exemplo também retirado do livro do 3º ano:

#### QUADRO 10

Exemplo de enunciados que não têm o gênero especificado

Página	Enunciado	Gênero textual
168	Escrevendo um texto sobre brincadeiras Você vai escrever <b>um texto usando seus próprios conhecimentos</b> . O assunto você já conhece! Que ver? “As brincadeiras preferidas do 3º ano.”	Gênero não especificado

A segunda, terceira e quarta colunas mostram quantas vezes esses gêneros aparecem em cada volume.

As propostas de produção de texto presentes em toda a coleção estão, de modo geral, relacionadas ao domínio da cultura literária ficcional, ou seja, nos três livros analisados há uma constante presença de atividades de produção de histórias, contos de fadas, fábulas e poemas.

A leitura da **tabela 3** evidencia que a coleção trabalha com uma diversidade de gêneros menor que a coleção *Linhas e Entrelinhas*. Considerando-se que esta última apresenta 34 diferentes

gêneros para produção ao todo, é possível observar que a coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* apresenta exatamente a metade desses, ou seja, 17 diferentes gêneros. A distribuição desses é bastante irregular nos três volumes, havendo poucos gêneros textuais que são retomados em diferentes anos.

É possível perceber que alguns deles são abordados uma única vez em toda a coleção, ou seja, não são retomados nem mesmo no volume em que se encontram: terceiro ano: bilhete, história em quadrinhos, adivinha e contos de fadas; quarto ano: manchete; quinto ano: texto informativo, matéria de revista, classificado poético e texto de memórias. Essa irregularidade também pode ser percebida na apresentação dos gêneros por ano/série: diálogo, embora apareça três vezes, somente é trabalho no 4º ano, poema, embora apareça duas vezes, somente no 5º ano. O gênero textual história é explorado nos três anos.

Assim como se pode notar na coleção *Linhas e entrelinhas*, uma indicação quantitativa, então, não é também suficiente para precisar a existência de articulação e progressão nas tarefas de produção da coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. Dessa forma, uma observação mais detalhada do trabalho realizado com cada um desses gêneros pode dar indicação de onde e como se processa a articulação e progressão entre as atividades de produção escrita. As duas próximas subseções buscam ser, assim como já feito com a coleção anterior, mais específicas nesse sentido.

#### **3.2.4.1 Atividades de produção em que não há progressão e articulação dos gêneros**

A leitura da **tabela 3** também permite a observação de gêneros textuais que não são retomados no mesmo volume e nem mesmo em outros anos, e a partir dele, é possível organizar o **quadro11**:

## QUADRO 11

A distribuição dos gêneros textuais que não são retomados na coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*

Não há progressão de gêneros entre séries	Há retomada de gêneros dentro de um ano para o outro, mas não dentro do mesmo ano	Gêneros abordados uma só vez em toda a coleção
bilhete história em quadrinhos adivinha contos de fadas diálogo notícia fábula manchete texto informativo matéria de revista classificado poético texto de memórias diário poema	carta autobiografia	bilhete história em quadrinhos adivinha contos de fadas manchete texto informativo matéria de revista classificado poético texto de memórias diário

A primeira coluna do **quadro 11** indica ausência de progressão entre séries, ou seja, aponta gêneros textuais que são trabalhados apenas em um único ano. Esse é o caso de ‘bilhete’, por exemplo, que somente aparece no volume 3. Nessa mesma coluna também foram registrados alguns gêneros que são trabalhados mais de uma vez na mesma na mesma série. Por exemplo, ‘diálogo’ aparece mais de uma vez no volume 4, mas esse gênero não é trabalho em nenhum outro ano. A segunda coluna mostra que alguns gêneros textuais, embora sejam também trabalhados em diferentes anos, não são retomados em um mesmo volume. Esse é o caso da autobiografia, por exemplo. O trabalho com esse gênero é realizado nos volumes do terceiro e do quarto anos, mas apenas uma vez em cada um desses anos. A terceira coluna apresenta gêneros textuais que aparecem uma única vez em toda a coleção, não sendo retomados nem no mesmo volume em que se encontram.

A coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*, como se pode perceber a partir da leitura do **quadro 11**, apresenta alguns gêneros textuais que são abordados apenas em uma série/ano e alguns desses gêneros não são retomados no mesmo volume.

O livro do terceiro ano, por exemplo, apresenta quatro atividades que exploram gêneros textuais que não aparecem nos demais volumes: bilhete, história em quadrinhos, adivinha e contos de fadas. Todos esses gêneros aparecem apenas uma vez nesse volume, o que mostra que não há progressão nessas atividades.

A atividade que explora o gênero textual bilhete encontra-se na unidade 2 do livro do 3º ano. Essa unidade não apresenta um título e desenvolve seu trabalho utilizando diferentes correspondências como textos-base: cartas, bilhetes, telegrama, cartão postal. Esses gêneros textuais são usados principalmente nas atividades de compreensão. O primeiro texto explorado na unidade é uma carta. Além das perguntas em relação ao seu conteúdo, são também mostrados os elementos que a compõem: cabeçalho, cumprimento, assunto e despedida. A atividade seguinte é uma produção de texto intitulada *Criando bilhetes*:

**FIGURA 24 - Atividade de produção de bilhete**

## PRODUÇÃO DE TEXTOS

### CRIANDO BILHETES

Mostre para seus alunos que bilhete é uma espécie de carta simplificada (uma mensagem curta e objetiva), por isso é preciso ir direto ao assunto. Aproveite para citar a importância do papel social da escrita, que se reflete, por exemplo, numa letra legível e numa folha organizada (de acordo com as regras que a classe vem trabalhando).

Luis pediu para o irmão entregar este bilhete para o Juca.



**Estou com febre e não posso ir ao aniversário do meu primo.**

Juca,

nome de quem vai receber o bilhete

assunto do bilhete

Estou com gripe e não posso ir à sua festa. Você poderia mandar um pedaço de bolo e alguns brigadeiros pelo Carlos? Feliz aniversário!

Luis

nome de quem mandou o bilhete

Observe a seguir duas situações diferentes em que você deverá deixar um bilhete. Escreva os bilhetes no seu caderno.

**a)** Imagine que você foi até a casa de seu amigo para brincar, mas ele tinha saído.

**b)** Você precisa que sua mãe acorde às 7 horas para fazer a lição.



**Que bilhete você deixaria para ele?**



**O que escreverá neste bilhete?**

39

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* 3º ano, p. 39

Após um trabalho que volta o olhar do aluno para uma carta há, de certa forma, uma quebra da expectativa ao se deparar com uma atividade que orienta a produção de um bilhete, embora sejam gêneros textuais que se aproximem em vários aspectos na forma, mas não em sua função. No livro do professor há uma notinha no alto da atividade com as seguintes orientações:

Mostre para seus alunos que o bilhete é uma espécie de carta simplificada (uma mensagem curta e objetiva), por isso, é preciso ir direto ao assunto. Aproveite para citar a importância do papel social da escrita, que se reflete, por exemplo, numa letra legível e numa folha organizada (de acordo com as regras que a classe vem trabalhando). (*Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* 3º ano, p. 39)

A orientação feita ao professor indica que é realmente necessário mostrar aos alunos qual é a relação entre carta e bilhete, pois só o primeiro gênero textual havia sido abordado até então. Essa nota apresentada no livro do professor traz algumas reflexões em relação ao uso de um de outro, uma vez que cartas e bilhetes são usados em situações específicas de comunicação. A carta demanda mais elementos textuais que um bilhete, é mais complexa e, geralmente, necessita do uso de um envelope e de ser enviada pelo correio. O bilhete é mais simples, não apenas no conteúdo, como mostra a nota ao professor, mas também em seu espaço de circulação, que costuma ser mais restrito e pessoal. Ele pode ser entregue em mãos ou por meio de uma terceira pessoa, pode ser também deixado em um local previamente combinado pelos interlocutores, como uma mesa, a porta de geladeira, um mural etc. Quanto à função social um e outro também cumprem papéis distintos, não só pela mensagem 'mais curta e objetiva', mas, por exemplo, o bilhete procura ser um espaço de comunicação que atende mais prontamente as demandas do cotidiano, que passa informações com maior rapidez que uma carta.

Outro fator a ser levado em consideração é em relação à sua estrutura, pois como se trata de um texto usado basicamente em situações informais, sua organização é bastante instável e vai variar de situação para situação e de pessoa para pessoa. Uma questão que se coloca então é sobre a apresentação dos dois gêneros textuais. Até que ponto as orientações presentes na atividade do livro do aluno, e que exclui a nota feita para o professor, realmente mostram as diferenças entre um gênero textual e outro?

A atividade é dividida em duas partes. Na primeira é apresentado um bilhete em que uma criança, Luís, escreve um bilhete para um amigo avisando que não poderá ir à sua festa. Esse bilhete é utilizado, na atividade, como um possível modelo a ser seguido e, por isso, é sinalizado quanto aos elementos que normalmente constituem um bilhete: nome de quem recebe o bilhete (remetente), assunto do bilhete e nome de quem mandou o bilhete (destinatário). Com a presença desses elementos o aluno pode perceber as semelhanças e as diferenças desse gênero com a carta, no entanto, não há nenhuma indicação disso no enunciado, cabendo ao professor, então, a tarefa de completar as lacunas deixadas pela atividade. A segunda parte da atividade instrui para que o aluno leia duas situações-problema em que uma pessoa poderia usar um bilhete como forma de comunicação:

- a) Imagine que você foi até a casa de um amigo para brincar, mas ele tinha saído.
- b) Você precisa que sua mãe o acorde às 7 horas para fazer a lição.

A partir dessas situações o aluno é orientado a produzir um bilhete para cada uma em seu caderno. A atividade demonstra uma preocupação em fazer com que o aluno compreenda a função social do bilhete através da nota dirigida ao professor no início da atividade, no entanto, ela não acontece em uma situação de uso social, uma vez que o aluno deve escrever no caderno. Trata-se de um exercício de escrita que se limita ao espaço da sala de aula em que o professor deve ser o provável leitor do texto. Como a atividade não apresenta orientações quanto à revisão do texto, é possível que essa tarefa também fique a cargo do professor. A atividade, portanto, procura trazer apenas contribuições quanto à forma desse gênero textual. Quando se pensa que o trabalho com o gênero textual *bilhete* se limita a essa única atividade em toda a coleção, uma pergunta que se coloca é: quais seriam, então, as contribuições dessa atividade para a escrita e o uso dos bilhetes no dia-a-dia do aluno?

A falta de retomada dos gêneros textuais também está presente em outros volumes da coleção. No livro do quarto ano pode-se perceber que alguns gêneros são trabalhados apenas nesse volume: diálogo, manchete, notícia, fábula. Desses, apenas a manchete é explorada apenas uma vez, pois o diálogo aparece três vezes, a notícia e a fábula duas vezes.

A atividade que explora o gênero textual manchete encontra-se na unidade 9 do livro do 4º ano. A unidade tem como foco principal o trabalho com as notícias e como elas são organizadas. As atividades de compreensão de texto são relacionadas às notícias e também procuram mostrar a sua organização, como por exemplo, a presença do lide (o quê, onde, quando, por quê e como ocorreram os fatos). Nessa unidade há apenas uma seção de produção de textos que é subdividida em três partes: *Criando manchetes*, *Completando notícias* e *Escrevendo uma notícia sobre a escola*. As duas primeiras partes buscam explorar o gênero textual manchete como se pode observar na figura 25:

FIGURA 25 - Atividade de produção de manchete

## PRODUÇÃO DE TEXTOS

### CRIANDO MANCHETES

**1.** Escreva uma manchete para a notícia, usando apenas as palavras destacadas no texto.

(Manchete)

Guardas de Belo Horizonte usam tapa-ouvidos

Se você estiver dirigindo pelas ruas de Belo Horizonte (MG), buzinar e o guarda nem lhe der atenção, não estranhe. É que, desde o início de outubro, os **guardas** de trânsito de Belo Horizonte usam um **tapa-ouvidos** para se proteger dos níveis de ruído a que estão submetidos diariamente e que podem provocar surdez, estresse, insônia e doenças do coração.

Texto baseado em artigo publicado na revista Zé, novembro de 1997.

Toda notícia possui um título que anuncia o assunto que será tratado. Nas notícias principais, o título recebe também o nome de **manchete**.

**2.** Crie uma manchete para esta notícia.

(Manchete)

Nuvem de abelhas africanas ataca Santos / Abelhas-africanas chegam a Santos / Cientistas atacam por abelhas-africanas

Uma nuvem de abelhas-africanas chegou ontem à cidade de Santos, vinda provavelmente da África. Pesquisadores não têm a menor ideia de como elas atravessaram todo o mar que separa o

Brasil do continente africano. As abelhas são muito agressivas e já atacaram muitas pessoas, causando graves ferimentos. As autoridades estão pensando em uma maneira de resolver o problema.

## COMPLETANDO NOTÍCIAS

Um jornalista não pode inventar as notícias, mas você pode brincar de repórter. Leia o começo do texto e escreva a continuação da notícia, como foi feito neste exemplo.

**Cachorro salva criança com a língua**

(da equipe de reportagem local)

Bambam, um cachorro da raça dálmata, mostrou ser um verdadeiro herói na tarde de ontem. Ele passeava com seu dono, Pedro, de 10 anos, no gramado do parque Ibirapuera, quando o menino **perdeu o equilíbrio e caiu sobre um imenso formigueiro**. Vendo a aflição do garoto, tomado de formiga pelo corpo inteiro, Bambam começou a **lambê-lo rapidamente, sem se importar com os ferões ou com as picadas que poderia levar**.



O plano do fiel dálmata deu certo e seu dono, agradecido, presenteou-o com abraços, beijos e ração extra.

Agora é a sua vez! Siga estes passos:

- Escolha uma das notícias.
- Copie e complete a manchete.
- Leia a parte da notícia que já foi dada.
- Escreva as informações que faltam.
- Assine a sua matéria, como fazem os jornalistas.

**Criança encontra tesouro no ★**

Manuel Alencar, mais conhecido como Manu, ainda não acredita na sorte que teve. O menino estava brincando na praia com seus ★

**Macaco foge de zoo e ★**

Barrigudo, o orangotango comilão do zoológico de Aricanduva, aproveitou um momento de descuido de seu tratador e não teve dúvida: saiu de fininho e ★

## ESCREVENDO UMA NOTÍCIA SOBRE A ESCOLA

Escolha algum fato importante que tenha acontecido na sua escola e escreva uma pequena notícia.

Na hora de escrever, lembre-se de que seu texto deve apresentar as informações que aparecem neste exemplo.

**Carteiras brilhando**

Na semana passada, os alunos do 4º ano resolveram deixar a classe mais bonita e fizeram uma verdadeira faxina. As crianças se ofereceram para limpar as carteiras da escola porque elas estavam muito rabiscadas. Para isso, eles conseguiram panos e detergente com o pessoal da limpeza. A atividade demorou meia hora e cada aluno deixou sua carteira brilhando. A classe também fez cartazes pedindo aos colegas dos outros horários que ajudassem a manter as carteiras limpas.

Quando aconteceu?

Com quem aconteceu?

O que aconteceu?

Por que aconteceu?

Como aconteceu?

Que tal organizar um jornal mural com as notícias que a turma redigiu? Depois de rever o texto, passe-o a limpo em folha avulsas e, com os colegas, monte o mural.

A primeira parte, *Criando manchetes*, indica já no próprio título que a atividade procura trabalhar com a criação de manchetes. Para auxiliar o aluno na compreensão do que seria esse gênero, há um balãozinho que traz uma breve definição do que seria uma manchete. Em seguida, há duas atividades bastante semelhantes que pedem para que o aluno produza uma manchete a partir da leitura de uma notícia. De acordo com as orientações presentes no enunciado, a manchete é apresentada apenas como o título da notícia, no entanto, trata-se também de um recurso usado nos jornais para chamar a atenção do leitor. Uma manchete costuma ser uma espécie de resumo da notícia com palavras-chave que instigam a curiosidade. As manchetes aparecem na primeira página do jornal com letras em tamanho maior para indicar as notícias que se destacam naquela edição. Elas são, portanto, parte de uma notícia, mas apresentam também uma função particular, não sendo apenas um complemento. A questão que se pode perceber em relação ao trabalho com as manchetes presentes nessa atividade é que não há a preocupação em se destacar a função social, a imagem da primeira página de um jornal, por exemplo, que mostrasse ao aluno como elas costumam se apresentar e para que servem. O trabalho mostra-se ineficiente por deixar vago qual é sua a função e até mesmo a sua forma.

A segunda parte da atividade, *Completando notícias*, explora os gêneros textuais manchete e notícia. A atividade se inicia com a seguinte afirmação: “Um jornalista não pode inventar notícias, mas você pode brincar de repórter”. Trata-se, portanto, de uma atividade com um caráter mais lúdico em que o aluno tem a oportunidade de lidar com esse gênero textual de uma forma mais descontraída. É pedido para que o aluno escolha uma notícia que apresenta o título e o texto incompletos e que a complete seguindo um modelo apresentado. De acordo com o roteiro presente no enunciado, o aluno deve primeiramente escolher uma das notícias fictícias apresentadas na atividade, em seguida copiar e completar a manchete e o texto. Uma dúvida que pode surgir nessa parte é em relação à tarefa de completar esses textos, pois não há uma indicação, ou melhor, um reforço no enunciado de que o aluno deve completar os textos de acordo com sua imaginação, que pode criar a notícia. A ausência de uma orientação mais clara pode trazer a sensação de que há uma resposta ‘certa’ e que o aluno deve completar o texto com essa resposta. Falta ainda, nessa atividade, clareza quanto aos objetivos que ela pretende alcançar. Que habilidades em relação à manchete e à notícia o aluno vai desenvolver? Quais seriam as condições de produção, ou seja, para que, para quem e onde esse texto vai circular? Como o aluno vai revisar esse texto? Essa atividade realmente ensina o aluno a produzir uma manchete e uma notícia? Pode-se dizer, então, que essa é uma

atividade que envolve a escrita, no entanto, que apresenta várias lacunas em relação ao trabalho de produção de texto, o que a torna pouco consistente no trabalho com os dois gêneros textuais.

A terceira parte da atividade, “Escrevendo uma notícia para a escola”, embora não trabalhe diretamente com a manchete, completa o conjunto de atividades de produção de texto da unidade 9. Os dois gêneros textuais explorados nessas atividades, manchete e notícia, não são retomados em outros momentos, nem no 4º ano e nem mesmo nos demais volumes. A atividade pede para que o aluno escolha algum fato importante que tenha acontecido na escola para ser noticiado. O texto a ser produzido deve seguir um modelo apresentado e deve ter a preocupação de responder as perguntas do lide (O que? Quando? Onde? Quem? Como?). No final da atividade há um balão com uma sugestão de publicação do texto, o mural da sala, que deve ser organizado pelos alunos. A apresentação de parte das condições de produção é uma tentativa de fazer com essa tarefa seja mais significativa, aproximando-a de seu uso social. No entanto, pode-se notar que a atividade falha ao não apresentar de forma clara para quem o aluno irá escrever a notícia, quais são as etapas de produção e de planejamento, como o aluno deve revisá-lo, o que pode trazer diversos problemas no momento da escrita. Mais uma vez pode-se questionar quais seriam, então, as contribuições que a atividade como um todo, ou seja, as três partes aqui discutidas, podem trazer para o desenvolvimento da competência escrita do aluno?

As lacunas apresentadas nessa atividade podem ser ainda maiores se levarmos em consideração que não há um outro momento de retomada desse trabalho na coleção e a preocupação fica ainda maior quando se observa que o mesmo acontece com outros gêneros textuais. Um outro exemplo encontra-se no livro do 5º ano. Com a leitura do **quadro 11** pode perceber que esse volume explora alguns gêneros que não foram trabalhados nos anos anteriores: Matéria de revista, texto informativo, poema, classificado poético, texto de memórias e diário. Com exceção do poema, que aparece duas vezes, os demais gêneros são explorados uma única vez nesse volume e em toda a coleção.

