



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



LUCILENE ROSA DOS SANTOS DIAS

**OS ENFOQUES DADOS AO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM**

Rondonópolis - MT

2019

LUCILENE ROSA DOS SANTOS DIAS

**OS ENFOQUES DADOS AO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Rondonópolis, na Linha Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: Perspectiva Histórica e Contemporânea, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo

Rondonópolis – MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D541e Dias, Lucilene Rosa dos Santos.

OS ENFOQUES DADOS AO TRABALHO COM
GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS
ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM /
Lucilene Rosa dos Santos Dias. -- 2019
95 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sandra Regina Franciscatto Bertoldo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Gêneros textuais. 2. Linguagem. 3. Livro Didático. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "OS ENFOQUES DADOS AO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM"

AUTOR : Mestranda Lucilene Rosa dos Santos Dias

Dissertação defendida e aprovada em 13/08/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Cancionila Janzkovski Cardoso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Telma Ferraz Leal
Instituição : Universidade Federal de Pernambuco

Examinador Suplente Doutor(a) Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 19/08/2019.

LUCILENE ROSA DOS SANTOS DIAS

**OS ENFOQUES DADOS AO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NOS
LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A LINGUAGEM**

Data: ____/____/2019

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Telma Ferraz Leal
Examinadora externa

Profa. Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso
Examinadora interna

Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Suplente

RESUMO

O tema da presente investigação está relacionado às propostas que os livros didáticos destinados aos anos iniciais apresentam em relação aos gêneros textuais enquanto objeto de ensino e de aprendizagem da linguagem. Esta pesquisa está ligada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso - Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/CUR/UFMT), na linha de pesquisa: “Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”, e se fundamenta na abordagem sócio interacionista da linguagem que propõe os gêneros textuais como objeto de ensino de Língua Portuguesa e, por meio deles, contemplar os eixos leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Consideramos ainda, que a grande maioria dos professores alfabetizadores atuantes em salas de aula utiliza o livro didático como material de apoio no processo de ensino e de aprendizagem, portanto, nosso objetivo é investigar de que forma se realiza o trabalho com os gêneros textuais nas atividades propostas nos livros didáticos, tendo nas teorias do letramento subsídios para essas análises. Os livros analisados são materiais enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e serviram como objeto de análise os três volumes da mesma coleção, 1º, 2º e 3º anos de alfabetização, os quais foram usados pelas redes de ensino municipal e estadual, em Rondonópolis, para os anos letivos de 2016, 2017 e 2018. A análise se deu por meio da descrição de como apareceram e o tratamento dado aos gêneros na composição dos volumes escolhidos. A pesquisa se estendeu para uma análise comparativa entre esses volumes, observando se os mesmos propõem a apropriação e domínio da língua escrita em seus usos sociais. A investigação esteve dirigida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa documental, adotando os métodos e procedimentos da pesquisa descritiva. Apoiamo-nos em teóricos que discutem a linguagem sob a perspectiva sócio-histórica e dialógica, como Bakhtin (2006); sócio interacionista e discursiva voltada à didática e ao ensino da língua materna, como Vigotsky (1998), Dolz e Schneuwly (2004) que reconhecem a língua como fenômeno social e elegem o gêneros textuais como objeto de ensino e a sequência didática como metodologia para esse ensino. Também nos respaldamos em autores que escrevem sobre as teorias de alfabetização e letramento, como Soares (2017) e outros. A pesquisa já foi concluída e entendemos que o trabalho com os gêneros textuais nos livros didáticos está aquém do imprescindível para a apropriação do conhecimento. É preciso propiciar o contato dos alunos com gêneros que fazem parte da cultura social dos mesmos; leituras de textos das mais diversas esferas sociais e propor atividades que instiguem e possibilitem o desenvolvimento integral da criança em relação à linguagem.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Linguagem. Livro Didático.

ABSTRACT

Esta investigación está vinculada al Grupo de Investigación “Alfabetização e Letramento Escolar” (Alfabetización y Literacidad Escolar) – ALFALE, del Programa de Posgrado en Educación, del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Federal de Mato Grosso – campus de Rondonópolis (PPGEdu/CUR/UFMT), en la línea de investigación Lenguajes, Cultura y Construcción de Conocimiento: perspectivas histórica y contemporánea. Su tema está relacionado a las propuestas que los libros de texto destinados a los años iniciales presentan en relación con los géneros textuales en cuanto objeto de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. La investigación se fundamenta en el enfoque sociointeraccionista del lenguaje, que propone los géneros textuales como objeto de enseñanza de Lengua Portuguesa y, por su intermedio, contemplar los ejes lectura, escritura, oralidad y conocimientos lingüísticos. Consideramos que la mayoría de profesores alfabetizadores actantes en las aulas utiliza el libro de texto como material de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo tanto, nuestro objetivo es investigar de qué forma se realiza el trabajo con los géneros textuales en las actividades propuestas en dichos manuales, teniendo en las teorías de literacidad los subsidios para ello. Se analizaron tres volúmenes de una misma colección para 1º, 2º y 3er grados de alfabetización, enviados por el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Programa Nacional de Libro de Texto. Los manuales fueron usados por las redes de enseñanza municipal y estatal, en Rondonópolis, durante los años lectivos de 2016, 2017 y 2018. El análisis se dio por medio de la descripción de cómo aparecieron y el tratamiento dado a los géneros en la composición de los volúmenes elegidos. La investigación se extendió para un análisis comparativo entre esos volúmenes, observando había una propuesta de apropiación y dominio de la lengua escrita en sus usos sociales. Los aportes teórico-metodológicos de la investigación se cementan en la orientación cualitativa documental, adoptando los métodos y procedimientos de la investigación descriptiva. Nos apoyamos en teóricos que discuten el lenguaje bajo la perspectiva socio histórica y dialógica, como Bakhtin (2006); sociointeraccionista y discursiva dirigida a la didáctica y a la enseñanza de lengua materna, como Vigotsky (1998) y Dolz y Schneuwly (2004), los cuales reconocen la lengua como fenómeno social, y eligen los géneros textuales como objeto de enseñanza y la secuencia didáctica como metodología. Asimismo, nos respaldamos en autores que escriben sobre las teorías de alfabetización y literacidad, como Soares (2017). Ya se concluyó la investigación y entendimos que el trabajo con los géneros textuales en los libros de texto está lejos de lo imprescindible para la apropiación del conocimiento. Es necesario propiciar el contacto del alumnado con los géneros que forman parte de su cultura social; lectura de textos de las más diversas esferas sociales y proponer actividades que instiguen y posibiliten el desarrollo integral del niño en relación con el lenguaje.