O trabalho que envolve o gênero textual *matéria de revista*, como já foi dito anteriormente, é um exemplo de atividade que só aparece uma vez em toda a coleção, o que indica, já de antemão, que não há progressão e nem mesmo articulação em seu ensino. Essa atividade encontra-se na unidade 5 que tem como foco o trabalho com revistas. A unidade procura apresentar diversas capas de revistas e explorar o conteúdo presente nesse espaço. Há também

a apresentação de um texto denominado *matéria de revista* que usado como um pretexto para o trabalho com o gênero sumário. A atividade não trabalha a compreensão do texto em si, mas o aluno deve observá-lo para depois dizer em que tipo de seção ele se encaixaria. Trata-se de uma atividade que tem como objetivo fazer com que o aluno entenda o funcionamento de uma revista. Essa observação é válida para mostrar que a *matéria de revista*, nesse caso, não é utilizada como um possível modelo a ser seguido na atividade de produção de texto, cabendo ao professor fazer essa ligação no momento de orientar a atividade de escrita.

A atividade de produção de uma *matéria de revista* está organizada em 6 partes que visam mostrar ao aluno como ele deve proceder para escrever seu texto:

**FIGURA 26 - Atividade de produção de matéria de revista**

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### MONTANDO UMA REVISTA

A classe vai montar o primeiro número de uma revista como esta.

O título da revista é uma sugestão; a classe pode elegir um nome mais significativo para ela.



Como o nome diz, a revista terá várias seções. Cada aluno vai escolher um assunto para escrever a sua matéria.



106

### 1. ESCOLHA O ASSUNTO

Escolha um destes assuntos e conte o que você pretende escrever.

BRINCADEIRA	MUNDO ANIMAL	ESPORTE
ESCOLA	CIÊNCIAS	PASSATEMPO
LIVROS	CURIOSIDADE	VIAGENS
GENTE IMPORTANTE	SAÚDE	HISTÓRIA E GEOGRAFIA
ARTE	PROGRAMAS DE TV	MÚSICA

Veja um exemplo.

Assunto: **Mundo animal**  
 Vou escrever sobre os **orangotangos**: como e onde eles vivem, o que comem, como se organizam em grupo etc.

Se você estiver sem ideias... que tal dar uma olhada nas sugestões abaixo?

**1** Esporte

**Um esporte para todas as idades**  
 A natação faz bem para o corpo da gente e para a alma também.

**2** Comportamento animal

**A vida das formigas**  
 As formigas formam uma sociedade incrivelmente organizada.

**3** Arte

**Pintura nas cavernas**  
 Uma das mais antigas manifestações dos homens são pinturas em cavernas.

**4** Passatempo

**Modos de matar o tempo**  
 Aprenda alguns passatempos, como jogos de tabuleiro e dobraduras.

**5** História

**A era dos computadores**  
 Como o computador mudou a vida das pessoas?

**6** Internet

**Um site bacana**  
 Aqui você conhece alguns sites divertidos, para jogar, pensar e aprender.

**7** Insetos

**Criação de abelhas**  
 Conheça um apiário e fale sobre a produção de mel.

**8** Biografia

**A história de um ídolo**  
 Que tal contar a vida e a carreira daquele artista que você e seus amigos adoram?

10

### 2. FAÇA A PESQUISA

a. Pesquise as informações sobre a matéria que você pretende escrever conversando com pessoas que entendam do assunto, pesquisando em seus livros ou nos da escola, ou ainda pela *internet*.

b. Em uma folha de rascunho, anote as informações que você achar importantes e que poderá usar em sua matéria.

Usando uma enciclopédia, na biblioteca ou por meio da *internet*, comece sua pesquisa pelo assunto. Por exemplo: se você quer saber como viviam os escravos brasileiros, comece procurando a palavra **escravo** ou **escravidão**.



### 3. ESCREVA A MATÉRIA

a. Faça uma espécie de roteiro das informações básicas que você utilizará em seu texto.  
Veja, por exemplo, o roteiro de uma matéria sobre os orangotangos.

- 1º Vou apresentar o assunto (orangotangos).
- 2º Vou explicar que são animais mamíferos que vivem em bandos.
- 3º Vou informar em que região do mundo eles vivem e em que parte das florestas habitam.
- 4º Vou explicar como é o dia-a-dia deles, o que comem, o que fazem, onde dormem etc.
- 5º Vou informar quanto tempo eles vivem e se são ou não uma espécie em extinção.

b. Faça um rascunho da matéria de acordo com seu roteiro.  
**Atenção:** Evite copiar trechos dos textos pesquisados. Procure escrever o que você entendeu, com suas palavras.

c. Dê um título à sua matéria.

108

### 4. REVISE SEU TEXTO

a. Você organizou as informações sobre o assunto em parágrafos diferentes?

b. Utilizou os sinais de pontuação adequados?

c. Usou letra maiúscula no início dos nomes próprios, no início de parágrafos e após os sinais de pontuação no final das frases?

d. Escreveu com letra legível?

### 5. PASSE SEU TEXTO A LIMPO

a. Passe seu texto a limpo na folha que a professora indicar.

b. Deixe espaços na página para colar fotos sobre o assunto ou fazer ilustrações.

### 6. ORGANIZE A REVISTA

a. Todas as matérias serão reunidas pela professora.

b. A classe decidirá como serão o sumário e a capa da revista.

c. Os alunos dividirão as tarefas. As equipes ficarão responsáveis por cada uma delas:

- capas;
- contracapas;
- sumário;
- numeração das páginas;
- montagem final da revista (juntar todas as partes e finalizá-la).



Se sua escola tiver mais de um 5º ano, que tal marcar um dia para fazer o lançamento das revistas?

Outra boa ideia é convidar os colegas de outros anos para um encontro. Cada aluno do 5º ano deve mostrar o que escreveu e falar sobre o assunto.

Depois que a revista for bem divulgada, deixe-a na biblioteca da escola para consulta.

109

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 5º ano, p. 106 - 109

Na primeira parte, como se pode observar na figura 26, é apresentada a proposta inicial que a produção coletiva de uma revista de variedades e cabe a cada aluno produzir uma *matéria* para ela. Para auxiliar a escolha de cada um, são apresentadas diversas opções de temas que devem ser pesquisados. As orientações quanto à forma de pesquisa aparecem na segunda parte e os alunos devem anotar as informações mais relevantes do tema em estudo. A terceira parte traz indicações de como o aluno deve organizar as informações de seu texto através de um roteiro, no entanto não há orientações de como essas informações devem ser aparecer no texto. A falta de indicações quanto à forma desse texto, ou seja, de como escrever cada parágrafo e qual linguagem deve ser usada, por exemplo, podem causar dificuldades. Há uma orientação no final dessa parte que pede para que se evite copiar trechos de textos pesquisados, mas não apresenta uma maneira de como transcrever os dados coletados. A ausência dessas informações mostra que a atividade traz uma contribuição pequena para a aprendizagem desse gênero textual.

A quarta parte da atividade traz um roteiro com algumas perguntas que direcionam o olhar para a revisão do texto. É nessa parte que se nota uma preocupação com a forma da *matéria*, pois a primeira pergunta é se o aluno organizou as informações sobre o assunto em parágrafos diferentes, mas não houve uma explicação de como isso deveria ser feito na parte anterior. Qual seria, então, o parâmetro que o aluno teria para fazer as correções necessárias? As

demais perguntas têm o objetivo de revisar as questões de pontuação, letra maiúscula e legível. A quinta parte da atividade orienta quanto à reescrita do texto e uso de imagens para ilustrar a *matéria*. Já a sexta e última parte traz as etapas de como a revista deve ser feita, ou seja, os alunos devem se dividir e cada um fica responsável por uma tarefa, seja ela da confecção da capa, contracapa, sumário, numeração das páginas ou montagem final.

A atividade como um todo pode ser estimulante por se tratar da criação e divulgação de uma revista. O trabalho todo se mostra atraente também por ser um espaço que apresenta assuntos do interesse dos alunos, no entanto, faltam elementos que auxiliem na tarefa de produção das *matérias*. Esse fator pode dificultar a execução da atividade e é possível que alguns textos produzidos pelos alunos não se caracterizem como *matéria de revista* e sim meras cópias dos trechos de textos pesquisados.

De modo geral, as três atividades analisadas aqui apresentam aspectos comuns, embora tratem de gêneros textuais diferentes. Certamente a seleção dos gêneros é adequada à faixa etária dos alunos e condizente com o que precisa ser trabalhado no 3º, 4º e 5º anos, no entanto, é necessário que a abordagem seja feita ao longo dessas séries, uma vez que todo o investimento pode se perder se não for repetido. Além de não serem retomados os gêneros, faltam orientações mais precisas quanto à forma dos textos, o que prejudica o processo de escrita. Em alguns casos faltam também indicações de como socializar o texto, como é o caso do bilhete e da manchete. As muitas lacunas deixadas nesses enunciados geram diversas questões que foram levantadas ao longo da apresentação de cada atividade. Dessa forma, é importante que se pense em uma organização do trabalho com a produção de textos mais consistente, com retomadas dos gêneros textuais visando à progressão e articulação entre eles.

#### **3.2.4.2 Atividades de produção em que há retomada de gêneros**

A coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* apresenta algumas atividades de produção de texto em que há retomada dos gêneros textuais. No 3º e 4º anos pode-se perceber que os gêneros textuais carta e autobiografia aparecem nos dois volumes. A carta é trabalhada uma vez no 3º ano e duas vezes no 4º ano. Já a autobiografia aparece uma vez em cada um desses anos. O único gênero textual que é explorado nos três volumes é denominado, pela coleção, de *história*. De acordo com as informações da **tabela 3** ele aparece 8 vezes no 3º ano, 5 vezes no 4º ano e 5 vezes no 5º ano. Por se tratar do gênero textual mais representativo de toda a

coleção esta seção vai se ater a analisá-lo e observar como esse trabalho acontece e se há articulação e progressão nessas atividades.

O livro do 3º ano apresenta um total de 15 atividades de produção de textos. Desse total encontram-se oito que pedem a escrita de uma história. Trata-se de uma quantidade bastante expressiva e para se compreender a organização dessas atividades é preciso, inicialmente, observar como a abordagem é feita e se todas as atividades apresentam instruções semelhantes. A leitura do quadro presente no **anexo 3** permite a seguinte observação:

#### QUADRO 12

##### Atividades de produção de história do 3º ano

Atividade 1	reescrita de um texto de imagens
Atividade 2	continuação de uma história
Atividade 3	história a partir de um tema (seres do folclore)
Atividade 4	reescrita de um conto com mudança de foco narrativo
Atividade 5	história a partir de um tema (um desejo quase impossível)
Atividade 6	reescrita de um texto de imagens (história em quadrinhos)
Atividade 7	história a partir de um tema (capa de um livro)
Atividade 8	história a partir de um tema (festa de bruxa)

Esse quadro mostra as diferentes abordagens que envolvem o gênero textual história nas atividades presentes no volume do 3º ano. Como se pode perceber, as atividades que exploram o gênero textual história apresentam diferentes objetivos, ou melhor, apresentam diferentes tarefas, como a continuação de uma história ou reescrita de um texto de imagens. Esse levantamento inicial permite a observação de que o gênero história é trabalhado de diferentes maneiras, mas não é possível perceber como esse trabalho acontece, quais são as habilidades desenvolvidas e se há progressão e articulação. Para observar como o trabalho com o gênero história acontece ao longo de toda a coleção é preciso fazer, assim como no volume do 3º ano, um levantamento de como é a abordagem das demais atividades presentes nos volumes do 4º e 5º anos e verificar se há uma recorrência de tipos de tarefas.

O livro do 4º ano apresenta um total de 18 atividades de produção de textos. Desse total 5 pedem a produção de uma história. Essas cinco atividades também indicam a execução de diferentes tarefas:

### QUADRO 13

#### Atividades de produção de história do 4º ano

Atividade 1	história em forma de poema
Atividade 2	reescrita de história
Atividade 3	história a partir de um tema (ditado popular)
Atividade 4	história a partir de um tema (situação difícil)
Atividade 5	reescrita de história com mudança de foco narrativo

Ao se relacionar o tipo de atividade apresentada no 4º ano com as encontradas no volume anterior, pode-se perceber que algumas tarefas são retomadas, como a escrita de uma história a partir de um tema e a reescrita de história com mudança de foco narrativo. A mesma observação feita no livro do 5º ano permite a organização das 5 atividades presentes no volume da seguinte forma:

### QUADRO 14

#### Atividades de produção de história do 5º ano

Atividade 1	história que tenha um protagonista e um antagonista
Atividade 2	reescrita de um texto de imagens
Atividade 3	história a partir de um tema (diálogo entre dois personagens)
Atividade 4	história a partir de um tema (um título engraçado)
Atividade 5	história a partir de um tema (personagens que defendem diferentes opiniões)

O volume do 5º ano apresenta um total de 14 atividades de produção de texto e desse total, como já foi dito, cinco pedem a produção de uma história. Essas atividades se assemelham as tarefas já apresentadas nos volumes do 3º e 4º anos, como a reescrita de um texto de imagens e história a partir de um tema. A única tarefa que se diferencia, ou seja, não apareceu nos volumes anteriores é a história que tenha um protagonista e um antagonista. Para se compreender e visualizar melhor como essas atividades aparecem ao longo dos anos pode-se organizar os dados obtidos na seguinte tabela:

TABELA 4

Organização das atividades de produção de texto que envolvem o gênero textual história

<b>Tipo de atividade de história</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
reescrita de um texto de imagens	2		1
história a partir de um tema	4	2	3
reescrita de um conto com mudança de foco narrativo	1	1	
continuação de uma história	1		
reescrita de história		1	
história que tenha um protagonista e um antagonista			1
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>

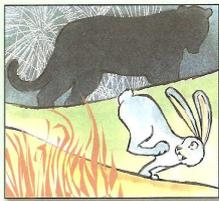
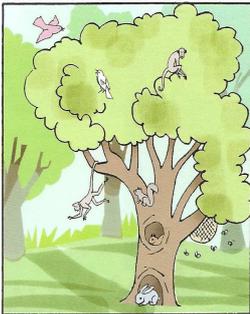
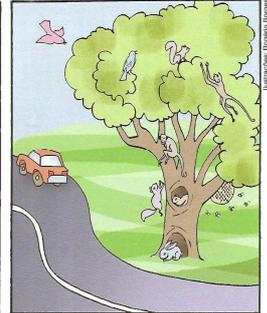
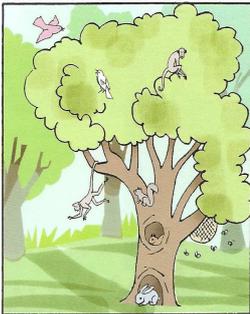
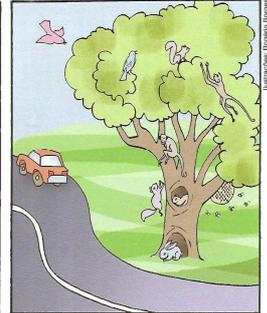
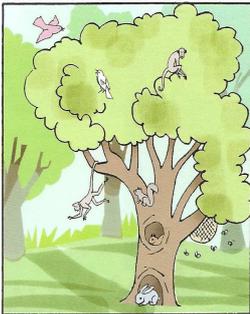
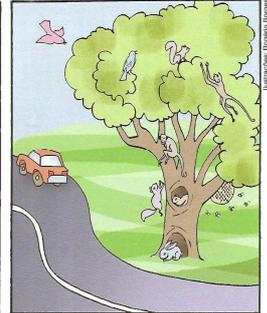
A primeira coluna da tabela apresenta os tipos de atividades que envolvem o gênero textual história presente nos três volumes. A segunda, terceira e quarta colunas mostram quantas vezes cada tipo de atividade aparece em cada ano. A leitura dessa tabela permite a observação de que os tipos de atividades que se repetem são: reescrita de texto de imagens, reescrita de um conto com mudança de foco narrativo e história a partir de um tema. Alguns tipos de atividades aparecem em apenas dois anos, como é o caso da reescrita de um texto de imagens (3º e 5º anos) e reescrita de um conto com mudança de foco narrativo (3º e 4º anos). Esse levantamento quantitativo mostra uma tendência de se pedir a produção de uma história a partir de um tema, uma vez que esse tipo de atividade aparece em todos os três anos mais de uma vez, no entanto, ainda não mostra se essas atividades são retomadas de forma progressiva e articulada. Após esse levantamento, fica clara a necessidade de um olhar mais detalhado de como todo esse trabalho acontece, dessa forma, a análise de algumas atividades pode mostrar como esse trabalho de fato acontece.

As atividades que pedem a reescrita de um texto de imagem, por exemplo, tem como finalidade a escrita de uma história a partir de um texto narrativo organizado a partir de imagens. Elas estão presentes duas vezes no 3º ano e uma vez no 5º ano. Trata-se de atividades que apresentam a preocupação de que o aluno escreva um texto, mas não é necessário que ele elabore o enredo da narrativa, uma vez que este já é apresentado. As atividades, no entanto, não apresentam as etapas de planejamento e nem mesmo definem as condições de produção.

A primeira atividade de reescrita presente no 3º ano encontra-se na primeira unidade da coleção. Todas as atividades de produção de texto dessa unidade encontram-se em uma única

seção, que é dividida em duas partes e a atividade de reescrita está na primeira parte. A unidade tem como foco um trabalho com diferentes contos que têm animais como personagens principais. O primeiro conto apresentado se chama “Um dia de ventania” e têm um coelho e uma onça como personagens centrais. Esse conto é explorado nas atividades de leitura e, em seguida, na atividade de produção de textos, se mostra organizado em três partes: “o problema do coelho”, “Como resolver o problema” e “Como termina a história”. Cada parte apresenta uma ilustração que mostra as ações de cada personagem. Essa divisão da história funciona como um modelo que procura mostrar ao aluno como o conto se estrutura. Na sequência, há uma outra história dividida em quatro partes que deverá ser reescrita pelo aluno em seu caderno. Ela apresenta quatro divisões e cada parte possui uma ilustração.

**FIGURA 27 - Atividade 1 de reescrita**

<p style="text-align: center;"><b>PRODUÇÃO DE TEXTOS</b></p> <p style="text-align: center;"><b>CONTANDO UMA HISTÓRIA EM PARTES</b></p> <p>A história <i>O dia da ventania</i> pode ser dividida em três partes.</p> <p><b>Primeira parte</b></p> <p>O problema do coelho</p> <p>O coelho vivia fugindo da onça, que queria comê-lo.</p>  <p><b>Segunda parte</b></p> <p>Como resolver o problema</p> <p>O coelho bota um plano para acabar com a perseguição. Ele conta uma mentira, e a onça acredita.</p>  <p><b>Terceira parte</b></p> <p>Como termina a história</p> <p>A onça pede para o coelho amarrá-la à árvore e fica presa esperando a ventania.</p>  <p>14</p>	<p>Acompanhe a sequência dos acontecimentos e escreva a história no seu caderno.</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="820 976 1070 1328"> <p>1. Situação inicial</p>  </td> <td data-bbox="1070 976 1337 1328"> <p>2. Problema</p>  </td> </tr> <tr> <td data-bbox="820 1402 1070 1715"> <p>3. Modo de resolver o problema</p>  </td> <td data-bbox="1070 1402 1337 1715"> <p>4. Solução do problema</p>  </td> </tr> </table> <p>15</p>	<p>1. Situação inicial</p> 	<p>2. Problema</p> 	<p>3. Modo de resolver o problema</p> 	<p>4. Solução do problema</p> 
<p>1. Situação inicial</p> 	<p>2. Problema</p> 				
<p>3. Modo de resolver o problema</p> 	<p>4. Solução do problema</p> 				

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 3º ano, p. 14 - 15

De acordo com o enunciado “Acompanhe a sequência dos acontecimentos e escreva a história em seu caderno” o aluno precisa organizar os fatos apresentados, perceber uma conexão entre os acontecimentos e elaborar uma narrativa. Ao observar a divisão dos acontecimentos feita

na página anterior, o aluno pode ter dúvidas em relação à execução da tarefa, pois ele pode entender que o modelo anterior deve ser seguido, ou seja, ele deve apenas explicar cada imagem como se fosse uma espécie de legenda ou elaborar um conto como foi apresentado no início da atividade. A falta de orientações precisas de como essa história deve ser produzida pode gerar diversos equívocos.