Palabras clave: Géneros textuales. Lenguaje. Libro Didático.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual do percurso metodológico	18
Figura 2 – Capas dos livros didáticos usados como objeto de análise	40
Figura 3 – Sumário do volume 1.....	41
Figura 4 – Proposta do trabalho com gêneros.....	48
Figura 5 – Exemplo da disposição gráfica dos gêneros	49
Figura 6 – Proposta de sequência didática do Manual do Professor.....	54
Figura 7 – Exemplo de propostas de atividades leitura com o gênero “poema”	59
Figura 8 – Exemplo de atividades leitura e interpretação de texto.....	60
Figura 9 –Exemplo de propostas de atividades leitura 2º Ano.....	61
Figura 10 – Exemplo de propostas de atividades leitura 3º Ano.....	63
Figura 11 – Divisão dos capítulos.....	79
Figura 12 – Atividades de conhecimentos linguísticos para 1º Ano.....	80

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Gêneros que aparecem na seção de leitura dos livros didáticos analisados e a recorrência em cada volume	49
Quadro 2 – Tipos textuais predominantes em cada gênero da seção de leitura dos livros didáticos analisados.....	64
Quadro 3 – Direitos de aprendizagem do eixo leiturat.....	57
Quadro 4 – Questões de leitura.....	61
Quadro 5 – Propostas de produção textual 1º Ano.....	72
Quadro 6 – Propostas de produção textual 2º Ano.....	69
Quadro7 – Propostas de produção textual 3º Ano.....	70
Quadro 8 – Direitos de aprendizagem do eixo escrita.....	77
Quadro 9 – Propostas de práticas de oralidade	78
Quadro 10 – Práticas de oralidade 2º ano	80
Quadro 11 – Práticas de oralidade 3º ano.....	76
Quadro12 – Direitos de aprendizagem do eixo oralidade.....	77
Quadro11 – Conhecimentos linguísticos.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DELINEAMENTOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS	16
2.1 O porquê da escolha e do objeto	19
2.2 O caráter procedimental da pesquisa	22
2.3 Sobre a análise	23
3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO	25
3.1 A apropriação da leitura e da escrita à luz das teorias do letramento	28
4 O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO OBJETO HISTÓRICO E DE INVESTIGAÇÃO	34
4.1 Movimento histórico	34
4.2 Os conteúdos de Língua Portuguesa à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais	38
4.3 Livros didáticos enquanto recurso pedagógico	41
5 A TESSITURA DO OBJETO: ANÁLISES E APRECIACÕES	46
5.1 A constituição das análises: um olhar sobre a linguagem	47
5.2 Análise dos eixos de linguagem a partir dos gêneros	57
5.2.1 Eixo leitura	57
5.2.2 Escrita ou produção de texto	68
5.2.3 Oralidade	76
5.2.4 Conhecimentos linguísticos	82
6 CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	89

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas cinco décadas surgiram resultados de estudos e de pesquisas que apontam uma mudança relativa ao ensino da língua, onde a perspectiva do estudo da palavra e da frase descontextualizadas dá espaço ao estudo do texto em situações de interação social. Os gêneros textuais passam a ter centralidade como objeto de ensino capaz de propiciar o conhecimento dos usos da língua e de promover a reflexão desses usos em situações reais.

Alguns teóricos e autores como Vygotsky e Bakhtin já discutiam a concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito, que por meio da interação possibilita o desenvolvimento humano em diversas dimensões. A apropriação da forma escrita da língua, bem como o processo de alfabetização e o domínio do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) concomitante ao uso da mesma em situações diversas pode ser entendido como uma dessas dimensões do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva nos respaldamos e adotamos para esta pesquisa a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento que há muito vem sendo discutida e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam como orientação:

Letramento [...] é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (BRASIL, 1997, p. 21).

Visto que a grande maioria dos professores alfabetizadores atuantes em salas de aula utiliza o livro didático (LD) como material de apoio no processo de ensino e de aprendizagem, o problema que se colocou para esse estudo foi: como está proposto o ensino com os gêneros textuais e estes são contemplados dentro dos livros didáticos?

Assim, interessou-nos investigar, a partir da análise de três volumes da mesma coleção de livro didático utilizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

1. Como os gêneros textuais aparecem e são tratados em relação à leitura, à escrita, à oralidade¹ e aos conhecimentos linguísticos² nestes materiais; e
2. Se as atividades contidas nos três volumes propõem a apropriação da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais de forma progressiva e sequenciada.

Os livros analisados são materiais enviados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados pela rede pública de ensino de Rondonópolis.

Foram objetos de análise os três volumes da mesma coleção, 1º, 2º e 3º anos de alfabetização, os quais tinham sido utilizados nos anos letivos de 2016, 2017 e 2018 pelas redes municipal e estadual de Rondonópolis. Esse material pertence à coleção Ápis, da Editora Ática, e tem como título “Letramento e Alfabetização”. Foi escrito pelas autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchesi.

O que motivou esse olhar investigativo foi a preocupação que surgiu a partir da minha experiência como formadora de professores de língua portuguesa pelo Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) e também como formadora local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O contato direto com os professores e o acompanhamento de suas práticas em sala de aula, por meio de relatórios, revelou-me a importância que é conferida ao LD e, logo, nasceu a inquietação sobre a utilização desse material e seu conteúdo. Um ponto a ser ponderado é que, ao escolher o material que lhe servirá de apoio, a equipe pedagógica da escola deve estar atenta em verificar se o mesmo condiz com a concepção teórico-metodológica que fundamenta o currículo da escola e se a proposta didático-pedagógica do material (LD) escolhido propicia ao aluno uma efetiva construção e apropriação do conhecimento. Porém, é necessário ter o cuidado de não transformar o livro didático em currículo ou manual absoluto de

¹ A noção de oralidade está estreitamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros de linguagem variados (formais ou informais). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>. Acesso em: 15 fev. 2019.

² O funcionamento de uma língua envolve a articulação de vários componentes: a relação entre os sons (fonologia), a estruturação de palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe), o significado das palavras (semântica). Além destes, temos o conhecimento textual-discursivo que se refere aos modos de produção e recepção dos textos em diferentes situações de comunicação. O conhecimento desse funcionamento da língua é, para os falantes, um conhecimento implícito, derivado de uma capacidade de linguagem que nos permite adquirir e dominar uma língua. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/conhecimento-linguistico>. Acesso em:

ensino, o que constituiria um equívoco; pois assim, seriam desconsideradas as particularidades reais de cada sujeito e de cada situação de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, deve-se ter o cuidado ao buscar alternativas de atividades em outros suportes, já que estas podem não ter os mesmos objetivos e nem corresponder à mesma concepção teórica proposta no livro didático em uso, ou até mesmo fugir da organização progressiva da aprendizagem para a qual ele foi pensado.

Desse modo, nos propusemos a investigar de que forma se realiza o trabalho com os gêneros textuais nas atividades propostas nos livros didáticos, tendo nas teorias do letramento subsídios para essas análises e os objetivos específicos estabelecidos para este trabalho são:

- Investigar três volumes de livros de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais;
- Analisar como os gêneros textuais estão sendo trabalhados por meio das propostas de leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos;
- Verificar se as atividades contidas nos três volumes propõem a apropriação da leitura e da escrita por meio dos gêneros textuais.

Para atender a estes objetivos, a pesquisa se subsidiou dos métodos, instrumentos e técnicas propostos pela pesquisa documental, numa perspectiva qualitativa, tendo como objeto de investigação os livros didáticos já mencionados. A análise se completa em dois momentos, tendo: 1º) como cada volume apresenta os gêneros textuais; e 2º) se as atividades contidas nos três volumes propõem a apropriação da leitura e da escrita com vistas às teorias do letramento.

Por meio da análise de documentos e estudos bibliográficos ambicionamos descrever os resultados decorrentes dos objetivos elencados. Esperamos não distanciar do sentido de alfabetização como o processo em que “[...] as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida (BRASIL, 2015, p. 07).

Assim, nas propostas didático-pedagógicas que compõem os LDs, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioridades.

Para a constituição do referencial teórico tomamos como base a corrente interacionista de Vigotski (1998), o qual discute sobre a linguagem e o pensamento

numa perspectiva sociointeracionista, bem como seu desenvolvimento e a construção de conhecimento que se dá por meio da interação e da experiência.

O processo de alfabetização, ou o acesso ao mundo da escrita, é complexo e se compõe por meio do desenvolvimento cognitivo, da consciência fonológica e do aprimoramento de habilidades linguístico-textuais e discursivas, os quais estão subordinados às características sociolinguísticas, aos contextos socioculturais e sócio-históricos específicos a que o sujeito está inserido. Para entender como isso ocorre, buscamos em Bakhtin (2006) o conceito de linguagem enquanto objeto de interação a qual se materializa pelos enunciados produzidos pelos sujeitos, em diversos usos sociais, que são os discursos.

A concepção de alfabetização na perspectiva do letramento escolar, como processo que possibilita à criança a inserção ativa no mundo da leitura e da escrita, é apontada em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1998, p. 15).

O ensino da língua, bem como todo o material/recurso utilizado para fins didáticos, deve considerar o caráter social da linguagem; podemos dizer, então, que a apropriação e o aprimoramento da mesma acontecem em práticas de letramentos, as quais são “práticas discursivas que fazem uso da escrita. [...] que vão desde um domínio muito pequeno e básico da escrita até um domínio muito grande e formal[...]” (MARCURACHI, 2002, p. 32).

Como a pesquisa contempla os aspectos relativos aos gêneros orais e escritos e os conteúdos apresentados nos livros didáticos, tomam-se como referência as discussões e apontamentos sobre o ensino da leitura e da escrita dentro dos livros didáticos colocados por Costa Val (2009), a qual aborda temas como “estratégias de alfabetização, ortografia, conhecimentos linguísticos, produção de textos escritos, leitura e letramento” e como estes materiais vêm apresentando estes conteúdos. A autora ainda ressalta que “novas teorias relativas à

aprendizagem, novas propostas metodológicas, novas concepções linguísticas, novos objetos de ensino- como os gêneros textuais, por exemplo – têm representado um desafio a mais para os professores” (COSTA VAL, 2009, p. 09).

Sobre o trabalho com a linguagem e o texto como objeto de ensino, os autores Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a escola, mesmo sem ter pensado, sempre trabalhou com os gêneros, entendendo que toda e qualquer forma de comunicação possui uma linguagem específica, de acordo com as diversas esferas da atividade humana. Acrescentam que, ao trazer o texto para a escola (e isto pode ser por meio do livro didático), o gênero assume um novo papel:

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 65).

Os autores defendem que “o gênero³ é um instrumento” com o qual é possível explorar várias habilidades e competências no campo do ensino e da aprendizagem. Eles problematizam o ensino dos gêneros em sala de aula e a aquisição de conhecimentos linguísticos, mostrando que é possível ensinar a ler e a escrever textos, bem como usar a oralidade em situações públicas escolares e extraescolares.

Harmonizar o processo de apropriação da leitura e da escrita com os termos propostos pelas teorias do letramento é um desafio que se põe no caminho da escola, pois eles trazem o sentido não só de aprender a ler e a escrever, mas de aprender ao mesmo tempo em que lê e escreve.

Assim, o presente texto elege como primeiro capítulo esta introdução, a qual possibilita ao leitor uma visão geral de todo o trabalho aqui descrito. No segundo capítulo apresentamos todo o percurso metodológico percorrido para que a pesquisa fosse realizada e concluída de acordo com as exigências em situações de produção de novos conhecimentos científicos. Entendemos como necessário iniciar a apresentação desta dissertação pelo percurso metodológico, por acreditarmos que quando o leitor compreende em que bases metodológicas a pesquisa se assenta, melhor identifica as análises feitas e pode vir a participar como interlocutor dessas

³ O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Dolz e Schneuwly.

análises, fazendo suas ponderações e reflexões a partir dos instrumentos e percursos delineados.

O terceiro capítulo pondera sobre os conceitos de alfabetização e de letramento e o processo de alfabetizar letrando. A discussão perpassa pelas teorias do letramento e a importância e necessidade do uso dos gêneros textuais enquanto objeto de ensino de linguagem.