A segunda parte das atividades de produção de texto presente na unidade 1 do livro do 3º ano pede que o aluno continue uma história que de certa forma se relaciona com a atividade 1. Ela se apresenta logo após a atividade de reescrita e assim como a atividade anterior, apresenta um texto de imagens:

**FIGURA 28 - Atividade 2 de reescrita**

<p style="text-align: center;"><b>CONTINUANDO UMA HISTÓRIA</b></p> <p><i>A personagem desta história precisará de muita esperteza para resolver o seu problema...</i></p>  <p>16</p>	 <p>Leia o começo dessa história em voz alta e levanse, com a classe, as possibilidades de desenvolvimento da narrativa, oferecendo alternativas: "E se os dragões fossem anãozinhos? E se fossem bionônicos? E se fossem seres entelégicos, das pes algumas bruxas? E se tivessem medo de seres humanos?". Depois de realizada a proposta, compare as situações criadas pelos alunos.</p> <p>Conto a seus alunos que os dragões são monstros antigos e fantásticos que aparecem como personagens em histórias do mundo inteiro, às vezes atuando algumas vezes como seres do bem e outras, como seres do mal. Converse que o dragão resulta da combinação de vários animais diferentes: asa de morcego, cauda de serpente, dentes de tubarão, hargira de lagarto.</p> <p>1. Copie o texto abaixo em seu caderno e continue a história, mostrando como o homem resolveu o seu problema. Dê um título para a sua história.</p> <p style="text-align: center;">(Título)</p> <p>Um homem procurava árvores altas e retas para fazer móveis. Olhando sempre para cima, não viu um enorme buraco e acabou caindo. Ele tentou de todas as maneiras sair do fundo do buraco, mas não conseguiu. Desanimado, sentou-se no chão e chorou. Ao ouvir um barulhinho estranho, percebeu que estava sendo observado por dois enormes dragões. Ficou apavorado. Então...</p> <p>2. Releia a sua história verificando os itens a seguir. Resposta pessoal do aluno.</p> <p>a) Na sua história, a personagem usou mesmo de muita esperteza? b) O leitor ficará surpreso com a solução que você criou?</p> <p>17</p>
--	---

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 3º ano, p. 16 - 17

O que diferencia as duas tarefas é que após a apresentação das imagens há um parágrafo que busca *retextualizar* a narrativa representada nas ilustrações. O enunciado orienta que o aluno copie esse trecho em seu caderno e que crie uma continuação para a história em que o personagem principal se utilize da esperteza para resolver os conflitos envolvidos na narrativa. O texto não apresenta um título e cabe ao aluno a criação de um, também não há orientações quanto à organização dos parágrafos, e nem outros elementos de estruturação do

texto. A atividade, assim como as demais, não apresenta as condições de produção e as etapas de planejamento. As orientações feitas para o professor não sugerem que ele as apresente ao aluno, dizendo apenas que ele conduza a atividade auxiliando os alunos na elaboração do final da história, apresentando diversas possibilidades de encerramento. Pode-se perceber que a atividade procura contribuir para que o aluno amplie seus conhecimentos em relação ao tema, no entanto, não traz contribuições em relação à forma e nem mesmo às possibilidades de uso social desse texto.

A segunda atividade de reescrita presente no livro do 3º ano encontra-se na sexta unidade que tem como foco o trabalho com história em quadrinhos. As diferentes HQs presentes na unidade são, de modo geral, utilizadas para o trabalho com sinais de pontuação e organização de diálogos, através da reescrita em prosa. Há pouca exploração da compreensão desses textos e até mesmo dos elementos que compõem o gênero textual história em quadrinhos. A atividade de produção de texto que pede a reescrita de uma HQ, portanto, deixa claro que seu objetivo maior é abordar a questão da pontuação e organização de diálogos.

FIGURA 29 - Atividade 3 de reescrita

## PRODUÇÃO DE TEXTO

### MONTANDO UM TEXTO COM DIÁLOGO

1. Leia esta história em quadrinhos.

Convidei trabalhar o texto coletivamente para garantir a discussão da pontuação adequada e da organização da fala do narrador e das personagens. Leia todo o texto com as crianças antes de começar a atividade de escrita. Asssegure-se de que a história tenha sido compreendida. Levante questões: "Quem são as personagens que aparecem na história?", "Que ações se repetem com todas as personagens?", "O título aparece quantas vezes no meio da história?", "Qual é a personagem que se sente incomodada com o barulhinho de chuva? Por quê?", "Mostre que a história inicia-se com a fala do narrador, que apresenta o lugar onde se passará a história. O desenho dá a informação do que está acontecendo. Se quiser, coordene a atividade motivadamente, registrando na lousa as conclusões e os encaminhamentos do grupo na transcrição da história em quadrinhos para a linguagem unicamente verbal, isto é, sem imagens. Oriente os alunos a usarem expressões que auxiliem a organização da recontagem, como: "Esquecendo isso", "Nesse mesmo momento", "Na mesma hora" etc, para introduzir a entrada das outras personagens.

138

2. Conte a história lida em seu caderno, usando o que você já aprendeu sobre a pontuação de textos com diálogos.

Antes de anunciar a fala das personagens, usamos os dois-pontos (: ).

Não se esqueça de usar o travessão nas falas das personagens!

Você deve usar o ponto de interrogação nas perguntas.

139

A observação das duas atividades de reescrita no livro do 3º ano mostra que não há uma relação de progressão e nem de articulação entre elas. A falta de orientações mais precisas nos enunciados também colabora para essa falta de uma relação entre as duas atividades. O que se pode dizer é que as duas apresentam uma tarefa de escrita que parte de um texto de imagem, mas não é possível dizer qual a finalidade da primeira e que a da segunda seria um trabalho com a pontuação. Que contribuições essas atividades teriam, então, para a estruturação desses textos? De que forma o aluno deve conduzir as narrativas que precisa escrever? Além da falta de orientações em relação à forma, fica explícita a ausência de função social para esses textos, uma vez que a finalidade é restrita ao espaço escolar, mais precisamente ao caderno dos alunos. Ao desconsiderar o leitor, o local de circulação, o que dizer e como dizer, a atividade se esvazia de sentido, tornando-a mera redação escolar.

Assim como as atividades presentes nos livros do 3º ano, a atividade de reescrita encontrada no volume do 5º ano também parte de um texto de imagens para uma narrativa em prosa. Essa atividade apresenta uma organização semelhante às demais, ao se repetir a tarefa de reescrita e ao dirigir a produção ao caderno do aluno. O que diferencia essa atividade das demais é que nessa o aluno precisa usar algumas palavras-chave presentes no texto de imagens para marcar a sequência dos acontecimentos, tais como “Um motorista...”, “quando...”, “nessa hora...”, “por isso...”, etc.

**FIGURA 30 - Atividade 4 de reescrita**

## PRODUÇÃO DE TEXTOS

### RECONTANDO UMA HISTÓRIA

Você vai recontar esta história visual utilizando as palavras dos quadros para indicar a sequência das ações da 2ª e da 3ª tirinha.

Um motorista...	quando...	gritando a seguinte manchete...
		
O motorista...	mas quando...	pós a cabeça...
		
Nessa hora...	e...	Por isso...
		

Veja como ficou a 1ª tirinha transformada em parágrafos.

Um motorista estava parado no sinal vermelho quando viu um menino que vendia jornais entre os carros gritando a seguinte manchete:

— Extra! Menino engana vinte e dois adultos!

Agora você continua no seu caderno.

2ª tirinha: O motorista comprou o jornal, mas quando colou a data pôs a cabeça para fora da janela e gritou:  
— Ei, garoto! Este jornal é de ontem!

**Quando terminar, releia seus parágrafos e verifique se você utilizou as expressões sublinhadas para indicar a sequência dos acontecimentos da história visual.**

3ª tirinha: Nessa hora o semáforo abriu e os outros motoristas começaram a buzinar. Por isso o homem teve que ir embora, enquanto o menino andava entre os carros gritando:  
— Extra! Vinte e três pessoas enganadas por uma criança!

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 5º ano, p. 91 - 92

Assim como a atividade que pede a continuação de uma história presente no livro do 3º ano, essa atividade também apresenta um parágrafo inicial que descreve o começo do texto de imagens e a partir dele o aluno deve dar continuidade à história. Há ainda uma indicação para que o aluno ao terminar seu texto, releia os parágrafos e verifique se usou as expressões sugeridas. Essa orientação pede para que o texto seja revisado, mas não há orientações que indiquem como ele deve de fato ser feito, o que pode gerar várias dúvidas. O livro do professor apresenta uma nota, em vermelho, com uma possibilidade de “resposta” para essa atividade, no entanto, pode-se esperar que os textos escritos apresentem estruturas diferenciadas.

Em todas as atividades aqui apresentadas pode-se perceber a ausência de contribuição para as etapas de produção: planejamento, escrita, bem como de revisão e de divulgação dos textos, uma vez que o enunciado pede para que eles sejam feitos no caderno, ou seja, as atividades não focalizam a escrita como processo tal como defende Reinaldo (2001). As atividades de escrita não apresentam, também, as condições de produção, uma vez que o professor provavelmente será o único leitor dessas produções, tendo como finalidade a sua correção. Essas atividades, deste modo, podem, de alguma forma, trazer contribuições em relação à estrutura de um texto narrativo, entretanto, não apresentam modelos e nem mesmo uma explicação de como organizar o texto do ponto de vista de sua forma. Uma outra observação a ser feita é que as atividades não se articulam, pois demonstram querer atingir objetivos diferentes, além de não apresentarem progressão, ou níveis mais complexos de uma atividade para a outra. Pode dizer, então, que as atividades de reescrita são retomadas na coleção, no entanto esse trabalho não acontece de forma articulada e progressiva.

A reescrita de texto se mostra uma atividade que colabora para o desenvolvimento de diferentes habilidades relacionadas à escrita. No dia-a-dia é comum que os usuários de uma língua tenham a necessidade de transformar um gênero textual em outro para atender às diferentes finalidades, como a escrita de uma ata após uma reunião, o relato de um filme ou de um livro para um amigo, escrita de um conto de fadas em um poema, entre outras situações. Essas atividades recebem o nome de *retextualização* e ela pode ser compreendida como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p.10). Segundo Dell’Isola (2007) há quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita (ex: de uma entrevista oral

para uma impressa), da fala para a fala (ex: de uma conferência para a tradução simultânea), da escrita para a escrita (ex: de um livro para uma resenha crítica) e da escrita para a oralidade (ex: de um esquema para uma exposição oral). A retextualização é um processo que envolve diversos conhecimentos e o principal deles é sobre o funcionamento e organização dos dois gêneros envolvidos. É importante que se compreenda o que foi dito em um texto, seja ele oral ou escrito, para que, a partir dele, um outro texto seja produzido. Por se tratar de uma atividade complexa e de grande uso no cotidiano de todos é importante que a retextualização seja trabalhada na sala de aula com a finalidade de contribuir para que o aluno possa desempenhar essas habilidades de forma ainda mais competente.

Dell'Isola (2007) afirma que a prática da escrita de gêneros textuais a partir da leitura de um texto tendo o objetivo de transformar o seu conteúdo em outro gênero mantendo a fidelidade às suas informações é um desafio que se constitui em uma atividade bastante produtiva. Dessa forma, as atividades de reescrita de textos de imagens em narrativa em prosa presentes na coleção *LER- leitura, escrita e reflexão* podem ser vistas como oportunidades se desenvolver diferentes habilidades que envolvem os dois gêneros. Para que esse trabalho aconteça de forma efetiva, Dell'Isola (2007) apresenta algumas tarefas importantes na condução da atividade de retextualização:

1. Leitura ( é importante ler diferentes textos do gênero a ser retextualizado e perceber como esse gênero se organiza)
2. Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido.
3. Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observação feitas.
4. Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero.
5. Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido.
6. Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização.
7. Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários.) (DELL'ISOLA, 2007, p.41-42).

De acordo com as tarefas envolvidas na atividade de retextualização, pode-se perceber o quanto ela pode trazer contribuições e também o quanto esse trabalho precisa ser bem organizado. A partir dessas observações é importante voltar o olhar para as atividades presentes na coleção que envolvem a reescrita, ou melhor, a retextualização e verificar em que medida elas podem colaborar para a construção de estratégias na escrita de gênero em outro e em que situações de uso social a retextualização pode ser utilizada. A primeira questão que se coloca, então, é até que ponto elas podem colaborar para que o aluno entenda esse processo e

que consiga elaborar seus textos levando em consideração as características de um gênero e de outro? Os enunciados das atividades não apresentam as etapas de produção que envolvem o processo de retextualização e também não conferem a essa atividade a importância social que ela envolve. De que forma, então, essas atividades pretendem auxiliar a formação de um aluno que possa interagir com diferentes textos e usá-los de acordo com suas necessidades?

Além das atividades que pedem a reescrita, outras atividades também são retomadas na coleção. De acordo com o levantamento feito na **tabela 3**, as atividades que orientam a escrita de uma história a partir de um tema estão presentes em toda a coleção. No 3º ano ela aparece 4 vezes, no 4º ano 2 vezes e no 5º ano 3 vezes. Trata-se, portanto, de uma retomada bastante significativa e que merece uma análise mais atenta de como elas são organizadas.

No livro do terceiro ano, as quatro atividades encontradas abordam diferentes ‘temas’ nas propostas de produção de textos: seres do folclore, título ‘Um desejo quase impossível’, capa de livro e festa de bruxa. De modo geral, pode-se dizer que essas atividades apresentam ao aluno um tema que vai servir de base para a organização do texto, no caso, da história. A primeira atividade encontrada no livro, por exemplo, pode ilustrar bem o que seria esse tipo de tarefa:

**FIGURA 31 - Atividade 1 de produção de história**

**ESCREVENDO UMA HISTÓRIA PARA UMA PERSONAGEM**

Escolha um destes seres para ser o monstrengo da sua história.  
Escreva em seu caderno uma história contando sobre o dia em que você se encontra cara a cara com essa criatura.



Papa-figo



Mula-sem-cabeça



Lobisomem



Boiuna



Saci-pererê



- Onde você estava e o que fazia?
- Que criatura você encontrou?
- Como ela era e o que fazia?
  - O que aconteceu?
- Como a história terminou?

64

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 3º ano, p. 64

A atividade encontra-se na unidade 3, que tem como tema os seres do folclore. São apresentados alguns textos que apresentam esses seres como o curupira e o saci, em seguida, são exploradas algumas questões de compreensão de texto e na sequência a atividade de produção de textos. Como se pode perceber, trata-se de um enunciado que traz poucas

indicações de como o texto deve ser produzido. O aluno deve escolher um dos seres, imaginar um possível encontro com ele e escrever a história no caderno. O enunciado apresenta um pequeno roteiro com perguntas que visam direcionar os acontecimentos que serão narrados. Esse roteiro procura auxiliar o aluno, mas é preciso ter em mente que a falta de orientações quanto à organização dessas informações no texto, como a estrutura de paragrafação e descrição de cenas e personagens, por exemplo, podem gerar textos que sejam meras respostas às perguntas feitas.

O mesmo tipo de roteiro também é apresentado na segunda atividade de produção de uma história a partir de um tema presente também no livro do 3º ano:

**FIGURA 32 - Atividade 2 de produção de história**

**CRIANDO UMA HISTÓRIA QUASE IMPOSSÍVEL**

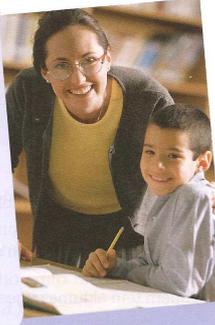
Escreva em seu caderno uma história com este título: **Um desejo quase impossível.**

A personagem principal da sua história se esforçará muito para conseguir o que deseja, mas que é bem difícil de ser alcançado.

Chame a atenção para o título da redação: a palavra quase sugere que o desejo foi alcançado. Mostre como as personagens da história Os cegos e o elefante queriam saber como era o elefante, mas tinham uma dificuldade: não enxergavam. Levante, com seus alunos, uma série de outras personagens e situações-problema. Dessa forma, terão um repertório de sugestões a partir das quais poderão criar seu texto com mais segurança.

**Algumas sugestões para quem está sem ideias:**

- um menino órfão que deseja ter uma família;
- uma menina que deseja entrar no time de futebol da classe, mas não consegue ser aceita pelos meninos;
- um menino cego que quer conhecer o mar;
- uma menina que não pode andar, mas que deseja muito participar da quadrilha da Festa Junina;
- um cachorro vira-lata que faz de tudo para arrumar um dono;
- um passarinho que tem medo de voar;
- outras que você desejar.



Antes de escrever, planeje sua história seguindo as orientações a seguir.

Quem é a personagem principal?

Como ela é?

O que ela faz?

105

Onde ela vive?

O que a personagem deseja alcançar?

Por que a realização desse desejo é difícil?

O que ela fará para conseguir o que deseja?

Como acabará a história?



Que tal fazer a leitura dos textos em voz alta? Veja a sugestão a seguir.

Ouça a leitura que um colega vai fazer e comente:

- A história conta mesmo um desejo quase impossível?
- O final da história foi bem contado ou acaba de uma hora para outra?
- Alguém tem alguma sugestão para melhorar a história?

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 3º ano, p. 105 - 106

Essa atividade encontra-se na unidade 5 que tem como ponto de partida um texto intitulado “Os cegos e o elefante”, que apresenta diversos personagens que tentam entender como é um elefante através do toque. O texto é explorado nas atividades de compreensão e, em seguida, é apresentada a proposta de produção de texto. A atividade pede para que o aluno escreva uma história a partir do título “Um desejo quase impossível”. Segundo a nota feita ao professor, é

importante que se chame a atenção do aluno para a palavra **quase** que está presente no título da *redação*. A relação que essa atividade tem com o texto apresentado na unidade também deve ser apresentada pelo professor, uma vez que ele deve levar o aluno a perceber que a situação vivida pelos personagens da história, os cegos, viviam uma situação quase impossível que era a de querer saber como era um elefante. Essas orientações podem ser mais bem visualizadas na figura a seguir:

**FIGURA 33 - Atividade 3 de produção de história**

**CRIANDO UMA HISTÓRIA QUASE IMPOSSÍVEL**

Escreva em seu caderno uma história com este título: **Um desejo quase impossível.**

A personagem principal da sua história se esforçará muito para conseguir o que deseja, mas que é bem difícil de ser alcançado.

Chame a atenção para o título da redação: a palavra **quase** sugere que o desejo foi alcançado. Mostre como as personagens da história *Os cegos e o elefante* queriam saber como era o elefante, mas tinham uma dificuldade: não enxergavam. Levante, com seus alunos, uma série de outras personagens e situações-problema. Dessa forma, terão um repertório de sugestões a partir das quais poderão criar seu texto com mais segurança.

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 3º ano, p. 105 - 106

Após essas orientações iniciais o aluno deve escolher uma situação que considere difícil. Para auxiliar *quem estiver sem ideias* o enunciado apresenta algumas sugestões de situação e em seguida um roteiro de perguntas para a elaboração do enredo da história. Assim como a primeira atividade apresentada, esse roteiro pode funcionar como um condutor e organizador da sequência de eventos, mas pode restringir o texto a um conjunto de respostas sem uma conexão entre as ideias. Além de não apresentar orientações quanto à organização do texto e condições de produção, a atividade também não apresenta indicações precisas de revisão. Para revisar a história, é apresentada a sugestão de leitura dos textos em sala de aula e nesse momento os alunos devem apontar, nos textos uns dos outros, sugestões de melhora. A questão que fica é que: Quais seriam os parâmetros usados para a revisão desse texto? Será que apenas esse momento de reflexão sobre a escrita é suficiente para trazer contribuições no desenvolvimento da história?

As demais atividades presentes no livro do 3º ano também apresentam estruturas semelhantes. Na atividade encontrada na unidade 7, que tem como foco a discussão de problemas enfrentados pelas crianças, como a questão das dificuldades que encontram por causa do

tamanho, é pedido para que o aluno escreva uma história a partir da escolha da capa de um livro. As sugestões apresentadas em cada capa funcionam, na verdade, como um título para a história a ser produzida. São eles: “Um irmão que só arruma confusão”, “A menina que não tinha com quem brincar”, “A incrível história de Daniela Magricela e João Gordão” e “O garoto que não queria crescer”. Após a escolha da capa do livro e, conseqüentemente, do tema da história, o aluno deve seguir um roteiro chamado de *manual da boa história* que visa orientar a organização da seqüência dos eventos da narrativa. Para cada capa de livro há um roteiro diferente e adequado ao contexto da história. A revisão do texto, de acordo com o enunciado, deve ser feita pelo próprio aluno ao reler sua história e verificar se ela segue as orientações do roteiro.

A última atividade encontrada no livro do 4º ano trabalha com o tema ‘festa de bruxa’. A atividade encontra-se na unidade 9 que trabalha com o universo das bruxas e bruxarias. O texto explorado na seção de leitura é um poema que conta uma pequena história em que um menino atrapalha a execução de uma bruxaria. Após as atividades de compreensão relacionadas ao poema, é apresentada a atividade de produção de texto intitulada “Escrevendo uma história de bruxas”. Nessa atividade, o aluno precisa criar uma história em que ele está presente em uma festa de bruxas, conhecidas como sabás e, nessa situação, ele vai viver muitas aventuras e sustos. Há, assim como nas demais atividades, um roteiro para organizar os eventos da narrativa. A organização desse texto não é orientada e também não há um texto para servir como modelo.

As quatro atividades encontradas no livro do 3º ano, embora trabalhem com a escrita de uma história a partir de um tema, não apresentam uma articulação e nem mesmo progressão. Elas apresentam temas diferenciados, mas não deixam claro como é a organização da história, se deve seguir o modelo de um conto ou de uma fábula, por exemplo. Essas tarefas talvez possam contribuir para a percepção de que uma história é construída com uma seqüência de eventos e que eles precisam se articular com o tema da história, no entanto, falha em não apresentar modelos claros de como fazer isso. A produção desses textos pode ser vista como meros exercícios de escrita sem um objetivo claro de que habilidades pretendem desenvolver. Em nenhuma das quatro atividades são apresentadas as condições de produção, o que evidencia um trabalho que não se pauta na preocupação com a função social desses textos.

O livro do 4º ano apresenta um total de duas atividades que também pedem a produção de uma história a partir de um tema e, assim como as encontradas no volume três, também não

apresentam orientações de como organizar a forma do texto. Elas se restringem às indicações do desenvolvimento do tema através de um roteiro de perguntas. A primeira atividade encontra-se na unidade 3, que conduz seu trabalho a partir de contos populares que trazem algum ensinamento ou reflexão sobre o comportamento humano. A unidade se inicia com o conto “O velho, o menino e o burro” e ele é a base das atividades de compreensão de texto. Após essa seção, seguem-se duas atividades de produção de textos. A primeira trabalha com a continuação de um conto e a segunda, que possui a mesma estrutura das outras aqui apresentadas, pede uma produção a partir de um ditado popular. O tema em questão se orienta através do dito “Quem tudo quer, tudo perde”. O aluno deve, portanto, criar uma história que tenha esse pensamento como norteador dos acontecimentos. Há um roteiro que o auxilia na construção do personagem e de suas ações. Não há indicações de como organizar esse texto e nem mesmo se ele deve seguir o conto apresentado no início da unidade como um modelo. A revisão do texto é orientada a partir de uma releitura feita pelo aluno em que ele deve buscar observar se seu texto se articula com o ditado popular, ou seja, se as ações do personagem fazem com ele tente ficar com ‘tudo’ e no final não consiga ‘nada’. Caso a leitura do aluno mostre que ele não atingiu esse objetivo cabe a ele a tarefa de voltar ao texto e corrigir a parte que não está adequada à proposta. Diferentemente das atividades vistas no volume do 3º ano, essa atividade apresenta uma indicação de local de circulação do texto, o mural da sala, como mostra a **FIG. 34**:

**FIGURA 34 - Atividade 4 de produção de história**

**CRIANDO UMA HISTÓRIA PARA UM DITADO POPULAR**



**A história do velho ilustra este ditado: Quem quer agradar a todos, não agrada a ninguém. Velá:**

Quem quis agradar a todos?	O velho.
O que ele fez para agradar?	Seguiu os palpites de todos.
Quem são todos?	As pessoas do caminho.
O que aconteceu?	O velho fez papel de bobo e não agradou a ninguém.

Você vai criar uma história para este ditado popular:

**QUEM TUDO QUER, TUDO PERDE.**

Antes de escrever, planeje seu texto, imaginando o que deve acontecer em cada parte. Veja um exemplo.

Quem tudo quer, tudo perde.	
Quem é a personagem?	Um menino muito guloso que adora doces.
O que a personagem quer?	Comer o máximo de brigadeiros e docinhos da festa antes de todos os convidados chegarem, para depois poder ficar brincando e se divertindo.
O que ela vai fazer?	Vai comer rapidamente todos os docinhos e brigadeiros que aguentar.
Por que vai perder tudo?	Porque vai ficar com a maior dor de barriga e terá de ficar no banheiro, no restante da festa, sem se divertir.

57

1. Planeje a sua história, montando um quadro como o do exemplo da página anterior.
2. Depois de planejar a história, é hora de escrevê-la contando mais detalhes.



**Para avaliar se a história que você inventou combina com o ensinamento do ditado, releia seu texto com esta pergunta na cabeça:**

• Na minha história, **alguém** fez alguma coisa para ficar com **tudo** e acabou ficando sem **nada**?

Se a resposta não for positiva, ainda há tempo para rever o planejamento e corrigir a parte que não está adequada à proposta.

3. **Que tal montar um mural com as histórias que a turma criou?**



- Combinem com a professora o dia em que o mural será montado.
- Passe sua história a limpo em uma folha avulsa. Aproveite para fazer uma ilustração.

Depois de o mural estar montado, todos vão poder ler as histórias e saber por que “Quem tudo quer, tudo perde”.

58

A segunda atividade que tem uma produção de textos que se articula a partir de um tema encontra-se na unidade 4 que aborda as questões relacionadas aos comportamentos ditos femininos e masculinos. A unidade se inicia com um conto intitulado “O guarda-chuva”, que mostra uma situação difícil vivida por um menino que precisa usar um guarda-chuva cor-de-rosa. O texto é explorado nas atividades de compreensão e a questão da vivência de uma situação difícil é novamente abordada na seção de produção de textos. Nessa atividade o aluno precisa escolher uma das situações apresentadas e criar uma história. Há um roteiro que, pela primeira vez, apresenta uma orientação quanto à organização canônica: começo, meio e fim. Ela aparece através do roteiro da narrativa que visa a sequenciação dos eventos da história. Não há, no entanto, informações de como estruturar esse texto, não ficando claro como organizá-lo. A revisão da história fica a cargo de uma orientação de releitura e de checagem das etapas apresentadas no roteiro. A **FIG.35** ilustra como a atividade é apresentada:

**FIGURA 35 - Atividade 5 de produção de história**

**NARRANDO UMA HISTÓRIA**

**1.** No texto que você escreverá, uma personagem também vai se ver em uma situação difícil. Escolha uma das sugestões abaixo ou, se desejar, invente outra.

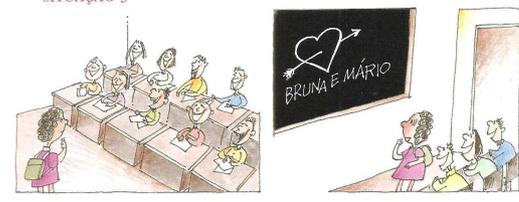
**SITUAÇÃO 1**



**SITUAÇÃO 2**



**SITUAÇÃO 3**



79

**2.** Antes de começar a escrever, planeje a organização de sua narrativa em três etapas.

**Começo**

Conte quem é a personagem, onde estava, o que estava fazendo e como se viu de repente em uma situação difícil.

**Meio**

Conte como ela se sentiu e os apuros que passou.

**Fim**

Conte o que ela precisou fazer, que decisões precisou tomar para sair dessa situação.

**3.**  **Ao terminar seu texto, confira se você seguiu este roteiro:**

**1**

Contou onde a personagem estava e apresentou a situação complicada que ela estava vivendo?

**2**

Contou o que a personagem sentiu e o que ela fez para disfarçar?

**3**

Finalizou a história, contando como ela saiu da situação?

**Esqueceu de contar alguma coisa? Ainda é tempo de melhorar antes de ler para seus colegas!** 

80

Fonte: *Coleção L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. 4º ano, p. 79 - 80

As duas atividades presentes no livro do 4º ano possuem uma estrutura semelhante às encontradas nas atividades do livro do 3º ano, pois orientam produções a partir de diferentes

temas. Apresentam também as mesmas lacunas em relação às etapas de organização do texto. Há um avanço em relação às condições de produção, uma vez que um dos textos deve ser colocado no mural da sala, no entanto, isso não evidencia uma preocupação com a função social dos textos. Não há um trabalho que leve em consideração o leitor dessa história, que linguagem deve ser usada e em que contextos uma narrativa pode circular. A retomada desse trabalho nesses dois volumes não apresenta uma articulação que mostre um avanço ou progressão na elaboração de histórias, mas apenas uma repetição de tarefas.

O livro do 5º ano, assim como os demais, apresenta três propostas de escrita de histórias a partir de um tema: diálogo entre dois personagens, um título engraçado e personagens que defendem diferentes opiniões. A primeira atividade encontra-se na unidade 4, que procura explorar diferentes textos de humor, como contos e piadas. A unidade volta a trabalhar com a pontuação e organização de diálogos, conteúdo já apresentado no volume do 4º ano. As atividades de estudo da língua visam explorar o uso da pontuação em textos que apresentam diálogos e traz ainda reflexões sobre expressões recorrentes nesse tipo de texto, como os verbos que indicam as expressões e antecipam a fala de personagens. Para dialogar com essas atividades, a seção de produção de textos pede para que o aluno escreva “um texto de humor com diálogo”, como mostra a **FIG.36**:

**FIGURA 36 - Atividade 6 de produção de história**

**ESCREVENDO UM TEXTO DE HUMOR COM DIÁLOGO**

Siga estas etapas para planejar e escrever seu texto.

**1ª etapa:** Escolha um destes locais como cenário para o diálogo entre as personagens. Use-o como título de seu texto.

Na sala de aula	No parque	No estádio
No mercado	Na rua	No ônibus

**2ª etapa:** Escolha as personagens que podem participar da sua história.





91





**3ª etapa:** Imagine um diálogo que aconteça no cenário selecionado, envolvendo as personagens que você escolheu.

Essa situação engraçada pode ser criada por:

- acontecimentos inesperados;
- reações surpreendentes;
- argumentos sem sentido;
- desculpas fingidas ou exageradas etc.

**4ª etapa:** Utilize, no diálogo, os sinais de pontuação que você já conhece.

Use travessão ou aspas para indicar a fala das personagens. Só não misture as duas formas. Escolha uma e siga até o fim do texto.



Reúna-se com os colegas que escolheram as mesmas personagens que você e leiam os diálogos em voz alta. Vocês poderão comparar quantas situações engraçadas podem ser criadas com o mesmo título.

92

Nessa atividade o aluno deve escolher um dos personagens, cenários e uma das situações apresentadas para interagirem na história. A tarefa é a construção de um diálogo que envolva uma circunstância engraçada, no entanto, há nesse enunciado, assim como nos demais apresentados, ausência de indicações de como organizar esse texto. O grande objetivo da atividade é o uso dos sinais de pontuação adequados ao texto que apresenta diálogos, não sendo finalidade um trabalho que direcione o olhar para a função social desse texto. Pode-se dizer que essa atividade pode trazer contribuições em relação a uma parte da estrutura de uma narrativa, mas o aluno não é levado a desenvolver habilidades em relação à descrição dos personagens, cenários e situações, que seriam enriquecedoras na história elaborada.

A segunda atividade encontra-se na unidade 6, trabalha com textos de humor a partir da ambiguidade que algumas expressões provocam. O conto que é trabalhado no início da unidade comprova isso, pois seu título é “O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai” que trata de uma situação em que um menino deixa cair e quebra uma cabeça de gesso. Após o trabalho de compreensão do texto, segue-se a atividade de produção de textos que se relaciona com o conto apresentado ao pedir para que o aluno produza uma história de mal-entendidos. Para isso, ele precisa escolher, em uma lista, um tema para sua narrativa. De acordo com o que o enunciado sugere, trata-se de expressões que serão transformadas em títulos que precisam ser engraçados. Entre eles estão as seguintes expressões: engolir um frango, entrar pelo cano, esquentar a cabeça, andar no mundo da lua, dormir com as galinhas, cair do céu, entre outros. Após a escolha da expressão, o aluno deve acrescentar a ela o seguinte fragmento “O dia em que...” e criar títulos como “O dia em que meu pai engoliu um frango” ou “O dia em minha bicicleta caiu do céu”. Para organizar o texto, o enunciado apresenta algumas etapas para serem seguidas. A próxima, depois da escolha do título, é decidir quem será o narrador, quem serão os personagens, qual confusão irá acontecer, quem estará envolvido nela e como a situação se resolve. Na etapa seguinte, o aluno deve escrever a história em uma folha de rascunho e entregar para um colega ler. Ele deve apontar as possíveis intervenções para que o texto melhore. Na próxima etapa, a classe deve decidir qual será o destino dos textos depois de corrigidos, se devem ser passados para o caderno, organizados em um livro ou colocados no mural. Para a socialização das histórias, a atividade sugere uma leitura oral dos textos em sala.

Assim como as demais atividades, essa procura fazer com que o aluno produza uma história que apresente personagens e situações de conflito, elementos recorrentes em uma narrativa. A

atividade também apresenta um roteiro que orienta a construção da história através de perguntas norteadoras. A falta de orientação quanto à linguagem e paragrafação, por exemplo, também é notada nesse enunciado. Pode-se perceber que há uma preocupação com a circulação dos textos, mas não se pode dizer que isso mostre o cuidado de mostrar a real função social desses textos.

A terceira atividade encontrada no livro do 5º ano encontra-se na unidade 10 que trabalha com textos que envolvem conflitos vividos pelos personagens. Os textos explorados nas atividades de compreensão ilustram bem essas situações e são eles “Negócio de menino com menina” e “A menina e as balas”. A atividade de produção de textos pede para que o aluno escreva uma história em que duas personagens defendem suas opiniões até entrarem em um acordo. Há um quadro que mostra diversos tipos de personagens e locais onde eles se encontram como, por exemplo, “Uma professora e um aluno na escola, em uma sala de aula” ou “Um vendedor e um cliente em uma loja de sapatos”. Após a escolha dos personagens e locais, o aluno deve decidir que tipo de conflito eles irão viver e, para isso, há um outro quadro com possibilidades de impasse, como “tentar fazer valer a sua opinião sobre a do outro”, “recusar-se a fazer alguma coisa” ou “ser acusado injustamente”. Cabe ao aluno criar uma maneira de resolver o conflito gerado e escrever a história. Há um pequeno roteiro que procura auxiliar o aluno na revisão de seu texto, mas não há também nessa atividade, orientações para a organização da forma do texto. A ausência de condições de produção e de um cuidado com a função do texto também são notados.

As três atividades encontradas no livro do 5º se assemelham pela escrita de um texto a partir de um tema e pela preocupação de que a história apresente personagens, diferentes situações e desfechos para elas. Os enunciados apresentam orientações para o planejamento da narrativa, mas não de sua organização formal, da linguagem usada, de maneiras de descrever os personagens e acontecimentos. Em alguns momentos é possível perceber a preocupação de socialização dos textos, no entanto, ela se restringe ao espaço escolar. Pode-se dizer que a retomada dessa tarefa traz algumas contribuições em relação à percepção do funcionamento do gênero textual história, pois o aluno pode ler e se pautar nos diferentes textos usados nas unidades como modelos para suas produções, entretanto, não há nenhuma orientação quanto à esse uso, ficando a cargo do professor essa orientação.

O trabalho com os temas abordados nessas atividades acontece, de maneira geral, de duas formas, ou o tema é apresentado através de um título ou de uma situação. Esses dois enfoques

podem ser observados nos três volumes. Todas as atividades aqui apresentadas que pedem a escrita de uma história a partir de um tema trazem diversas lacunas que podem gerar dúvidas no momento de sua produção. É válida a tentativa de retomada da mesma tarefa, mas não se nota uma articulação e progressão entre elas, mas apenas uma repetição. A diversidade de temas é um fator positivo, o que pode levar o aluno a reconhecer diversos tipos de narrativas, mas não contribui de maneira efetiva para a produção desses textos. Essas tarefas podem, por seu caráter restrito ao espaço escolar e falta de orientações mais precisas, serem identificadas como *redações*, termo que inclusive é utilizado em algumas orientações ao professor.

Como se pode perceber, ao se optar por trabalhar com redações, a coleção mostra de certa forma uma incoerência com as concepções defendidas no manual do professor. Embora esse caráter de redação escolar não seja observado em outras atividades, a presença desse tipo de tarefa demonstra um trabalho que ainda é limitado em sua preocupação com a função social dos textos produzidos em sala de aula. É preciso que o trabalho com a escrita não seja mero exercício escolar, com o professor como único interlocutor e, provavelmente, apenas “corretor” dos textos. É importante que o texto produzido seja visto como um espaço de interlocução em que o processo para a sua concepção seja considerado e valorizado. Para acrescentar uma reflexão nessa discussão, é interessante trazer uma questão levantada por Bunzen (2006) que se preocupa com as situações de produção do texto e seu resultado: “escrevemos **na** escola ou **para** a escola?” (BUNZEN, 2006, p. 148).

As diferentes discussões sobre o ensino da produção de textos têm avançado cada vez mais em direção ao uso e funcionamento dos textos na sociedade. É preciso repensar o tipo de atividade levada para a sala de aula e essa responsabilidade está nas mãos do professor, sem dúvida. Mas o material utilizado, no caso os Livros Didáticos de Português, é de fundamental importância. É importante que se leve em consideração que essas atividades se utilizem de diferentes gêneros textuais. Mas mais do que isso, que se organizem de forma crescente, que sejam retomadas de forma articulada e progressiva.

### **3.3 A organização dos gêneros textuais das coleções *Linhas e Entrelinhas* e *L.E.R.-Leitura, escrita e reflexão***

O trabalho com a produção de textos apresentado nas duas coleções analisadas neste trabalho apresentam diferentes gêneros textuais em suas propostas. A seleção desses gêneros busca dialogar com o tema trabalhado nas unidades em que estão inseridos e também com os textos

usados na seção de leitura. De modo geral, pode-se perceber que, embora vários gêneros textuais sejam retomados, o trabalho não acontece ainda de forma articulada e progressiva. A diversidade de textos presente nas duas coleções mostra um avanço em relação à preocupação em formar um aluno capaz de produzir textos adequados para diferentes contextos. A questão que se coloca é: a diversidade textual encontrada nas duas coleções é explorada em diferentes capacidades de linguagem?