No quarto capítulo temos uma apresentação do objeto de pesquisa: o livro didático, trazendo sua história e breve visita aos fundamentos do Livro Didático e sua distribuição pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): o que é, quando, com quê objetivo, como e para quem ambos foram criados.

O quinto capítulo é composto pelas análises dos conteúdos e das atividades que os três volumes apresentam, as quais são observadas por eixo: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Alguns conceitos teóricos são fundamentais para a pesquisa, como: *o que é leitura de texto; o que é produção textual; o que é oralidade e o que se entende por conhecimentos linguísticos*. No momento das análises, estes conceitos serão tratados de forma individual para auxiliar a perspectiva teórica seguida nesta pesquisa.

Como fruto, tal pesquisa se propõe a gerar um trabalho que poderá subsidiar o professor alfabetizador com conhecimentos específicos de língua portuguesa e que são imprescindíveis para a compreensão do funcionamento da mesma em situações de alfabetização e letramento.

2 DELINEAMENTOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

[...] O objeto do desejo, do ideal, é separado do tempo real e da necessidade: não é objeto de uma necessidade, mas objeto do desejo. Por isso, o tempo dos passatempos, dos festins campestres, dos encontros apaixonados, etc., não se inclui na realidade de um desenvolvimento específico (BAKHTIN, 1997, p. 273).

O uso e/ou a escolha de determinada metodologia estão sujeitos ao problema que se coloca e também aos objetivos que se pretende alcançar na investigação do objeto escolhido.

Assim, entendemos *Metodologia*, em amplo sentido, como um conjunto de princípios e procedimentos adotados pelo pesquisador, de modo a garantir que seu objeto de estudo possa ser analisado a partir de uma perspectiva estruturada e, de certa forma, distanciada de pré-conceitos antecipadamente construídos por esse pesquisador ao pensar e organizar a investigação. Ainda, se faz necessário olhar atentamente para as propostas metodológicas, a fim de abordar a questão da maneira mais segura possível e buscar respostas à problemática que a pesquisa levanta (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Na atual pesquisa, o que nos levou a selecionar os três volumes do livro didático como *corpus* foi a necessidade de promover um confronto entre o conhecimento teórico acumulado sobre o uso dos gêneros textuais como instrumento de ensino de linguagem, como estes estão dispostos nos volumes analisados e as informações coletadas através dos dados e evidências encontradas por meio da análise das atividades contidas nos referidos objetos.

Considerando que toda a investigação é, potencialmente, geradora de um saber e, para tal, precisa estar alicerçada em princípios metodológicos para substanciar-se e substanciar as teorias e argumentos do pesquisador, a presente investigação está dirigida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa documental, o que, para Lüdke e André (2013, p. 38 apud CAULLEY, 1981), é o tipo de pesquisa que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” As autoras consideram esse tipo de análise como uma importante técnica para abordagens qualitativas, embora reconheçam que é pouco explorada.

De acordo com Lüdke e André (2013) para se iniciar os procedimentos metodológicos da pesquisa documental, se faz necessário em primeiro plano

caracterizar o tipo de documento que servirá de *corpus*. Sendo assim, o material selecionado para esta pesquisa é do tipo instrucional, livro didático, não sendo apenas um, mas uma combinação de volumes, uma vez que a investigação gera uma análise comparativa entre os mesmos no sentido de descrever como o conhecimento é proposto gradativamente no percurso de três anos.

O procedimento da investigação mais adequado e utilizado foi a análise de conteúdo, que segundo Krippendorff (1980, p. 21) é uma “técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para seu contexto” a qual se concretiza por meio de exame minucioso sobre a forma como o trabalho com os gêneros textuais e seus possíveis conteúdos são tratados dentro de cada unidade dos volumes em estudos.

A interpretação dos dados acontece mediante o enfoque sobre os aspectos pedagógicos que caracterizam as atividades de alfabetização na perspectiva do letramento. Vale ressaltar que o caráter subjetivo de toda interpretação não passou despercebido, porém, foram tomadas medidas específicas de precaução e utilizados procedimentos adequados para que isso não alterasse a qualidade da pesquisa.

Ao fazer a análise de conteúdo é possível decidir que tipo de unidade será selecionado. Lüdke e André (2013) falam sobre dois tipos de unidade: unidade de registro e unidade de contexto. Pode-se definir o primeiro caso como a seleção e registro de frequência com que determinado conteúdo aparece no material analisado; já o segundo está ligado ao contexto em que o conteúdo faz parte. Assim, nesta pesquisa os dois tipos foram utilizados para a análise, uma vez que foram registrados dados como a constância dos gêneros nos três volumes, bem como a forma como as atividades são propostas de acordo com os eixos da leitura, da escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos. Inferimos, por fim, que as duas unidades, ao mesmo tempo em que aparecem isoladas para identificar seu objeto investigativo, se imbricam para promover a compreensão do contexto de uso, ou seja, não há como analisar as atividades propostas no LD sem voltar ao texto ao qual elas se vinculam, de modo a identificar sua finalidade e pretensão no processo de alfabetização.

A sistematização dos dados observados, ação indispensável ao pesquisador para garantir a lisura e a coerência de suas análises, foi feita atendendo às pretensões e aos objetivos de toda essa pesquisa. Desse modo, tais dados foram organizados seguindo o método indutivo a partir dos casos particulares de

ocorrência de cada gênero textual e seguindo para a observação de como é promovido o conhecimento e domínio da linguagem por meio dos diferentes tipos de atividades. Importa ressaltar que o método não é isolado e absoluto, já que em alguns momentos da análise houve a comparação entre os três volumes em estudo e a dedução de possível aprofundamento gradativo em relação às atividades sugeridas para os três primeiros anos do ensino fundamental.

Creemos que para o desenvolvimento dos estudos na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, a análise documental teve sua relevância, uma vez que através dela foi possível coletar, tratar e analisar suas fontes informacionais.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva, que de acordo com Gil (2008, p.28) a mesma “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” Ainda segundo ele, as pesquisas descritivas são “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” (Idem). Assim, uma das intenções neste trabalho é descrever como aparecem e são tratados os gêneros textuais e a relação destes com a leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de alfabetização, considerando que pode haver divergências (ou não) entre as propostas de atividades e as necessidades de aprendizagem dos alunos que utilizam esses materiais.

Ainda sobre o percurso metodológico escolhido, adotamos a pesquisa qualitativa, que segundo Strauss e Corbin (1990 apud SANDIN, 2010), se define como:

[...] qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação. Pode referir-se à pesquisa sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, [...]. Alguns dos dados podem ser quantitativos, porém a análise em si mesma é qualitativa (STRAUSS; CORBIN, 1990, p. 17 apud SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 124).

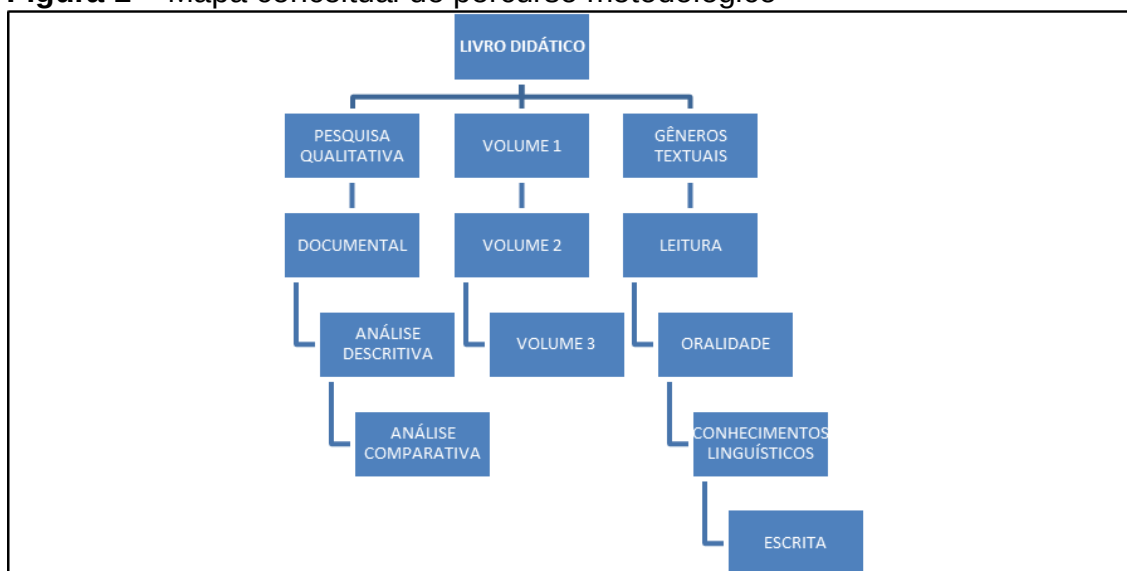
Então elegemos este tipo de pesquisa por entender que apropriação e domínio de conhecimento não é algo que se pode calcular exatamente em valores numéricos ou estatísticos. Cada atividade apresentada nos livros didáticos vem carregada de significados, de sentidos, de ideologias, de ambições etc., que será

analisada qualitativamente sob a luz das necessidades de aprendizagens dos alunos usuários dos livros.

Na pesquisa qualitativa a preocupação não é com relação aos números, mas sim ao entendimento e interpretação dos dados e de como o seu fruto será compreendido socialmente. Com este método procuramos descrever e elucidar o porquê dos dados, explorando a qualidade dos conteúdos em relação às habilidades de linguagem possíveis pretendidas.

Elaboramos um mapa conceitual do percurso metodológico a partir do objeto escolhido:

Figura 1 – Mapa conceitual do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora a partir da metodologia adotada.

Este mapa mostra os três elementos constitutivos da análise: os caminhos metodológicos, os objetos de análise e os conteúdos explorados e descritos.

2.1 O porquê da escolha e do objeto

Sabemos que uma pesquisa científica nasce a partir da necessidade de se conhecer um fato de forma aprofundada e que os caminhos para se chegar a tal conhecimento são de infinitas possibilidades.

De acordo com Gil (2008), ao se escolher um objeto de pesquisa, este deve ser considerado “[...] do ponto de vista social. Neste sentido, várias questões podem ser formuladas: Qual a relevância do estudo para determinada sociedade? Quem se

beneficiará com a resolução do problema? Quais as consequências sociais do estudo?” (GIL, 2008, p. 35).

Assim, reconhecemos que o ensino de linguagem por meio dos gêneros textuais com vistas nas teorias do letramento é um tema instigador e vem, há anos dentro da história da Educação, motivando pesquisas e estudos que seguem percursos e objetivos variadíssimos.

Também instigados pelo tema e percebendo o importante papel que os livros didáticos exercem sobre a prática docente, bem como, ao processo de ensino e de aprendizagem, decidimos por lançar nosso olhar sobre a forma que este propõe a apropriação dos conhecimentos relacionados à linguagem e aos conteúdos de leitura e de escrita. Os autores Ceris Ribas da Silva e Clecio Bunzen escreveram um artigo intitulado “Livros didáticos no ciclo de alfabetização: diversos perfis, múltiplos usos” onde pontuam sobre a importância deste recurso:

O livro didático faz parte da cultura escolar há muitas gerações e, portanto, não estamos refletindo sobre um recurso introduzido recentemente para apoiar as práticas escolares. Os estudos sobre a história da Educação, por exemplo, revelam que o livro didático tem estado presente nas instâncias formais de ensino em todas as sociedades, ao longo dos séculos. Logo, a sua importância para a Educação não pode ser desconsiderada (BRASIL, 2015, p. 19).

Segundo esses autores, algumas ciências, como a Linguística Aplicada, nos auxiliam a compreender que os saberes a serem ensinados precisam de uma organização e sistematização para que se atinjam os objetivos pretendidos. O livro didático é o recurso que organiza, então, esses saberes e tem por finalidade promover a aquisição de conhecimentos.