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o ensino da produção de textos precisa abranger diferentes gêneros textuais, no entanto, devido à grande diversidade de textos é importante que se faça uma seleção e uma organização desses gêneros. Para isso, eles propõem um agrupamento que leva em conta aspectos comuns que diferentes gêneros textuais podem apresentar. Esses aspectos constituem domínios discursivos e capacidades de linguagem dominantes, ou seja, os textos são organizados tendo como base aspectos tipológicos: *narrar, expor, relatar, argumentar, expor ações*. Com base nessa proposta, pode-se entender que o ensino da escrita pode ter mais sucesso se contemplar todas essas dimensões nas diferentes etapas da vida escolar. Ao se pensar dessa forma, não seria necessária a retomada de apenas um mesmo gênero, mas de diferentes gêneros textuais que mobilizem as mesmas capacidades e que todas elas devem ser trabalhadas em todos os anos de escolaridade.

Ao se pensar na totalidade de gêneros encontrados nas duas coleções, *Linhas e Entrelinhas e L.E.R – Leitura, ensino e reflexão*, pode-se procurar refletir se essa diversidade contempla diferentes capacidades de linguagem ou se há alguma que predomina sobre as demais. Para observar como esse trabalho acontece nas coleções, é possível usar a proposta de agrupamentos apresentada por Dolz e Schneuwly (2004) e verificar se os gêneros textuais presentes nos volumes analisados se encaixam nas cinco capacidades de linguagem dominantes apontados no Quadro 1 “Proposta de agrupamento de gêneros feita por Dolz e Schneuwly” (apresentado no capítulo 1, p.43). O quadro proposto pelos autores é organizado em três colunas. Na primeira, estão presentes os domínios sociais de comunicação: cultura literária ficcional, documentação e memorização de ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições. A segunda coluna apresenta as diferentes capacidades de linguagem dominantes através dos aspectos tipológicos e suas respectivas habilidades. Para cada um desses aspectos, os autores apresentam vários exemplos de gêneros orais e escritos que podem ser visualizados na terceira coluna. É importante se considerar que essa proposta não é uma organização

definitiva, uma vez que os gêneros textuais apresentam estruturas relativamente estáveis<sup>8</sup> e assim um mesmo gênero pode apresentar diferentes tipos textuais. Essa tentativa de agrupamento, entretanto, busca organizar gêneros que possuem elementos comuns, traçando um paralelo entre eles. É bem possível que essa forma de agrupamento não englobe todos os gêneros, mas traz elementos norteadores para a seleção de diferentes textos e também pode contribuir para a organização de outras formas de agrupamento. A ideia de se usar a proposta feita por Dolz e Schneuwly (2004) é a de verificar, sob a ótica apontada pelos autores, a distribuição dos diferentes gêneros textuais encontrados nas coleções em relação às capacidades relacionadas a cada tipo textual.

Tomando esse quadro como ponto de partida para a observação dos gêneros textuais encontrados nas duas coleções e também como modelo para a organização de cada um deles, é possível verificar como se dá a distribuição desses diferentes textos. Ao se estabelecer essa configuração dos gêneros, lança-se um novo olhar para o trabalho de produção de textos apresentado nas coleções didáticas. A partir dessa organização é possível dizer quais capacidades seriam exploradas e quais seriam predominantes. Essa observação pode ainda auxiliar na percepção de qual seria a ênfase dada em cada coleção, isto é, se a coleção teria um equilíbrio no trabalho com as diferentes capacidades ou se tenderia a um trabalho mais restrito e focalizado.

A primeira coleção analisada, *Linhas e Entrelinhas*, apresenta um total de 32 diferentes gêneros textuais e a sua distribuição pode ser organizada no seguinte quadro:

#### QUADRO 15

Agrupamento dos gêneros textuais encontrados na coleção *Linhas e Entrelinhas*

<b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</b>	<b>GENEROS APRESENTADOS NA COLEÇÃO LINHAS E ENTRELINHAS</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga.	tirinha história em quadrinhos fábula
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	biografia relato histórico reportagem relato (diário) relatório telejornal

<sup>8</sup> Cf. Bakhtin, 1997, p.280

Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	resenha anúncio publicitário
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	texto de apresentação verbete cartaz entrevista folheto pesquisa tabela gráfico ficha enquete texto descritivo legenda
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	receita

De todos os gêneros encontrados na coleção, 5 não foram encaixados no quadro: perguntas, cartas, quadrinha, cartão de natal e poema. Cada um desses gêneros apresenta uma especificidade e não foi possível, dentro da proposta apresentada por Dolz e Schneuwly (2004), direcionar qual capacidade eles demandariam. Para esses gêneros não organizados no quadro seria interessante a elaboração de uma outra forma de agrupamento, opção não descartada pelos autores ao apresentarem sua proposta. Por se tratar de uma pequena quantidade de gêneros, a análise das capacidades contempladas na coleção leva em consideração apenas aqueles que foram enquadrados no agrupamento do **quadro 1**.

Com a leitura desse quadro é possível perceber que a coleção explora gêneros textuais que contemplam todos os aspectos tipológicos presentes no agrupamento proposto por Dolz e Schneuwly (2004), no entanto, a distribuição dos gêneros textuais não acontece na mesma medida. Pode-se perceber que há uma ênfase no trabalho com gêneros que compreendem as capacidades de linguagem ou os tipos textuais do *Relatar* e do *Expor*. A coleção apresenta seis gêneros textuais que contemplam as competências relacionadas ao tipo textual *Relatar*: biografia, relato histórico, reportagem, relato (diário), relatório e telejornal. O trabalho com esses gêneros pode auxiliar no desenvolvimento das capacidades relacionadas à representação do discurso através de diferentes experiências vividas. Cada um desses gêneros é explorado apenas uma vez nas diferentes séries, sendo o 5º ano o volume que apresenta o maior número, pois nele encontram-se a reportagem, o relato (diário) e o telejornal. Pode-se perceber, com isso, que o aluno tem a oportunidade de desenvolver as capacidades envolvidas nesse aspecto

tipológico mais de uma vez, no entanto o trabalho ainda poderia ficar comprometido em relação à organização individual de cada gênero.

O trabalho mais significativo relaciona-se às capacidades do *Expor*, uma vez que são encontrados 12 diferentes gêneros textuais: texto de apresentação, verbete, cartaz, entrevista, folheto, pesquisa, tabela, gráfico, ficha, enquete, texto descritivo e legenda. A presença desses gêneros, bem como a retomada de alguns deles ao longo da coleção, evidencia que a coleção traz contribuições em relação às capacidades de organização de diferentes formas de saberes, pois o aluno tem a oportunidade de apresentar informações de maneiras diversas para finalidades variadas. Trata-se de um trabalho que merece destaque se levado em consideração a quantidade de gêneros, mas é importante considerar que, embora exista uma capacidade em comum, ainda é relevante o olhar sobre o trabalho feito com cada um dos gêneros. Ao se retomar as observações feitas sobre o gênero textual *verbeta*, por exemplo, pode-se perceber que as duas atividades encontradas na coleção, uma no 3º ano e outra no 4º ano, ainda apresentam lacunas em relação à progressão e articulação.

Os aspectos tipológicos relacionados às capacidades de *Narrar* e *Argumentar* apresentam quantidade bastante inferior de gêneros textuais se comparados com os dois anteriores. Para o trabalho com a capacidade de mimese das ações através da criação de intriga, a coleção dispõe de apenas três gêneros: tirinha, história em quadrinhos e fábula. A retomada desses gêneros ao longo da coleção também é pequena, pois apenas a fábula é explorada duas vezes e os demais apenas uma vez. Pode-se dizer que esse trabalho traria poucas contribuições tanto em relação às capacidades da ordem do *Narrar*, quanto para cada um dos gêneros. A habilidade de organizar textos narrativos engloba diferentes aspectos, como a organização temporal, descrição e personagens e ações, criação e desenvolvimento de um enredo, marcação de tempo e espaço, entre outros, elementos que são pouco explorados se considerado o baixo índice de atividades de produção de textos narrativos. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental os textos literários, como os contos e fábulas, são em geral muito representativos no universo dos alunos, uma vez que dialogam com os interesses e percepções desse público. Dessa forma, é importante um trabalho que se utilizem esses textos não apenas na leitura, mas também na escrita.

Os gêneros textuais que englobam as capacidades de *Argumentar* também são pouco explorados na coleção, uma vez que foram encontrados apenas dois: resenha e anúncio publicitário. A resenha é trabalhada uma única vez no 4º ano, assim como o anúncio

publicitário só uma vez no 5º ano. Como se pode perceber, a pequena quantidade não está apenas nos gêneros textuais, mas também no trabalho dentro dos volumes da coleção. Não há retomada dos gêneros e isso mostra que a coleção não explora a capacidade de argumentar e isso evidencia que ela não apresenta grandes contribuições para formar um aluno capaz de se posicionar, de tentar convencer e de articular ideias para defender um ponto de vista.

A capacidade menos explorada na coleção é a de *Descrever ações*, ou seja, de dar instruções e prescrições, pois apenas um gênero textual é trabalhado: a receita. Embora esse gênero seja explorado em duas atividades, ele é encontrado apenas no volume do 3º ano. No cotidiano, muitas vezes é necessária a produção de textos que orientem o outro para a execução de diferentes tarefas e isso pode acontecer não apenas em manuais de jogos ou receitas culinárias, mas em bilhetes ou em um convite que explique como chegar a um determinado endereço, por exemplo. Trata-se, portanto, de uma capacidade tão relevante quanto todas as outras, por que então um trabalho tão pouco significativo em toda a coleção?

De modo geral pode-se perceber que a coleção *Linhas e entrelinhas* procura contemplar as cinco capacidades apresentadas no quadro proposto por Dolz e Schneuwly (2004), embora esse trabalho não apresente um equilíbrio entre uma capacidade e outra. Há uma ênfase no trabalho com os gêneros do *Expor* e do *Relatar*, sendo os gêneros do *Narrar*, *Argumentar* e *Descrever ações* menos favorecidos. A presença de gêneros para todos os tipos textuais pode indicar um avanço em relação ao desenvolvimento das capacidades relacionadas a eles, mas as lacunas encontradas tanto em relação à quantidade quanto em relação à progressão e articulação podem mostrar que o ensino pode ficar comprometido em alguns aspectos.

A coleção *L.E.R – Leitura, ensino e reflexão*, assim como a coleção *Linhas e Entrelinhas*, apresenta vários gêneros textuais, embora a quantidade encontrada seja inferior. A partir dos 17 gêneros textuais presentes na coleção pode-se elaborar esse outro quadro:

#### QUADRO 16

Agrupamento de gêneros de acordo com a coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*

<b>DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES</b>	<b>GENÉROS APRESENTADOS NA COLEÇÃO L.E.R- LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR Mímeses da ação através da criação de intriga.	história história em quadrinhos contos de fadas diálogo fábula

		texto de memórias adivinha
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	autobiografia notícia matéria de revista diário
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	--
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	texto informativo
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	--

Assim como na coleção *Linhas e Entrelinhas*, nessa coleção alguns gêneros textuais também não puderam ser enquadrados por apresentarem especificidades não contempladas na proposta feita Dolz e Schneuwly (2004): bilhete, manchete, classificado poético e poema.

A distribuição dos gêneros textuais no agrupamento do **quadro 17** mostra que a coleção *L.E.R- Leitura, escrita e reflexão* não explora todos os aspectos tipológicos em suas atividades de produção de textos. A leitura do quadro mostra ainda uma ênfase nos textos narrativos, o que pode contribuir para a formação de alunos capazes de produzir textos do universo literário, no entanto, ficariam comprometidas suas capacidades em relação aos demais aspectos tipológicos.

De acordo com a leitura do quadro pode-se perceber que a coleção apresenta sete diferentes gêneros que desenvolvem as capacidades de *Narrar*: história, história em quadrinhos, contos de fadas, diálogo, fábula, texto de memórias e adivinha. Como já foi apresentado na seção anterior, a coleção apresenta um trabalho que enfatiza bastante a escrita de narrativa, principalmente do gênero denominado de história. No decorrer dos três volumes a escrita de história é retomada, mas, como já foi dito, esse trabalho apresenta limitações em relação à organização do texto, condições de produção e também relacionadas à progressão e à articulação. A maioria das atividades apresenta estrutura bastante semelhante e não apresentam orientações precisas de como de fato produzir uma história. Embora sejam observadas diversas lacunas no trabalho com os gêneros narrativos, pode-se dizer que a

coleção pode, em alguma medida, trazer contribuições em relação à capacidade de narrar, uma vez que o aluno tem a oportunidade de escrever várias histórias no 3º, 4º e 5º anos.

A capacidade de *Relatar* é contemplada em quatro gêneros textuais: autobiografia, notícia, matéria de revista e diário. A autobiografia é encontrada duas vezes na coleção, uma vez no terceiro e uma vez quarto ano. A notícia é trabalhada duas vezes no quarto ano. A matéria de revista e o diário são encontrados apenas no 5º ano, sendo cada gênero trabalhado apenas uma vez. Trata-se de um trabalho que, ao todo, aparece nos três volumes, embora não sejam com os mesmos gêneros textuais. A presença de um trabalho que explora essa capacidade ao longo da coleção pode trazer algumas contribuições, mas é preciso levar em consideração que o trabalho desenvolvido em cada atividade pode apresentar questões e orientações imprecisas em seu enunciado, como é o caso da atividade que envolve a matéria de revista apresentado na seção 3.2.4.1. Nessa atividade, por exemplo, o aluno precisa fazer uma pesquisa e apresentar os dados obtidos na forma de uma matéria de revista, contudo, não fica claro como o aluno deve organizar essas informações, como deve ser a estrutura do texto. A falta de orientações no enunciado pode gerar textos que sejam apenas cópias dos textos pesquisados e não uma matéria de revista, o que comprometeria a aprendizagem de relatar. O que se pode dizer, então, é que a capacidade de *Relatar* está presente em toda a coleção, no entanto, o trabalho apresenta questões que podem comprometer o seu desenvolvimento.

A leitura do quadro mostra ainda que a coleção apresenta um trabalho pouco representativo em relação à capacidade de *Expor*. Apenas o texto informativo explora a apresentação de diferentes formas de saberes e essa atividade encontra-se apenas uma vez no volume do 5º ano. Essa única atividade, presente no último volume da coleção, traria contribuições realmente significativas para o desenvolvimento dessa capacidade?

As capacidades de *Argumentar* e *Descrever ações*, assim como mostram os dados presentes no quadro, não são contempladas nessa coleção. A ausência de gêneros textuais que explorem as habilidades referentes a esses aspectos tipológicos gera alguns questionamentos. A pergunta principal que se coloca é em relação à opção por se privilegiar a capacidade de narrar em detrimento das demais. O que essa postura adotada pela coleção pode indicar? Quais seriam as consequências de se enfatizar mais uma capacidade?

Uma hipótese que se pode levantar em relação à ausência de trabalho com algumas capacidades e a ênfase na escrita de textos narrativos, pode ser vista como uma visão ainda

atrelada à tradição de uma formação essencialmente literária. De acordo com Bunzen (2006) essa concepção relaciona-se ao trabalho que era desenvolvido nas disciplinas de retórica e poética e, embora já tenham sido eliminadas do currículo em 1890, acompanham até hoje muitas práticas de ensino-aprendizagem. A essa concepção está também envolvida a ideia da imitação de bons modelos para a aprendizagem da escrita e, por isso, os alunos deveriam seguir o exemplo de autores canônicos da literatura. A questão apontada nesse modelo de ensino estava na ausência de orientações de como produzir os textos, ou seja, falava-se mais em pedir para escrever do que em ensinar a escrever. Se levada em consideração essa hipótese pode-se pensar que embora haja um discurso na coleção que defenda um trabalho com a produção de textos, ainda há uma oscilação entre diferentes concepções de ensino de escrita na condução das atividades. Que implicações essa variação encontrada na coleção pode trazer para a aprendizagem da escrita?

A organização dos gêneros textuais presentes nas duas coleções a partir desse agrupamento tem a finalidade de observar se elas apresentam um trabalho que contempla as diferentes capacidades de linguagem ou aspectos tipológicos. Ao se relacionar os dois quadros de agrupamento de gêneros textuais feitos para as duas coleções, algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido em cada uma são pertinentes. É possível dizer que a coleção *Linhas e Entrelinhas* apresenta um trabalho que avança em relação ao trabalho com as diferentes capacidades por contemplar todos os aspectos tipológicos presentes no agrupamento de gêneros. A questão que se coloca é quanto à distribuição irregular desses gêneros, bem como a retomada ainda ausente de progressão e articulação entre alguns deles. A coleção *L.E.R.- Leitura, escrita e reflexão* apresenta uma ênfase no trabalho com os gêneros do *Narrar*, contudo é possível destacar que esse trabalho possui diversas lacunas em relação à orientação da organização dos textos, ao uso social, à progressão e a articulação entre eles. Ainda se pode mencionar a ausência de gêneros do *Argumentar e Descrever ações*. Essa observação leva a percepção de que o trabalho desenvolvido nessa coleção apresenta questões que podem comprometer o desenvolvimento de diversas capacidades. Ao se analisar, portanto, as duas coleções sob a ótica da proposta feita por Dolz e Schneuwly (2004) pode-se dizer que a coleção *Linhas e Entrelinhas* é a que possui um trabalho mais equilibrado se comparado com a coleção *L.E.R – Leitura, escrita e reflexão*, embora ainda não sendo o ideal, uma vez que os gêneros não estão distribuídos de forma equivalente.

Muito ainda há que se considerar ao se pensar em uma organização ideal do trabalho de produção de textos visando a progressão e articulação entre os gêneros textuais ao longo dos anos. O agrupamento de gêneros se mostra uma proposta que traz uma sugestão bem fundamentada e interessante para esse trabalho, além de considerar o desenvolvimento de diferentes capacidades. Obviamente é possível reorganizá-la e adequá-la às demandas encontradas nas diferentes realidades da sala de aula. Trata-se, portanto, de um caminho a ser considerado ao se pensar a elaboração de uma proposta curricular para a o trabalho de escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação mostra análises das atividades de produção de textos presentes em duas coleções de LDP do 3º ao 5º anos com a finalidade de observar até que ponto essas atividades podem colaborar para o desenvolvimento da proficiência escrita do aluno e se há articulação e progressão entre elas, seja dentro de um mesmo volume ou ao longo das séries. As análises visam ainda observar como são apresentadas as condições de produção, as etapas de planejamento e as contribuições que o enunciado traz para a forma e função do texto.

A seleção das duas coleções, *Linhas e entrelinhas* e *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*, aconteceu a partir das avaliações feitas pelo PNLD 2010. Com base nos dados do Guia, a primeira coleção apresenta um trabalho com a produção de textos definida como sendo seu **ponto forte**, ou seja, ela apresenta um trabalho cuidadoso em relação a esse eixo. A segunda coleção é avaliada como apresentando um trabalho que merece **atenção**, ou seja, de acordo com o Guia as atividades de produção de textos não definem de forma clara as condições de produção e os objetivos do texto escrito, restringindo-os ao espaço escolar.

A análise das duas coleções seguiu um mesmo roteiro. Inicialmente é apresentada a organização geral de cada uma, como se dá o trabalho com a produção de textos de acordo com o manual do professor.

A leitura inicial do manual do professor das duas coleções mostra que as concepções que as embasam são condizentes com os parâmetros propostos no PNLD, pois defendem um trabalho que leva em consideração o uso de diversos gêneros textuais em contextos diferenciados. As duas coleções afirmam a importância de um trabalho com a produção de textos que forme alunos capazes de recorrer a diferentes textos de acordo com a situação. As análises feitas na coleção *Linhas e entrelinhas* evidenciam que as atividades presentes na seção de produção de textos dialogam com o que é defendido no manual. Na coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*, no entanto, foi notado que algumas tarefas tratam a produção de textos como redações escolares. Essas atividades são, em sua maioria, tarefas de produção de narrativas com a finalidade de serem feitas no caderno em que o único e provável leitor é o professor. Há uma oscilação entre os pressupostos apresentados no manual e a condução de algumas atividades, o que mostra a necessidade de uma reflexão maior em relação à organização desse trabalho na coleção.

Após a apresentação de cada coleção é feito um levantamento de quantos e quais gêneros são trabalhados. Com base nessas informações é possível perceber quais gêneros textuais são ou não retomados e como essa retomada acontece ao longo dos volumes e das séries. Essa organização possibilita perceber como cada coleção direciona seu trabalho e quais são as estratégias usadas para garantir a articulação e a progressão dos gêneros textuais. Em seguida, algumas atividades são tomadas como ponto de reflexão e, por isso, são analisadas de forma mais detalhada. Essa análise observa quais são as informações presentes em cada enunciado e como a atividade dialoga com a unidade em que está inserida. Nos enunciados são verificados como se apresentam as condições de produção, as etapas de planejamento e revisão, quais são as contribuições para a organização da forma do texto e para o desenvolvimento do tema.

As análises feitas na coleção *Linhas e Entrelinhas* mostram que o trabalho de produção de texto feito nos três volumes procura, de modo geral, trazer situações reais de uso da língua escrita. Os enunciados são organizados em diferentes etapas que costumam mostrar o passo a passo para a produção. Há um número considerável de gêneros textuais, 34 ao todo. Desse total, alguns não são retomados, ou seja, são trabalhados apenas uma vez em toda a coleção. A análise de algumas dessas atividades (texto descritivo, resenha, reportagem) mostra que a maneira como o gênero textual é explorado é, em geral, significativa e estimulante, no entanto, a ausência de retomada em outros momentos pode comprometer a aprendizagem.

Dentre as atividades que são retomadas ao longo da coleção, pode-se perceber que nem todas são exploradas nos três volumes, e podem aparecer no 3º e 5º ano, 3º e 4º anos ou 4º e 5º anos, como é o caso das atividades analisadas que abordam os gêneros textuais verbete, perguntas e entrevista. As observações feitas em relação a essas atividades mostram que elas procuram atender a diferentes contextos e se apresentam de forma estimulante para o aluno. São, portanto, tentativas interessantes de exploração dos gêneros textuais. Algumas lacunas em relação à forma dos textos são observadas em diversos casos, não estando claro como o aluno deve organizar sua produção, ficando a cargo do professor uma explicação mais precisa.

De todos os gêneros textuais observados, apenas dois aparecem em todos os volumes da coleção, embora a distribuição das atividades em cada volume não seja equivalente: poema e carta. A exploração do texto poético mostra uma ênfase em alguns elementos desses textos, como as rimas, versos e estrofes, no entanto, faltam elementos que mostrem como organizá-los de forma efetiva. Nas duas atividades encontradas no livro do terceiro ano, é possível

perceber que as atividades apenas se repetem e não há progressão entre elas. Há uma diferença entre a abordagem feita no 4º e 5º anos que mostra a poesia como espaço de apresentação de diferentes ideias, como é o caso da questão da dengue e do movimento das águas. Há, no entanto, lacunas quanto à definição clara do que o aluno deve discutir nessas duas propostas, bem como não fica explícito como deve se ser a organização do poema. O que se pode perceber do trabalho feito com a poesia é que, mesmo esse gênero sendo abordado nos três volumes da coleção, não há progressão entre as atividades, pois não são apresentados elementos que se complexifiquem de forma consistente de uma para a outra.

A abordagem feita em torno do gênero textual carta evidencia alguns avanços em relação à produção de poema, uma vez que há uma preocupação em se mostrar elementos que costumam compor a correspondência e de se apresentar diferentes situações para sua circulação. A situação de se escrever para uma pessoa desconhecida aparece em várias atividades e é explorado o conteúdo que esse tipo de carta deve apresentar. A retomada das atividades acontece muitas vezes de forma bastante similar, o que mostra que a progressão acontece de forma ainda pouco consistente. Há de se considerar ainda que os enunciados que pedem a produção de cartas procuram apresentar as condições de produção, mas não se mencionam, em nenhum momento, que esse gênero textual não é o único que atende aos objetivos de correspondência na atualidade, como é o caso dos e-mails tão usados nos dias de hoje. Essa observação poderia ampliar as discussões em relação ao uso social desse gênero.

De modo geral, pode-se dizer que a coleção *Linhas e entrelinhas* apresenta propostas de produção de texto que atendem bem em relação à apresentação das condições de produção e buscam mostrar para o aluno como se preparar para a escrita. Nem sempre há retomada dos gêneros e quando isso acontece não significa que eles sejam trabalhados de forma progressiva.

A coleção *L.E.R- Leitura, escrita e reflexão* apresenta um trabalho com a produção de textos que prioriza a escrita de narrativas. Ela apresenta ao todo 17 diferentes gêneros textuais explorados e desse total 7 exploram o universo literário. Dentre esses gêneros se destaca aquele denominado pela coleção de *história*, que aparece em todos os volumes e é trabalhado ao todo 18 vezes.

De acordo com as análises feitas nos enunciados das atividades, há diversas lacunas em relação à organização dos textos. Alguns enunciados apresentam a preocupação de mostrar

que uma história, por exemplo, precisa apresentar começo, meio e fim, mas não explicitam como fazer isso. Embora essas orientações se encontrem em algumas atividades, pode-se notar que não é explicitado que tipo de linguagem ou como deve se dar a estruturação dos parágrafos. Em diversos casos é frequente a orientação de que os textos sejam feitos no caderno, o que afasta a possibilidade de socialização dos textos.

Assim como na coleção *Linhas e entrelinhas*, a coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* também apresenta gêneros textuais que aparecem uma única vez em todos os volumes. Bilhete, manchete e matéria de revista são exemplos que representam essas situações. Nelas é possível perceber que há ausência de explicitação mais específica de como esses textos são organizados. As lacunas encontradas ainda mostram que o papel do professor de faz necessário para o auxílio na execução das tarefas.

A retomada de alguns gêneros também é notada, com ênfase nos textos narrativos, assim como já foi mencionado. A recorrência de atividades que pedem a produção de histórias faz com que as análises desta pesquisa se voltem para essas tarefas e como elas são organizadas. De modo geral, é percebido que o trabalho com as narrativas apresenta características diferenciadas, ou seja, há uma repetição de atividades que pedem a reescrita de textos de imagens e a criação de histórias a partir de um tema ou situação. Certamente a retomada dessas atividades traz contribuições para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade de narrar, no entanto, há diversas lacunas em relação às etapas de planejamento e a finalidade dessas produções, o que pode comprometer a aprendizagem.

A falta de modelos para a produção de alguns textos é outro fator observado. Nessas situações fica evidente a necessidade de intervenção do professor para que as tarefas sejam realizadas. O modelo não deve ser visto como um recurso para engessar as produções, limitando as possibilidades de criação, mas como um parâmetro a ser utilizado. Ele pode ser usado como uma fonte de observação de como um determinado gênero textual pode ser organizado ou que elementos costuma apresentar. Nesse sentido, pode-se dizer que a presença de um modelo é importante para contribuir para o êxito da atividade.

As duas coleções mostram trabalhos diferenciados em relação à produção de textos. A coleção *Linhas e entrelinhas* apresenta uma quantidade maior de gêneros textuais e busca trazer situações diversas de uso social para a circulação de seus textos. As atividades apresentam uma organização que, em geral, procura auxiliar o planejamento da produção. Há

retomada de diversos gêneros, mas não é notado que esse trabalho aconteça efetivamente de forma articulada e progressiva, embora em alguns momentos é possível perceber que algumas atividades buscam elementos que se complexifiquem, como é o caso do trabalho com as perguntas e entrevista. Em algumas atividades são notadas ainda, uma falta de clareza quanto à organização dos textos, como acontece com o verbete. A coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* possui um número menor de gêneros textuais, mas há uma retomada maior de gêneros narrativos. Ainda que a recorrência seja significativa, o trabalho com esses gêneros não apresenta articulação e progressão, uma vez que na maioria dos casos há apenas uma repetição de tarefas. As diversas lacunas encontradas nas orientações presentes nos enunciados evidenciam que é preciso um trabalho atencioso do professor para conduzir as atividades.

Segundo Guimarães (2009) essas lacunas comprometem o êxito dos objetivos para cada atividade e, por isso, é importante a compreensão de todo o processo que move a produção de um texto.

Essa necessidade de observar regras específicas de cada circuito sociointeracional evidencia ainda mais o embricamento dos três momentos do processo-planejamento, execução e revisão – que tomam como ponto de partida exatamente as condições de produção, recepção e circulação dos textos. Pode-se concluir, portanto, que a não definição ou a definição parcial dos elementos que integram cada circuito interfere em todo o processo de produção. Em primeiro lugar porque lacunas nessa definição turvam a visão do aluno quanto às condições de recepção do seu texto; em segundo lugar porque, se não há uma visão clara do leitor, dos objetivos e do contexto de circulação dos textos, também não são claras as estratégias que precisam ser mobilizadas para a produção, ainda que seja explicitado o gênero e discutidas todas as suas funções e estrutura. Finalmente, não há como avaliar a adequação de um texto se não conhecem seus objetivos e seus interlocutores (GUIMARAES, 2009, p. 130-131).

Além da questão levantada em relação à ausência de orientações mais específicas, um fato que gera inquietações é em relação aos gêneros que aparecem apenas no volume do 5º ano, como a reportagem na coleção *Linhas e entrelinhas* e matéria de revista presente na coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*. Pode-se dizer que são gêneros textuais muito próximos em relação à função social e a sua estrutura. A opção por se explorar gêneros textuais tão complexos apenas no último volume da coleção é um ponto que merece ser avaliado com atenção, uma vez que o quanto antes se trabalhar com as capacidades que os envolvem, maiores as chances de se conseguir produções que atendam seus objetivos. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que o trabalho precoce garante a progressão na aprendizagem do gênero e, por isso, é importante que sejam exploradas nos anos anteriores.

O papel do professor é um ponto a ser destacado. É evidente que sua presença é essencial, no entanto, nota-se que a maioria das atividades encontradas nas duas coleções apresentam lacunas que precisam ser preenchidas pela mediação do professor. Cabe a ele conduzir a execução das tarefas e, em vários momentos, tomar decisões quanto ao encaminhamento das atividades. É sobre o professor que recaí, mais uma vez, a responsabilidade de desenvolver e conduzir o trabalho com a escrita. É importante dizer que ele não deve assumir o trabalho de mero ‘tradutor’ das atividades, mas de fazer com que o aluno consiga relacionar as atividades de produção escrita com os textos que produz fora da escola. De acordo com Antunes (2003), é preciso que o aluno veja a escrita como algo significativo, pois “a única linguagem que faz sentido, para qualquer pessoa, é aquela que expressa o que queremos dizer, por algum motivo, de nós, dos outros, das coisas, do mundo. Não estando aí, não estamos na órbita da linguagem (ANTUNES, 2003, p.115)”. Ter um LDP de qualidade é importante, mas é realmente imprescindível que o professor saiba interagir com esse material, estabelecendo um elo forte com ele e com o universo dos alunos.

A articulação e a progressão no trabalho com a produção de textos precisa ser organizada, como já foi apresentado no capítulo teórico, pensando na seleção de gêneros textuais que explorem diferentes capacidades. Como a diversidade textual é muito grande, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento de gêneros que leva em consideração os domínios sociais e as capacidades de linguagem dominantes. Esse agrupamento é pautado nos aspectos tipológicos *narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações*. Para verificar, então, se as coleções contemplam esses aspectos, bem como as capacidades neles inseridas, é que elas foram analisadas sob a ótica desses autores.

A organização dos gêneros textuais no agrupamento mostra que a coleção *Linhas e entrelinhas* abarca as cinco capacidades, embora isso não se dê de forma equivalente. Essa observação evidencia um avanço no trabalho com a produção de textos, bem como pode contribuir para a articulação e a progressão das atividades. A coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão*, por sua vez, mostra uma ênfase nos gêneros do *narrar* e ausência de trabalho com os gêneros do *argumentar* e *descrever ações*. As diferenças encontradas no trabalho de produção de textos das duas coleções traz questionamentos em relação aos resultados esperados para a aprendizagem da escrita.

A proposta apresentada por Dolz e Schneuwly (2004) mostra um caminho para se pensar a organização de um trabalho com a escrita que garanta a articulação e a progressão ao longo

dos anos, mas ela não precisa ser vista como um modelo pronto. Os autores afirmam que a sugestão que eles apresentam é um parâmetro e que deve ser ajustado às necessidades de cada sala de aula. É preciso, portanto, pensar sobre as diferentes realidades da sala de aula e nas demandas encontradas no cotidiano da escola no momento da organização de um currículo para o trabalho com a produção de textos.

Não é pretensão de que esta pesquisa possa apresentar respostas para todas as questões levantadas, mas sim a de trazer elementos para a discussão sobre a importância de um trabalho consistente com a produção de textos. Dessa maneira, um LDP que se organiza visando um trabalho que corresponda a essas expectativas só pode enriquecer o processo de aprendizagem.

Escrever, mais que uma atividade presente no contexto escolar, é uma necessidade humana. A produção de um texto não acontece de uma hora para outra, é preciso investimento, idas e vindas. Refletir, portanto, sobre estratégias que auxiliem o aluno a ser um escritor competente é de fato fundamental e é o que motiva toda esta pesquisa.

A maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é ‘uma conquista’, ‘uma aquisição’, isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem esforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercício, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem. Exige tempo, afinal (ANTUNES, 2003, p.60).

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E.D.A.; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.280.
- BASSI, Cristina. LEITE, Márcia. *L.E.R.- Leitura, reflexão e escrita*. São Paulo: FTD, 2008.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. ROJO, Roxane.(Orgs) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 25- 68.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático. Guia dos Livros didáticos: PNLD 2010: Língua Portuguesa – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009.*
- BRONCKART, Jean-Paul. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção*. FPSE, Universidade de Genebra. 2010.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.139 – 161.
- CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro. WANDRESEN, Maria Otília. *Linhas & entrelinhas*. 3ed. Curitiba: Ed. Positivo. 2008.
- 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 13 maio 2010.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, Textualidade e Textualização. *Pedagogia Cidadã - Cadernos de formação. Volumes de Língua e Literatura, Caderno 9, 2004.*
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola./ Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane. DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUIMARÃES, Eloisa Helena Rodrigues. *O processo de produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa: do planejamento à revisão*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2009, p. 130-131.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça *Concepções de língua, sujeito, texto e sentido*. In: *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002, p.13 - 20.

MARCUSCHI, Beth. CAVALCANTI, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça. MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, Renilson José. *Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2003.

OLIVEIRA, Luciana Moreno de. *Atividades de Produção de textos presentes em Livros Didáticos de Português, Geografia e História: As condições de produção*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2009.

OLIVEIRA, Luciana Moreno de. *Como as crianças compreendem as propostas de produção de texto*. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2006.

PADILHA, Simone de Jesus. *Limites e possibilidades do ensino-aprendizagem do gênero canção no ensino fundamental: alguns elementos para reflexão*. Polifonia, Cuiabá, v.12, N.1, p.83-106, 2006. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/134.pdf> Acesso em 27 dezembro 2011

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. *A Orientação para produção de texto*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O Livro Didático de Português: Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.p.87-100.

SOARES, Magda. *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 1999,p.49-73.

\_\_\_\_\_. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANS, Joel Felipe. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Disponível em: [http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf) Acesso 13 maio 2010.

## ANEXO 1

Organização das coleções a partir dos critérios **Ponto forte** ou **destaque** e **Atenção** presentes no Guia do PNLD - 2010

Coleção	Ponto forte	Atenção
A aventura da linguagem		As principais lacunas verificadas quanto à produção de textos se referem à falta de definição de <i>para que</i> e <i>para quem</i> o aluno vai escrever e <i>onde</i> e <i>como</i> o texto vai ser lido, o que significa não valorizar a dimensão comunicativa da escrita.
A escola é nossa		Embora as <b>atividades de escrita</b> sejam normalmente bem orientadas, em alguns casos falta clareza quanto à definição do destinatário do texto. Convém que o professor explicitamente o leitor pretendido, sempre que preciso.
A grande aventura	O <b>ponto forte</b> da coleção é o trabalho com a produção de narrativas. As propostas de fato contribuem para o desenvolvimento das capacidades de escrita do aluno.	
Aprendendo sempre	O <b>ponto forte</b> da coleção é a articulação entre os conhecimentos linguísticos e as atividades de leitura e de produção.	
Aprender juntos	O <b>ponto forte</b> desta coleção é a regularidade com que são tratados os eixos da leitura e da produção de textos escritos e a boa articulação entre eles. Além disso, merece destaque a seção <i>Usos do Dicionário</i> , que ensina o aluno a utilizar esse importante suporte de consulta para conhecer ou confirmar o sentido e a grafia correta de uma palavra.	Nas propostas de <b>produção de texto</b> em que não estiver definido para quem e para que o aluno vai escrever, nem onde o texto vai circular, o professor deverá cuidar de estabelecer esses parâmetros comunicativos junto com os alunos. Será também proveitoso criar mais situações de circulação dos textos em ambientes fora da escola (a família, a comunidade etc.).
Asas para voar		Quanto à <b>produção de textos</b> , o professor deverá complementar as propostas da coleção, no que diz respeito às situações concretas em que se dará a escrita.
Caminho entre textos		No eixo da <b>produção escrita</b> , muitas vezes, a proposta não deixa claro para o aluno quem é o leitor potencial de seu texto, mas apenas sugere que ele deve

		considerar o leitor quando vai escrever. Em outros casos, a destinação do texto é apenas sinalizada, sem uma definição precisa do que o aluno deve fazer com sua produção. Caberá, então, ao professor, a devida complementação.
Caracol	<p><b>O trabalho com produção de textos não está marcado como ponto forte.</b></p> <p>Observação feita no início da resenha: “As atividades de <b>produção de textos escritos</b> contribuem significativamente para a o planejamento, a escrita e a revisão dos textos.”</p>	Não há nenhuma observação nesse item .
De olho no futuro	O <b>ponto forte</b> da coleção é a boa articulação entre as propostas de produção de textos escritos e as de textos orais.	Em algumas propostas de <b>produção textual</b> , a coleção opta por dar poucas orientações sobre o planejamento, no plano dos conteúdos e da forma usual do gênero, e sobre a (auto) avaliação. Nesses casos, é necessário ajudar o aluno a realizar essas etapas do processo de escrita.
Hoje é dia de Português		Será necessário, em algumas propostas de <b>produção escrita</b> , definir <i>para que</i> e <i>para quem</i> serão produzidos os textos e criar possibilidades de circulação mais ampla para o que os alunos escrevem. Há poucas orientações sobre os recursos gramaticais, a seleção vocabular e o grau de formalidade a serem empregados para ajustar a linguagem do texto ao leitor pretendido.
L.E.R.- Leitura, escrita e reflexão		As atividades de <b>produção de texto</b> não definem o leitor e os objetivos do texto a ser escrito e, quando o fazem, restringem a circulação à sala de aula ou ao espaço escolar. Assim, será necessário que o professor cuide da dimensão comunicativa do texto, deixando claro para os alunos <i>para que</i> , <i>para quem</i> e <i>para onde</i> estarão escrevendo. Da definição desses parâmetros decorrerá a escolha da linguagem e do gênero adequados à situação e, conseqüentemente, os critérios funcionais para a avaliação dos textos produzidos.
Tempo de aprender	Merece <b>destaque</b> o trabalho integrado com os quatro eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade e conhecimentos	Caberá também ao professor ampliar as discussões relativas à coerência dos <b>textos escritos</b> pelos alunos e enfatizar o uso de recursos coesivos (conjunções,