Pesquisas em nível de estado da arte sobre livros didáticos revelam que eles têm sido objeto de investigação nos tempos atuais, com abordagens diversificadas e sobre diferentes tópicos. De acordo com um estudo feito por Sarmiento Lamberts (2018), 61% das pesquisas realizadas sobre este recurso têm por objetivo analisar os conteúdos e sua relevância para o ensino e o suprimento das necessidades tanto dos alunos como dos professores. Estes estudos lançam olhar sobre os materiais utilizados no dia a dia das salas de aula (e nas escolas), buscando cumprir a função social da pesquisa que é ofertar à comunidade possibilidades de melhorias a qualidade de ensino e, por conseguinte, o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

É nessa perspectiva que esta pesquisa também se assenta, uma vez que ela olha para uma coleção de livros didáticos trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, a partir dela, constitui a sua análise e o seu estudo, considerando, também, de importância singular discutir aspectos que envolvam a inserção da criança no mundo da leitura e da escrita, numa perspectiva de letramento, pois a realidade que ainda se tem nesse segmento é preocupante e carente de estudos.

A motivação da escolha do objeto e da própria metodologia para a presente pesquisa está fundamentada na importância e responsabilidade social que o fazer científico tem em especial para com o ensino e para com a educação escolar. Além de conhecer a estrutura e o funcionamento da língua em suas diferentes modalidades, o professor alfabetizador precisa compreender os mecanismos linguísticos que facilitam a apropriação e o domínio da mesma. Portanto, se faz necessário que se desenvolvam pesquisas que investiguem estes mecanismos e suas aplicações na prática com o intuito de instrumentalizar o professor com o conhecimento necessário e, assim, atingir a melhoria em todo o processo de alfabetização e letramento.

A partir do olhar de professora de língua portuguesa que tem acompanhado as mudanças ocorridas quanto ao ensino e aos objetos de ensino da língua (objetos que inicialmente eram os fonemas, as palavras, as frases até chegar hoje aos textos), o presente trabalho de pesquisa, por meio da metodologia adotada e do objeto escolhido, visa fornecer um subsídio em relação aos conhecimentos teórico-linguísticos necessários aos professores alfabetizadores. Entendemos que o alfabetizador é também um profissional da língua ao propiciar a apropriação e domínio da mesma em suas diferentes modalidades e usos sociais.

Sabemos que uma língua não é estática nem imutável; ela é passível de mudanças históricas, regionais, socioculturais e estruturais. Assim, quem ensina necessita ter conhecimento linguístico para entender o funcionamento morfológico, sintático e semântico para melhor mediar o processo de alfabetização e letramento.

Refletindo sobre a importância dos livros didáticos, o que fica comprovado pelo uso dos mesmos por aproximadamente 31.137.670 alunos (dados do PNLD 2018) como recurso pedagógico, propusemo-nos a investigar se estes propõem atividades que tragam uma abordagem discursiva de linguagem tanto na modalidade escrita como na modalidade oral em seus mais diversificados usos e se atendem às necessidades de aprendizagem que as crianças apresentam, considerando a

heterogeneidade cognitiva, sociocultural e ideológica, e também se os LDs podem ajudar o professor no processo de ensino.

2.2 O caráter procedimental da pesquisa

Nesta investigação, os eixos norteadores da análise são o *COMO* os LDs apresentam os gêneros textuais e abordam os conteúdos da linguagem, o *POR QUÊ* das atividades propostas em cada volume e o *PARA QUÊ* essas atividades foram pensadas (qual o objetivo).

Buscamos conhecer *como* os gêneros textuais são trabalhados no ensino a partir da análise feita em três volumes de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais. Para isto, atualizamos a discussão teórica sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino Língua Portuguesa através da bibliografia de referência e atualizada na área. Este estudo fundamentou-se nas propostas de Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2011), os quais lançam o olhar para a importância da utilização dos gêneros textuais em sala de aula com a finalidade de situar o aluno ao seu cotidiano, com possibilidade de promover o letramento mostrando a funcionalidade da língua no uso social.

Procuramos entender o *porquê* das atividades constantes em cada volume, se as mesmas estão de acordo com a proposta didático-pedagógica explicitada no Manual do Professor e aos objetivos pretendidos.

A investigação busca ainda responder a questão *para quê* as atividades foram pensadas e se elas atendem ao objetivo a que se destinam que é promover o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas e da linguagem como um todo pelas crianças que utilizam o material. A descrição da composição estrutural dos livros e das atividades recorrentes possibilita não uma resposta absoluta, mas uma visão geral sobre a proposta de ensino e permite ainda, enquanto pesquisa que tem um compromisso social, que o professor alfabetizador que ler este trabalho, amplie sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem.

Assim, o procedimento bibliográfico se apresentou como essencial para a constituição das discussões uma vez que o objeto de pesquisa está estruturado a partir de uma base histórico-conceitual. De acordo com Gil (2008, p.50) o procedimento bibliográfico é indispensável nos estudos históricos e documentais.

2.3 Sobre a análise

Um dos pré-requisitos estabelecido para constituir os objetos de análise foi o reconhecimento da responsabilidade, enquanto pesquisadora e professora, de apresentar um resultado de pesquisa que viesse contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, o que seria possível mediante a análise dos livros didáticos utilizados nas duas redes de ensino público. Por ser o livro didático considerado como “um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico e também o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças” (GEBRIM, 2002 In MEC, 2002), é requisito prioritário que se conheçam seus conteúdos e a relevância dos mesmos para o desenvolvimento do conhecimento.

A pesquisa qualitativa nos possibilitou investigar sobre a qualidade do material que é ofertado aos alunos e se ele corresponde às expectativas ao que se estabeleceu como objetivos de aprendizagens para os anos iniciais, uma vez que os alunos participam da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual “objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas” (INEP, 2016) e, portanto, o índice de proficiência atingido por estes alunos é de grande importância.

Intencionando investigar como ocorre a utilização dos gêneros textuais como ferramenta para o ensino, e como os eixos leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos são contemplados nas atividades, a análise se materializa baseando-se em dados qualitativos, procurando descrever como os fatos observados contribuem para desenvolver o conhecimento.

Embora haja correntes metodológicas que direcionam o fazer científico, o processo de análise nos faz constatar que não há caminhos absolutos ou “receitas prontas”. Segundo Gonzaga (2006) a análise qualitativa pode ser entendida como:

[...] uma arte. [...]. O pesquisador é um artífice. O cientista social qualitativo é instigado a criar seu próprio método. Seguem procedimentos orientadores, mas não regras. Os métodos servem ao

pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento (GONZAGA, 2006, p. 75).

A escolha da metodologia da pesquisa descritiva e de caráter documental foi a mais adequada aos objetivos pretendidos e garantiu uma análise o mais próxima possível da essência do objeto de pesquisa, sem juízos de valor distanciados das discussões teórico-metodológicas.