	linguísticos).	expressões que interrelacionam passagens do texto, como as de tempo, lugar, causa; recursos que retomam informações compondo uma cadeia ao longo do texto, como os pronomes, os sinônimos, as palavras equivalentes).
Projeto Prosa	<b>destacam-se</b> a seção <i>Raios X da escrita</i> , que detalha procedimentos de revisão do texto produzido (forma de organização, concordância verbal e nominal, paragrafação, ortografia) e a seção <i>Convivência</i> , voltada para a formação cidadã dos alunos.	As atividades de <b>produção de texto escrito</b> não definem os objetivos específicos do gênero estudado e o professor e os colegas são tomados, prioritariamente, como os destinatários. Nesse caso, cabe ao professor resgatar a função comunicativa da escrita, criando situações que justifiquem a produção textual, tendo em vista destinatários e circulação não apenas na escola, mas também na família, na comunidade e em outros ambientes.
Coleção Linhas e entrelinhas	<b>destacam-se</b> na coleção a orientação cuidadosa para a produção de textos escritos; as seções dedicadas à escuta ou “contação” de histórias, no final das unidades; o tratamento reflexivo, e voltado para o uso dos conhecimentos linguísticos.	
Pensar e viver		As propostas de <b>produção de textos orais</b> exigem do professor discussão e orientação para a construção do plano textual (coerência, explicitação de informações, organização geral).
Português uma proposta para o letramento		Há propostas de <b>produção escrita</b> com instruções que não explicitam as condições de produção, uma vez que a ênfase é dada ao conteúdo temático dos textos. Nesses casos, é preciso que o professor oriente o aluno no planejamento do para quem e do por que escrever. Algumas propostas de revisão necessitarão ser reorientadas pelo professor no sentido de fornecerem informações precisas sobre quais aspectos linguísticos devem ser observados, tendo em vista o texto a ser produzido.
Português Linguagens	O <b>destaque</b> é que o trabalho com os quatro eixos de ensino é articulado e de qualidade, podendo favorecer o desenvolvimento das capacidades de leitura, produção escrita, produção oral e de reflexão linguística. Outro ponto	

	forte é o trabalho consistente com imagens, que leva o aluno a compreender e apreciar as artes visuais e textos que se compõem de linguagem verbal e linguagem não verbal.	
Projeto Buriti	Os <b>pontos fortes</b> da obra são a boa orientação para o processo de escrita, a abordagem reflexiva dos conhecimentos linguísticos e a qualidade do projeto gráfico, bem adequado à proposta pedagógica da coleção.	
Projeto conviver	O <b>ponto forte</b> da coleção é a concepção de produção escrita como processo, o que resulta em orientação para o aluno a cada etapa da construção do texto, desde a escolha do tema até a revisão final.	As propostas de <b>produção escrita</b> podem ser complementadas com atividades que envolvam circulação social mais ampla para os textos. Será também proveitoso dedicar maior cuidado à linguagem a ser usada nos textos (quanto ao vocabulário, ao emprego de recursos coesivos, ao grau de formalidade, por exemplo).
Projeto Pitangüá	O <b>ponto forte</b> da obra é a exploração articulada de textos expositivos, argumentativos e instrucionais nas seções de leitura e escrita e na <i>Oficina de criação</i> .	Algumas das propostas de <b>escrita</b> requerem maior investimento na apresentação das etapas de planejamento e na delimitação das condições de produção ( <i>para que e para quem se escreve, onde e como</i> o texto vai ser lido). Embora haja sugestões para que alguns textos circulem fora da sala de aula, a maioria tem seu circuito restringido à esfera escolar, o que pode tornar as atividades previsíveis e desmotivadoras.
Registrando descobertas		Algumas propostas de <b>produção escrita</b> devem ser complementadas com atividades que ampliem a circulação social dos textos. Além disso, maior atenção deve ser dada aos recursos de linguagem que o aluno vai usar (quanto ao vocabulário, ao emprego de recursos coesivos, ao grau de formalidade). Isso se faz necessário porque, muitas vezes, as propostas de escrita contribuem mais para a construção do tema e da forma dos textos que para a organização interna dos recursos linguísticos.
Aroeira	O <b>destaque</b> é a organização em projetos, que permite que a produção escrita das crianças tenha uma destinação final efetiva. Como exemplo, pode-se	As atividades de <b>produção escrita</b> pouco subsidiam o aluno na construção da coerência e da coesão de seus textos e não apresentam critérios para uma revisão consistente. Esses aspectos,

	<p>citar o <i>Projeto 3 – Meus pensamentos e idéias</i>, do volume 3, no qual os diários de bordo, as crônicas e os poemas produzidos pelos alunos são organizados em um almanaque literário. Além disso, há um número significativo de atividades que demandam interação com a comunidade em que se situa a escola.</p>	<p>importantes para a formação de alunos produtores de textos, precisam ser complementados pelo trabalho docente. Além disso, será necessário que o professor promova mais situações de circulação extraescolar da escrita das crianças, dado que a grande maioria das propostas prevê a leitura para os colegas e a afixação em painéis na sala de aula. A repetição dessa estratégia de circulação pode tornar enfadonhas e desmotivadoras a produção e a recepção dos textos dos alunos.</p>
Conhecer e crescer	<p>O <b>ponto forte</b> da coleção é a abordagem equilibrada dos eixos da leitura e da produção de textos escritos.</p>	<p>No trabalho com a <b>produção de textos escritos</b>, cabe ao professor a tarefa de ajudar o aluno a definir o contexto de produção dos textos, bem como promover a socialização das produções dos alunos para além das dependências da escola.</p>
Infância feliz		<p>Na <b>produção escrita</b>, será preciso tanto abordar a adequação do texto à situação proposta, do ponto de vista do registro ou grau de formalidade, quanto explicitar os mecanismos linguísticos que favorecem a construção da coesão textual.</p>

## ANEXO 2

Enunciados de produção de texto da coleção *Linhas e entrelinhas* – seleção dos gêneros textuais

**Unidade 1: Marmelada de goiaba ou goiabada de marmelo**

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
18	“Que tal produzir um álbum, contendo informações sobre os outros personagens do Sítio do Picapau Amarelo e imagens, para que os colegas da turma e familiares conheçam mais sobre eles?”		X	Texto de apresentação
23	“Que tal fazer de conta que você e seus colegas foram convidados para interpretar os personagens do Sítio do Picapau Amarelo?”	X		
31	“Que tal fazer uma homenagem a Monteiro Lobato, divulgando sua vida e sua obra na escola, por meio de uma exposição?”		X	Biografia

**Unidade 2: Doce sabor das frutas**

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
43	“Que tal produzir um <b>verbete</b> com as principais informações sobre a sua fruta preferida e organizar um fichário para ficar na sala de aula e todos os colegas poderem consultar?”		X	Verbete de dicionário
49	“O texto ‘Maracujá enruga se desidrata’ foi retirado da seção que responde perguntas intrigantes de leitores da revista <i>Superinteressante</i> . que tal elaborar com os colegas <b>perguntas intrigantes</b> sobre a fruta mais comum da região em que você mora, para enviar a essa revista?”		X	Perguntas
58	“Que tal fazer uma ‘salada de frutas poética’ e, depois, ler para os colegas da sala?”		X	Poema

### Unidade 3: Como escolher seu fiel companheiro

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
68	“Segundo o texto, os cães que não soltam pelos e não são muito ativos, como schnauzer, poodle, lhasa apso, matês, yorkshire e Cocker, são preferidos pelas meninas e os cães maiores e mais ativos, como labrador, weimaraner e boxer, são preferidos pelos meninos. Que tal fazer uma <b>pesquisa</b> na sua sala para confirmar, ou não, essa afirmativa?”		X	Tabela com o resultado de uma pesquisa feita em sala sobre quais são os cães preferidos dos alunos.
76	“Que tal tirar suas dúvidas sobre os cuidados que os filhotes de cães devem receber, elaborando uma <b>pergunta</b> para ser enviada a uma seção própria de revista ou jornal?”		X	Pergunta
80	“Que tal escrever uma <b>cartinha</b> para sua mãe, tentando convencê-la de que você saberia cuidar bem de um filhote?”		X	Carta

### Unidade 4: Pula fogueira Iaiá... pula fogueira, ioiô...

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
91	“Que tal aprender a ser cantador de uma quadrilha ‘diferente’ e fazer a turma toda dançar e se divertir? Então, leia o seguinte texto para saber o que diz um cantador de uma quadrilha de verdade.”	X		
101	“Leia a história em quadrinhos a seguir, em que o personagem Marco está ensinando Galapinha a fazer pipoca. (...) Que tal organizar com seus colegas um livro de <b>receitas</b> juninas?” (p. 101)		X	Receita

### Unidade 5: Caçador dá o pira quando vê o curupira

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
112	“O texto começa e termina com esta pergunta ‘ Seu curupira, dono da mata, / como é, como é você? ’ Que tal fazer uma <b>pesquisa</b> para saber como seus familiares imaginam o curupira?”		X	Texto descritivo sobre o curupira.
119	“Que tal dramatizar essa história e apresentar para os colegas de uma outra turma?”	X		

**Unidade 6: Chegou a estação das pipas...**

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
136	“Que tal organizar uma oficina na hora do recreio para ensinar os colegas da escola a fazer pipas?”	X		
147	“Agora você conhece alguns cuidados que devemos tomar ao empinar uma pipa, leia as seguinte quadrinhas, copie-as no caderno e complete-as com palavras que rimem. (...) Ao soltar pipas, deve-se obedecer a algumas normas de segurança. Que tal criar <b>quadrinhas</b> sobre essas normas para divulgar na escola?”		X	Quadrinha

**Unidade 7: Falou em verão, pensou em sorvete**

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
162	“Que tal organizar com os colegas um livro de <b>receitas</b> de saborosos sorvetes caseiros para sortear entre os professores da sua escola?”		X	Receita
164	“Que tal inventar uma árvore que dá sorvetes de outros sabores, criar um <b>poema</b> semelhante ao de Sérgio Capparelli e, depois, organizar um livrinho ilustrado para divulgar numa tarde de autógrafos?”		X	Poema
170	“Que tal participar de um concurso, produzindo <b>tiras</b> gigantes com histórias engraçadas que tenham acontecido com vocês?”			Tirinha

**Unidade 8: o tempo passa, o tempo voa...**

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
178	“E para você, o tempo nesse ano se arrastou ou voou? Que tal contar, por meio de uma <b>história em quadrinhos</b> , quando o tempo passou ligeiro e quando o tempo se arrastou e depois divulgar numa exposição?”		X	História em quadrinhos
184	“Que tal apresentar para a turma uma dramatização da história do encontro entre Rosinha e Chico Bento?”	X		

189	“Leia o poema. (...) no poema, aparecem diferentes horas: de dormir, de acordar, de comer, de se vestir, de ver televisão, de brincar... Faça um relógio como no do modelo abaixo numa folha de papel bem grande e, no lugar dos números, represente por meio de desenhos, o que você costuma fazer nas diferentes horas do dia. Depois, apresente seu trabalho aos colegas.”			Ilustração
-----	---	--	--	------------

### Atividades de produção de texto do 4º ano

#### Unidade 1: Quem tem medo de lobo mau?

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
11	Que tal fazer uma <b>pesquisa</b> com crianças de 6 a 10 anos para saber quais histórias elas conhecem em que um lobo mau seja personagem?	X	X	Pesquisa (o resultado será colocado em uma tabela)
17	Que tal escrever uma <b>fábula</b> e, depois, juntamente com seus colegas, organizar um livro com todos os textos produzidos?		X	Fábula
25	Que tal divulgar na escola informações sobre o lobo-guará por meio de um texto também em forma de <b>entrevista</b> ? Assim, alunos de outras turmas poderão conhecer um pouco sobre esse animal, que corre risco de extinção.		X	Entrevista
29	Que tal ler um livro interessante em que o lobo seja personagem e, depois, produzir uma <b>resenha</b> para divulgar o livro no mural da escola?		X	Resenha

#### Unidade 2: Elas só querem trabalhar...

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
41	Que tal realizar uma pesquisa sobre algum aspecto da vida das formigas e, depois, fazer uma <b>exposição oral</b> para os colegas da turma?	X		
49	Que tal fazer um <b>relatório</b> sobre a vida das formigas, observando um formigueiro?		X	Relatório
56	Como você viu, a primeira fábula lida foi escrita em prosa e a segunda foi escrita em verso. Que tal transformar uma das fábulas a seguir num <b>texto em prosa</b> e, depois, organizar com os colegas um outro livrinho de <b>fábulas</b> ?		X	Narrativa em prosa (fábula)

### Unidade 3: Bola na rede é gol!

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
71	Que tal <b>pesquisar</b> qual é o time de futebol que tem o maior número de torcedores na sua sala de aula e, depois, divulgar o resultado no mural da escola, por meio de um <b>gráfico</b> ?		X	Pesquisa (entrevista sobre time de futebol) <b>gráfico</b>
76	Que tal pesquisar como o futebol surgiu e se popularizou no Brasil e produzir um <b>relato histórico</b> para divulgar no jornalzinho ou mural da escola?		X	Relato histórico
84	Que tal escreverem coletivamente um <b>texto de opinião</b> sobre a violência nos estádios e, depois, enviarem a uma revista esportiva ou à editoria do caderno esportivo de um jornal?		X	Texto de opinião
90	Que tal produzir com seus colegas um outro <b>dicionário</b> de “futebolês” e, depois, deixar na biblioteca da escola para que outras turmas possam consultá-lo?		X	Verbetes de dicionário

### Unidade 4: O carteiro chegou!

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
99	Que tal fazer uma <b>entrevista</b> com um carteiro para saber mais sobre o dia-a-dia de trabalho dele?	X	X	Entrevista
103	Que tal imaginar como era a <b>carta</b> que Maria Luíza enviou a Monteiro Lobato e, então, escrevê-la?		X	Carta
107	Que tal escrever e enviar uma <b>carta</b> a um desses leitores da revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> ?		X	Carta

### Unidade 5: Mitos da nossa mata

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
126	Que tal ampliarem a exposição sobre criaturas folclóricas, produzindo agora <b>fichas</b> com informações sobre esses seres?		X	Ficha
132	Que tal produzir uma <b>história em quadrinhos</b> , sem utilizar falas, sobre alguém que encontra misteriosas pegadas num lugar deserto e que fica imaginando que, naquele lugar, possam habitar seres fantásticos?		X	História em quadrinhos

### Unidade 6: gigantes da natureza!

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
142	Que tal conhecer melhor os dinossauros e organizar um álbum com imagens e textos para deixar na biblioteca da escola?		X	Texto de apresentação dos dinossauros
152	Que tal fazer uma <b>enquete</b> para saber o que alguns adultos pensam sobre o desaparecimento dos dinossauros e, depois, produzir coletivamente um <b>texto de opinião</b> , para ser enviado à revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> ?	X	X	Enquete Texto de opinião
157	Que tal escrever uma <b>carta</b> ao Caio, fundador do clube, para se informar sobre ações que podem ajudar na preservação das espécies que correm risco de extinção?		X	Carta

### Unidade 7: O dengo da dengue

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
172	Que tal você também ajudar no combate à dengue, produzindo com seus colegas um <b>folheto</b> informativo para distribuir na sua comunidade?		X	Folheto
178	Que tal <b>explicar aos colegas</b> das outras classes como o <i>Aedes aegypti</i> se desenvolve e solicitar a eles que ajudem no combate a esse mosquito?	X		Explicação/ exposição oral
182	Que tal produzir um <b>poema</b> sobre o mosquito da dengue e, depois, organizar com seus colegas um varal de poesia no corredor da escola?		X	Poema

### Unidade 8: De cabeça pra abaixo: o mundo da fotografia

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
194	Que tal construir com seus colegas uma câmara escura, organizar uma <b>exposição</b> e convidar os alunos de outras turmas da escola?	X		
200	Que tal procurar fotos em revistas, criar <b>legendas</b> e, depois, organizar um painel com os colegas?		X	Legenda
204	Que tal você também fazer um <b>autorretrato</b> , organizar com seus colegas uma mostra, e depois, convidar os amigos e os familiares para visitá-la?		X	Autorretrato (ilustração)

## Atividades de produção de texto do 5º ano

### Unidade 1: O direito de ter direitos

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
13	Que tal organizar com seus colegas um <b>telejornal</b> para apresentar notícias relacionadas com a discriminação de pessoas?	X	X	Telejornal
24	Que tal produzir <b>um texto relatando como é o seu dia-a-dia</b> e, depois, organizar com os colegas a exposição dos textos no mural da sala?		X	Relato (diário)
36	Como você já sabe, o Conselho Tutelar é o órgão que zela pelo cumprimento do ECA. Então que tal fazer uma <b>entrevista</b> com um conselheiro tutelar para conhecer melhor o trabalho dele?	X	X	Entrevista

### Unidade 2: Cadê a fauna que estava aqui?

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
46	Como você pode notar, esses textos também apresentam alguma semelhança com os anúncios classificados. Que tal produzirem <b>textos como esses</b> para divulgarem alguns animais silvestres que correm risco de extinção e, depois, organizarem uma exposição?		X	Um texto que se assemelha com um <b>Anúncio classificado</b> sobre animais que correm risco de extinção
54	Que tal produzir com seus colegas <b>anúncios publicitários</b> que promovam a conscientização das pessoas sobre os problemas ambientais, para serem apresentados na exposição que vocês vão organizar e, se possível, para depois serem enviados ao projeto Clickarvore?		X	Anúncio publicitário
60	O que você acha que o homem pode fazer para deixar de ser o 'bicho mais perigoso'? Troque ideias com seus colegas e com seu professor. Que tal escrever <b>um texto apresentando sua opinião</b> ? Esse texto também fará parte da exposição que vocês vão organizar na escola, sobre animais em extinção.		X	Texto de opinião

### Unidade 3: Água: a gente não vive sem ela

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
70	Que tal produzir um <b>poema</b> sobre o mundo das águas e, depois, organizar com seus colegas um livro para ser apresentado numa sessão de autógrafos?		X	Poema
75	Que tal fazer uma <b>pesquisa</b> para saber se as pessoas se preocupam com o desperdício da água e, depois, divulgar o resultado por meio de um <b>gráfico</b> , no mural da escola?		X	Pesquisa Gráfico
79	Que tal produzir um <b>cartaz</b> de alerta sobre a escassez de água potável no planeta e, depois,		X	Cartaz

	participar de um concurso na sala de aula? Os cartazes mais votados serão espalhados pela escola, para que todos se conscientizem dessa séria questão.			
85	Que tal <b>apresentar aos colegas</b> das outras salas a Declaração Universal dos Direitos da Água, para que se conscientizem da necessidade de preservar esse recurso natural como garantia de continuidade da vida no planeta?	X		Exposição oral

#### Unidade 4 : Diet ou light?

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
96	Que tal fazer uma <b>pesquisa</b> com crianças de outras turmas da sua escola para saber se o resultado será semelhante ao da enquete feita pela <i>Folhinha</i> ?	X	X	Pesquisa (enquete)
102	O texto apresenta dados de uma pesquisa feita com adultos, na cidade de São Paulo, sobre o consumo de alimentos diet e light. Que tal fazer uma <b>enquete</b> com adultos, vizinhos e familiares, para saber se o resultado é o mesmo? Depois, com base nos dados dessa enquete e da outra pesquisa que vocês fizeram, produzam uma <b>reportagem</b> para ser publicada no jornalzinho ou no mural da escola.	X	X	Enquete Reportagem
108	Que tal elaborar <b>perguntas</b> “superintrigantes” sobre alimentos <i>diet</i> e <i>light</i> para serem enviados à revista <i>Superinteressante</i> ?		X	Perguntas

#### Unidade 5: Reduzir, reaproveitar e reciclar

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
115	Que tal produzir uma <b>história em quadrinhos</b> relacionada ao tema da unidade (lixo e reciclagem) e, depois, organizar com os seus colegas uma exposição dos trabalhos no mural da escola?		X	História em quadrinhos
121	Para reaproveitar o lixo, é preciso separá-lo adequadamente. Que tal produzir, com seus colegas, um <b>folheto informativo</b> sobre a coleta seletiva do lixo para, depois, distribuí-lo na sua comunidade?		X	Folheto informativo

#### Unidade 6: O mínimo com o sonho de ser o máximo

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
139	Leia a seguinte manchete do jornal <i>O Globo</i> , do Rio de Janeiro:		X	Texto de opinião

	“Livros poderão fazer parte da cesta básica” O texto do jornal trata de uma proposta apresentada na Câmara dos Deputados de inclusão de livros de literatura brasileira na cesta básica. O que você acha dessa ideia? <b>Escreva um texto, manifestando sua opinião sobre essa proposta.</b> Depois, escolham um dos textos produzidos para ser publicado no jornalzinho ou no mural da escola.			
143	Que tal produzir com seus colegas um <b>gráfico de colunas</b> , apresentado os valores do salário mínimo depois de 1999, e publicá-lo no mural da escola?		X	Gráfico de colunas
150	Que tal convidar um avô ou uma avó que tenha vivido alguns desses momentos de mudança de moeda brasileira para ser <b>entrevistado</b> ?	X	X	Entrevista

### Unidade 7: Fique “fera” sobre as feras

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
158	Que tal produzir com alguns colegas uma <b>ficha</b> sobre um outro cão e, depois, organizar no mural da escola?		X	Ficha
164	Que tal conhecer as ideias dos colegas a respeito da polêmica sobre a castração e a eliminação de cães ferozes , promovendo um <b>debate</b> na sala de aula?	X		Debate
168	Segundo o texto “Histórias paralelas”, há 100 anos, criadores europeus começam a fazer cruzamentos, gerando as raças conhecidas atualmente. Leia o texto a seguir para saber como surgiu o dobermann:  Que tal fazer uma pesquisa e, depois, produzir <b>um texto como esse</b> , explicando como se chegou a uma outra raça conhecida hoje?		X	Gênero não especificado

### Unidade 8: É tempo de natal!

Página	Enunciado	Atividade oral	Atividade escrita	Gênero textual
175	Que tal fazer uma <b>ilustração</b> de um natal tipicamente brasileiro e, depois, organizar com os seus colegas uma exposição dos trabalhos no mural da escola?		X	Ilustração
185	Que tal produzir seus próprios <b>cartões</b> , escrever mensagens e, depois, enviá-los para os seus colegas?		X	Cartões de natal
189	Que tal fazer neste natal como o Marco da história em quadrinhos? Escolha um brinquedo que você não use mais para doar a uma instituição de caridade e, depois, produza uma <b>cartinha</b> como se você fosse o Papai Noel, para que seja entregue à criança que vai recebê-lo.		X	Carta

**ANEXO 3**

Enunciados de produção de texto da coleção *L.E.R. – Leitura, escrita e reflexão* - seleção dos gêneros textuais

**3º ano****Unidade 1**

<b>Página</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Gênero textual</b>
14	Contando uma história em partes A história O dia da ventania pode ser dividida em partes. Acompanhe a sequência dos acontecimentos e escreva <b>uma história</b> no seu caderno.	História
16	Continuando uma história Copie o texto abaixo em seu caderno e continue a <b>história</b> mostrando como o homem resolveu o seu problema. Dê um título para a sua história.  <b>(Título)</b> Um homem procurava árvores altas e retas para fazer móveis. Olhando sempre para cima, não viu um enorme buraco e acabou caindo. Ele tentou de todas as maneiras sair do fundo do buraco, mas não conseguiu. Desanimado, sentou-se no chão e chorou. Ao ouvir um barulhinho estranho, percebeu que estava sendo observado por dois enormes dragões. Ficou apavorado. Então...	História

**Unidade 2**

<b>Página</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Gênero textual</b>
39	Criando bilhetes Luís pediu para o irmão entregar este bilhete para o Juca. Juca, Estou com gripe e não posso ir à sua festa. Você poderia mandar um pedaço de bolo e alguns brigadeiros pelo Carlos? Feliz aniversário! Luís  Observe a seguir duas situações diferentes em que você deverá deixar um bilhete. Escreva os <b>bilhetes</b> em seu caderno. a) Imagine que você foi até a casa de seu amigo para brincar, as ele tinha saído. b) Você precisa que sua mãe o acorde às 7 horas para fazer a lição.	Bilhete
40	Contando um acontecimento Leia a carta que André escreveu para sua mãe durante as férias.  Agora, faça de conta que você é uma destas crianças e que está passando férias na casa de um parente. Escreva <b>uma carta</b> para um colega contando as novidades.	Carta

### Unidade 3

Página	Enunciado	Gênero textual
64	<p>Desenhando uma história</p> <p>Imagine que três amigos foram acampar numa floresta e se perderam.</p> <p>Cansados e famintos, andaram sem parar até que encontraram o Curupira.</p> <p>Em troca de algum favor, o Curupira mostrará o caminho de volta.</p> <p>a) Pegue uma folha de sulfite e trace seis quadros como nas <b>histórias em quadrinhos</b>.</p> <p>b) Desenhe a história e escreva uma legenda para cada quadrinho.</p>	História em quadrinhos
64	<p>Escrevendo uma história para cada personagem</p> <p>Escolha um destes seres para ser o monstro de sua história.</p> <p>Escreva em seu caderno uma <b>história</b> contando sobre o dia que você se encontra com essa criatura.</p>	História

### Unidade 4

Página	Enunciado	Gênero textual
83	<p>Mudando o narrador da história</p> <p>Como a história da Heloísa Pietro ficaria se fosse contada pela gatinha Mimi? Mude o título para “O dia em que eu salvei a vida de minha dona”. Copie o começo da história em seu caderno e continue.</p> <p>Tem gente que acha que cachorro é o melhor amigo do ser humano. eu sou uma gata e sou a melhor amiga da minha dona. Pude provar isso outro dia.</p> <p>Naquela manhã tudo parecia tranqüilo...</p>	História
85	<p>Escrevendo um texto sobre você</p> <p>Você vai escrever em seu caderno <b>um texto contando um pouco sobre você</b> e sobre algum acontecimento importante de sua vida.</p>	Autobiografia

### Unidade 5

Página	Enunciado	Gênero textual
104	<p>Descrevendo e adivinhando</p> <p>Leia esta adivinha e veja como ela foi feita.</p> <p><i>Pareço muito fraquinho</i></p> <p><i>Sou branco, redondo e liso.</i></p> <p><i>Mas por dentro, que beleza!</i></p> <p><i>Tenho miolo amarelo.</i></p> <p><i>Que dá força e alimenta</i></p> <p><i>Nasço todo dia de novo.</i></p> <p><i>Quem sou eu?</i></p> <p>Agora é com você. Invente uma <b>adivinha</b>, anote-a no seu caderno e leia-o para a classe.</p>	Adivinha

105	<p>Criando uma história quase impossível</p> <p>Escreva em seu caderno uma <b>história</b> com este título: Um desejo quase impossível.</p> <p>A personagem da história se esforçará muito para conseguir o que deseja, mas que é bem difícil de ser alcançado.</p>	História
-----	---	----------

### Unidade 6

Página	Enunciado	Gênero textual
138	<p>Montando um texto com diálogo</p> <p>Leia esta história em quadrinhos.</p> <p><b>Reconte a história</b> lida em seu caderno, usando o que você já aprendeu sobre a pontuação de textos com diálogos.</p>	História (retextualização de uma história em quadrinhos)

### Unidade 7

Página	Enunciado	Gênero textual
147	<p>Escolhendo uma capa de livro para escrever uma história</p> <p>Veja estas capas de livros e escolha um dos títulos para escrever <b>uma história</b>.</p> <p>“Um irmão que só arruma confusão”</p> <p>“A menina que não tinha com quem brincar”</p> <p>“A incrível história de Daniela Magricela e João Gordão”</p> <p>“O garoto que não queria escrever”</p>	História

### Unidade 8

Página	Enunciado	Gênero textual
168	<p>Escrevendo um texto sobre brincadeiras</p> <p>Você vai escrever <b>um texto usando seus próprios conhecimentos</b>.</p> <p>O assunto você já conhece! Que ver?</p> <p>“As brincadeiras preferidas do 3º ano.”</p>	gênero não especificado

### Unidade 9

Página	Enunciado	Gênero textual
193	<p>Escrevendo uma história de bruxas</p> <p>Prepare-se para escrever uma história de arrepiar! Mas primeiro conheça o que é um sabá.</p> <p><i>Conta-se que antigamente os bruxos e as bruxas costumavam dar grandes festas, que eram chamadas sabás. Os sabás eram feitos aos sábados, à meia noite, em pântanos afastados. As bruxas chegavam montadas em burros velozes, bodes voadores...e vassouras, é claro! Nessa noite, erma feitos os feitiços mais terríveis!</i></p> <p>Imagine que você conseguiu assistir a um grande sabá de bruxas... Crie uma história cheia de sustos, aventuras e feitiços.</p>	História

## Unidade 10

Página	Enunciado	Gênero textual
213	<p>Escrevendo o final do conto</p> <p>O conto abaixo não está completo: falta o final e o título. Leia este trecho com bastante atenção.</p> <p>No seu caderno, escreva um título para o conto e ilustre o trecho que você leu.</p> <p>Antes de escrever o final, relembre os principais acontecimentos da história.</p> <p>E agora, o que poderá acontecer? <b>Escreva um final para esse conto.</b></p>	Conto

## 4º ano

### Unidade 1

Página	Enunciado	Gênero textual
20	<p>Recriando um velho conto de fadas</p> <p>Agora é a sua vez! Escreva no seu caderno uma versão bem-humorada para um <b>conto de fadas</b> de que você gosta, usando toda a sua criatividade.</p>	Conto de fadas

### Unidade 2

Página	Enunciado	Gênero textual
36	<p>Criando uma narrativa</p> <p>Veja como o poeta organizou suas ideias.</p> <p>O gato curioso, Ferreira Gullar *</p> <p>Você vai criar <b>uma história</b> seguindo o modelo do poema analisado.</p>	História

### Unidade 3

Página	Enunciado	Gênero textual
55	<p>Completando a história</p> <p>Uma parte da história que você vai ler está contada com palavras e outra parte com desenhos. Acompanhe a sequência.</p> <p>“O homem que pôs um ovo”, Recontado a partir de um conto de Câmara Cascudo</p> <p>No seu caderno, escreva a história <i>O homem que pôs um ovo</i>, incluindo as partes que foram contadas com ilustrações.</p>	história

### Unidade 4

Página	Enunciado	Gênero textual
78	<p>Trabalhando a pontuação do texto lido</p> <p>Observe a pontuação usada pela autora neste trecho do texto.</p> <p>....</p> <p>Copie este outro trecho, sem olhar no texto original. Pontue-o da maneira que achar mais adequadas à compreensão.</p>	atividade de cópia
79	<p>Narrando uma história</p> <p>No texto que você escreverá, uma personagem também vai se ver em uma situação difícil. Escolha uma das sugestões abaixo ou, se desejar, invente outra.</p>	História

### Unidade 5

Página	Enunciado	Gênero textual
100	Descrevendo alguém especial Hoje você vai descrever uma pessoa importante em sua vida.	Descrição sem definição de gênero

### Unidade 6

Página	Enunciado	Gênero textual
121	Mudando de ponto de vista O que será que o gato, a tartaruga e o sapo pensam a respeito do cachorro? Escolha uma destas introduções, copie-a e continue a narrativa como se você fosse o narrador-personagem. a) Tive a sorte de nascer gato. Se tivesse nascido cachorro, acho que me mataria com um osso envenenado. Tô louco, que vida mais maluca! Esse cachorro é um... b) Ainda bem que nós, tartarugas, somos muito calmas, senão já teria acabado com a raça desse cachorro. Ô bicho chato! Ele vive...	História
122	Criando um narrador-personagem Escolha e registre no seu caderno um nome da coluna da esquerda e uma informação da coluna da direita para compor um narrador-personagem.  Agora <b>escreva um parágrafo</b> em que seu narrador-personagem apresente ao leitor alguma informação sobre si mesmo.	Parágrafo narrativo, sem definição de gênero
123	Escrevendo um depoimento autobiográfico Você vai escrever um texto autobiográfico contando um pouco de sua vida.	Autobiografia

### Unidade 7

Página	Enunciado	Gênero textual
139	Aconteceu na viagem Lobinho viveu muitas aventuras antes de chegar à Escola de Enganação. Copie e <b>complete a carta</b> , contando o que aconteceu com ele no quarto dia de viagem.	Carta
139	Um história em forma de carta Que tal escrever uma história em forma de carta? Siga as instruções e vá registrando as informações no seu caderno.	carta

### Unidade 8

Página	Enunciado	Gênero textual
163	Criando argumentos Observe as ilustrações e crie <b>um diálogo</b> em que uma personagem tentará convencer a outra de que está certa. Veja o exemplo.	Diálogo
164	Organizando um diálogo.	Diálogo

	<p>Acompanhe o início destes diálogos entre pais e filhos. Junto com um colega, <b>escolha um destes diálogos e continue-o</b>. Você faz o papel de uma personagem, e seu colega, o de outra.</p> <p>Atenção: O texto não deve ter narrador, só diálogo. seu colega argumenta e você contra-argumenta. Cada fala deve ser antecedida pelo sinal de pontuação adequado.</p>	
--	--	--

## Unidade 9

Página	Enunciado	Gênero textual
176	<p>Criando manchetes</p> <p>Escreva uma <b>manchete</b> para a notícia, usando apenas palavras destacadas no texto.</p>	Manchete
177	<p>Completando notícias</p> <p>Um jornalista não pode inventar notícias, mas você pode brincar de repórter. Leia o começo do texto e <b>escreva a continuação da notícia</b>, como foi feito neste exemplo.</p>	Notícia
178	<p>Escrevendo uma notícia sobre a escola</p> <p>Escolha algum fato importante que tenha acontecido na sua escola e escreva uma pequena notícia.</p>	Notícia

## Unidade 10

Página	Enunciado	Gênero textual
200	<p>Recontando uma fábula</p> <p>Leia com atenção os versos desta fábula para compreendê-la bem.</p> <p>O homem e a serpente (...)</p> <p>Agora escreva essa fábula numa versão em prosa. Para isso, siga estes passos.</p>	Fábula
202	<p>Criando uma fábula</p> <p>Você vai criar uma fábula usando seus conhecimentos sobre esse tipo de texto.</p>	Fábula

## 5º ano

### Unidade 1

Página	Enunciado	Gênero textual
15	<p>Escrevendo uma história</p> <p>Você vai criar uma história em que um herói enfrenta um antagonista.</p>	História

### Unidade 2

Página	Enunciado	Gênero textual
40	<p>Criando um <b>texto informativo</b></p> <p>Você leu dois textos muito populares. Agora chegou sua hora de pesquisar e <b>escrever sobre outras festas populares</b>.</p> <p>Siga estas etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A classe divide-se em grupos. Cada grupo ficará responsável por escrever sobre uma destas festas: cavallhada, folia-de-reis, festa do Divino, Festa do Bom</li> </ol>	Texto informativo

	<p>Jesus dos Navegantes, congada, marujada, Bumba-meu-boi, Festa do Bonfim</p> <p>2. A equipe deve dividir as tarefas antes de começar a pesquisa sobre a festa escolhida. Cada participante ficará responsável por procurar informações que respondam a pelo menos uma das perguntas do quadro abaixo.</p>	
--	---	--

### Unidade 3

Página	Enunciado	Gênero textual
64	<p>Montando estrofes</p> <p>No seu caderno, escreva trechos em prosa na forma de poema. Observe o exemplo e veja como as palavras foram organizadas por meio da rima.</p> <p>Prosa: o vermelho é cor vaidosa. Adora mirar-se no espelho. Poema: É cor vaidosa O vermelho. Adora mira-se No espelho</p> <p>a) Ao azul é cor celestial. Abriga o Cruzeiro do Sul. b) O marrom é a cor variada. Existem mais de cem tons.</p>	Poema
64	<p>Escrevendo um poema para uma cor</p> <p>Você vai fazer um poema para sua cor preferida.</p>	Poema

### Unidade 4

Página	Enunciado	Gênero textual
90	<p>Recontando uma narrativa</p> <p>Você vai recontar esta história visual utilizando as palavras dos quadros para indicar a sequência das ações da 2ª e da 3ª tirinha.</p>	História
91	<p>Escrevendo um texto de humor com diálogo</p> <p>Siga estas etapas para planejar e escrever seu texto.</p> <p>1. Escolha um destes locais como cenário para o diálogo: na sala de aula; no parque; no estádio; no mercado; na rua; no ônibus. 2. Escolha as personagens que podem participar da sua história. 3. Imagine um diálogo que aconteça no cenário selecionado, envolvendo as personagens que você escolheu.(...)</p>	História

### Unidade 5

Página	Enunciado	Gênero textual
106	<p>Montando uma revista</p> <p>A classe vai montar o primeiro número de uma revista como esta. Como o nome diz, a revista terá várias seções. Cada aluno vai escolher um assunto para <b>escrever a sua matéria</b>.</p>	Matéria de revista

### Unidade 6

Página	Enunciado	Gênero textual
125	<p>Criando uma história de mal-entendidos</p> <p>Você vai escrever <b>uma história</b> em que alguma confusão aconteça a partir de um título engraçado. Para isso siga estas etapas.</p>	História

## Unidade 7

Página	Enunciado	Gênero textual
143	<p>Brincando de fazer classificados poéticos</p> <p>Imagine que você deseja comprar uma casa especial que apenas <b>um classificado poético</b> pode descrever.</p> <p>a) Escolha e escreva algumas das características sugeridas no quadro para descrever a casa que você deseja comprar. Se quiser, escreva outras.: mágica, encantada, entusiasmada, sonhadora, enluarada, solitária, invisível, assombrada, carinhosa, musical.</p> <p>b) Faça alguns versos com as palavras que você escolheu, sem se preocupar se eles serão ou não usados em seu classificado poético.</p> <p>c) Escolha alguns versos criados na etapa anterior e organize-os, criando um pequeno classificado poético.</p>	Classificado poético
144	<p>Respondendo a um classificado poético</p> <p>Este classificado não anuncia a compra e nem a venda de um produto.</p> <p><i>Menino que mora num planeta azul feito a cauda de um cometa quer se corresponder com alguém de outra galáxia.</i></p> <p><i>Neste planeta onde o menino mora as coisas não vão tão bem assim: o azul está ficando desbotado e os homens brincam de guerra. É só apertar um botão que o planeta Terra vai pelos ares... Então o menino procura com urgência alguém de outra galáxia para trocarem selos, figurinhas e esperanças.</i></p> <p>Imagine que você é um garoto extraterrestre que leu o classificado do menino terráqueo e resolveu responder para ele. (...) Escreva seu texto na forma de poema, se desejar.</p>	Respondendo a um classificado poético

## Unidade 8

Página	Enunciado	Gênero textual
168	<p>Escrevendo um texto de memórias</p> <p>Agora é a sua vez de escrever <b>um texto de memórias</b>. Ele pode ser um dos capítulos do Livro de memórias da classe. Para isso sigam estes passos: (...)</p>	Texto de memórias

## Unidade 9

Página	Enunciado	Gênero textual
189	<p>Escrevendo diários de personagens</p> <p>Relembre como Serafina escreveu no diário.</p> <p>Assim como Cristina Porto, você vai <b>escrever a primeira página do diário</b> de uma personagem. Ela tomou a decisão de começar a escrevê-lo no dia de hoje.</p>	Diário

**Unidade 10**

<b>Página</b>	<b>Enunciado</b>	<b>Gênero textual</b>
210	Continuando uma narrativa A história que você vai ler será interrompida bem no momento em que as personagens vão começar a apresentar suas opiniões. (...) Continue o <b>texto criando um diálogo que apresente um conflito de ideias entre as personagens</b> . Conte também como a situação será solucionada.	Diálogo
211	Criando uma história em que acontece conflito de ideias Agora você vai criar uma <b>história</b> em que duas personagens defendem suas opiniões até entrarem em acordo.	História