É notório que o pesquisador apresenta diversas ações/reações em relação a seu objeto de estudo, pois o mesmo se constitui como instrumento de investigação, interrogação e análise. O ato de pesquisar envolve tanto o sujeito quanto o objeto numa interação recíproca, gerando um processo de construção simultânea e sucessiva, durante a qual, pesquisa (análise) e pesquisador alteram-se e transformam-se constantemente, numa evolução contínua.

Durante a análise, foi imprescindível a delimitação do foco de estudo, para que obtivesse uma visão mais ampla do contexto dos conteúdos como um todo. Foi necessário formular algumas questões analíticas que pudessem auxiliar na sistematização das informações, a fim de possibilitar a articulação entre os dados encontrados e os suportes teóricos relevantes: Quais são e com que frequência os gêneros aparecem em cada volume dos livros em estudo? Nestes gêneros que aparecem, qual tipologia é mais recorrente e porque será que isso acontece? Dentre os eixos da linguagem, qual é mais priorizado nas atividades propostas?

Para ajudar a responder a estas e outras questões de forma objetiva, criamos algumas tabelas, que estão no capítulo das análises, contendo dados quantitativos, que servirão para fornecer ao leitor uma visão concreta do conteúdo que está sendo investigado.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROPOSTA PARA ALFABETIZAR LETRANDO

Quais são, efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural? E, nessas condições, quem pode possuir e dominar este objeto cultural, instrumental, que é a escrita? Nessas condições, ainda, quem lê? Quem escreve? Para quê? E por quê? (SMOLKA, 1988, p. 15).

A proposta de alfabetizar letrando está diretamente ligada à aprendizagem do funcionamento do sistema da escrita alfabética simultânea com as aprendizagens da língua em uso em diferentes modalidades, esferas e funções sociais. Tendo em vista que a presente pesquisa tem por objeto de análise o livro didático e seus conteúdos, é importante colocar que o *Guia de livros didáticos: PNLD 2016 Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais (2015)*, documento que estabelece critérios, padrões e avaliação dos componentes dos LDs que ficam à disposição do PNLD, aponta que o “o letramento e a alfabetização, assim como o domínio da língua materna, têm se revelado como demandas nucleares”. Este Guia pontua ainda que:

[...] o ensino-aprendizagem de cada um dos componentes curriculares vem sendo abordado, nas orientações oficiais, também do ponto de vista de sua contribuição para a consecução do objetivo central de inserir a criança, da forma o mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo, ainda, sua plena alfabetização. Não por acaso, este é o objetivo perseguido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Como o próprio nome indica, trata-se de um programa desenvolvido pelo MEC, em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, com o objetivo de coordenar esforços e organizar as redes públicas no sentido de garantir às crianças do país o direito de se alfabetizarem ao longo dos três primeiros anos de escolarização (BRASIL, 2015, p. 9).

As teorias do letramento serviram de base para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, tendo como eixo, entre outros, a formação continuada de professores alfabetizadores.

Smolka (1988) alerta para a necessidade de se atentar para uma concepção de linguagem que a entenda como produto da interação nas práticas discursivas.

Partindo da concepção de linguagem enquanto interação, Bakhtin (1997) vem dizer que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Assim, o processo de alfabetizar letrando pode ser compreendido como o ato de propiciar às crianças que ingressam no ensino fundamental o conhecimento do sistema da escrita alfabética e ao mesmo tempo fornecer ferramentas que possibilitem a elas a inserção em diversas esferas sociais de forma plena.

Kleiman (2012) e Soares (1998) estabelecem diferenciações entre a aquisição de habilidades e domínio de métodos para ler e escrever e os possíveis empregos e usos destas habilidades no convívio social. É importante ressaltar que o conceito de letramento é de fundamental importância, tendo em vista o objeto desta pesquisa. Portanto, vale citá-lo aqui, como é posto no Glossário CEALE, definido por Magda Soares:

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (SOARES, 2014, n.p.).

Em seu livro *Educação e letramento*, Mortatti (2004) apresenta uma visão das questões políticas e ideológicas relacionadas à alfabetização e ao letramento, bem como às distinções entre alfabetizados e letrados:

[...] somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita. [...] embora o letramento não seja consequência natural da alfabetização, pode-se considerar que o indivíduo letrado e alfabetizado é mais poderoso que o letrado não alfabetizado (MORTATTI, 2004, p. 107).

Em decorrência de pertencermos a uma sociedade grafocêntrica (centrada na escrita), a criança mesmo antes de chegar à escola já está em contato com o mundo letrado e é capaz de se comunicar nesse universo mesmo sem ter o domínio da escrita. Porém, cabe à escola proporcionar o ensino da língua voltado para os fenômenos que fazem parte do universo das crianças: os textos materializados nos discursos por meio dos enunciados nas diversas situações de interação.

O ensino por meio dos gêneros possibilita a aproximação entre as vivências sociais do aluno e os conteúdos da esfera escolar. Isso faz com que a criança compreenda o funcionamento da língua em situações reais e a finalidade ou papel que cada enunciado exerce dentro de um contexto discursivo. Esta compreensão vai além do simples conhecimento da estrutura de um texto.

Pela concepção sociointeracionista da linguagem, a língua é reconhecida como fenômeno social e deve ser trabalhado no âmbito escolar como tal e, nesse caso,

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 51).

A partir do entendimento do gênero enquanto contexto concreto, que sofre influências sociais, históricas e culturais, Marcuschi (2008, p. 198-199) afirma que a linguagem se modifica e recebe interferências das mídias que surgem ou que desaparecem. Assim, o trabalho com os gêneros pode, por exemplo, passar pelo estudo da linguagem e a internet; numa tentativa de compreender “o papel da linguagem na internet e o efeito da internet na linguagem”. Deve-se possibilitar que a criança entenda que um bate-papo face a face tem características linguísticas

diferenciadas de um bate-papo concretizado por meio da internet, constituindo gêneros diferentes.

Rojo (2009) diz que é preciso se atentar para a teoria do letramento e a necessidade de letrar e não somente alfabetizar. Com as novas mídias surge também a necessidade renovar, reinventar a prática escolar, a didática e o ensino de forma geral, não somente letrando, mas sobretudo multiletrando. Portanto, as abordagens que o livro didático faz sobre leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos são extremamente relevantes para professores e alunos que utilizam esse material em situações de ensino e de aprendizagem, no sentido de subsidiar a apropriação desses conhecimentos múltiplos da linguagem.

3.1 A apropriação da leitura e da escrita à luz das teorias do letramento

A palavra letramento, de acordo com Mortatti (2004, p.83), passa a ser usada no Brasil a partir de 1980 com o significado influenciado do “inglês ‘literacy’”, a qual até 1990 era traduzida por ‘alfabetização’.

Os conceitos de alfabetizar e os métodos de apropriação da língua escrita passaram por transformações significativas, não só no Brasil, mas em vários outros países. Essas mudanças não aconteceram somente em relação à concepção de linguagem e de ensino, mas, de acordo com Magda Soares (2017, p. 21), houve “um deslocamento do foco educativo – do(a) alfabetizador(a) e sua opção por determinado modo de ensinar para a criança e seu peculiar processo de aprendizagem [...]”. A autora afirma até o fim do século XIX “considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente, o nome das letras”. Ao conhecer as letras do alfabeto passava-se à combinação das mesmas e formação de palavras e frases: método da soletração. Este método desconsiderava a relação oralidade-escrita. No século XX começou-se a valorizar o som das letras e das palavras, passando então da soletração para os métodos fônicos e silábicos, denominados como métodos sintéticos.

A partir de 1990, com os resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, o foco deixou de ser o ensinar e adveio para o como se aprende, ou seja, como as crianças atingem o domínio da escrita. Foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento

prévio. Esses resultados também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Para entender o conceito de alfabetização, deve-se levar em consideração os contextos sociais, históricos e culturais em que se discute o termo. Numa visão política, por exemplo, sabe-se que desde os meados do século XX pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas do conhecimento vêm tentando encontrar uma definição para a expressão alfabetização. De acordo com Gontijo (2014), foram levantados vários debates em torno desta questão, o que:

[...] levou à construção de quatro formas de concebê-la: a) alfabetização como conjunto autônomo de competências; b) alfabetização como aplicada, praticada e situada; c) alfabetização como processo de aprendizagem; d) alfabetização como texto. E essas concepções ou enfoques da alfabetização influenciaram os conceitos adotados pela UNESCO ao longo das últimas décadas (GONTIJO, 2014, p. 14-15).

A autora escreve o livro baseando-se em estudos de documentos de instituições internacionais e também observando as políticas e programas nacionais que fazem propostas, avaliam e debatem sobre o tema. Assim, ela descreve cada uma das quatro concepções acima apresentadas se pautando no relatório da UNESCO de 2006. Segundo ela, **a primeira concepção** está relacionada aos métodos e aos materiais de ensino utilizados no processo de aquisição da leitura e da escrita, onde alguns estudiosos defendem o enfoque fonético e, outros, o enfoque da leitura como construção de sentido; os primeiros acreditam que as unidades precisam ser ensinadas e compreendidas para daí produzir sentido, enquanto os demais entendem que as unidades com significado devem ser o ponto de partida de todo o processo.

Essa tendência ainda tem conduzido à afirmação de que a escrita é uma transcrição da linguagem oral e, portanto, esta seria superior àquela. Em contrapartida, alguns mantêm a posição de que, do ponto de vista técnico, o sistema alfabético é superior a outras formas de escrita, porque o fonético não se baseia em imagens para dar sentido. [...] muitas destas opiniões se baseiam em supostas consequências cognitivas positivas da aprendizagem da leitura e da

escrita. Deste modo, a alfabetização se converte em condição ou instrumento para o crescimento econômico, para “o ‘progresso e a transição de culturas ‘orais’ para culturas ‘letradas’ (GONTIJO, 2014, p. 15, grifos da autora).

Por esta concepção, alfabetizar implica, entre outras coisas, envolver o sujeito em circunstâncias que vão além da escrita, como a relação de poder, as tendências culturais e ideológicas.

A **segunda concepção** da qual a autora fala, “alfabetização como aplicada, praticada e situada”, pode ser entendida ou conceituada como “alfabetização funcional”, baseada na conjectura de que leitura e escrita se aprendem independente do contexto social e cultural. A **terceira concepção**, “alfabetização como processo” entende a alfabetização como “processo ativo e global”, ou seja, não é necessário ser ensinada, mas à medida que o sujeito conhece o mundo e a cultura na qual está inserido, ele vai se alfabetizando. A **quarta e última concepção**, “alfabetização como texto”, está voltada para o conteúdo do texto com o qual se quer alfabetizar, englobando as questões políticas e de legitimação inerentes aos discursos, de que fala Michel Foucault (ano?)

A alfabetização já foi explicada e definida de diferentes formas e sob vários olhares. Essas diferentes perspectivas são influenciadas por planos políticos internacionais, pesquisas e estudos acadêmicos e necessidades nacionais, gerando uma evolução conceitual.

De acordo com o relatório da UNESCO (2006),

Existe um ponto comum a todos esses entendimentos: a alfabetização compreende as habilidades de leitura e escrita. A aritmética é normalmente entendida como um componente da alfabetização ou como um complemento a ela. Reconhecendo as limitações de uma visão baseada exclusivamente em habilidades, pesquisadores tentaram, na segunda metade do século vinte, concentrar-se nos usos e aplicações de habilidades de maneira significativa. Nos anos sessenta e setenta, a noção de “alfabetização funcional” ganhou terreno e enfatizou as ligações entre a alfabetização, a produtividade e o desenvolvimento socioeconômico geral. Perspectivas recentes envolveram também as formas de uso e prática da alfabetização em contextos sociais e culturais diferentes. Muitos educadores veem-na hoje como um processo ativo de aprendizagem que envolve consciência social e reflexão crítica, o que pode conferir autonomia a indivíduos e grupos para a promoção de mudanças sociais (UNESCO, 2006, p. 14).

Nas décadas de 60 e 70 foi muito comum estabelecer relação entre sociedade alfabetizada e desenvolvimento econômico. Adotava-se o termo alfabetização funcional e definia-se quem poderia ser considerado alfabetizado:

[...] uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando pode fazer parte de todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para o funcionamento de seu grupo e comunidade e também para tornar possível que ela continue a usar a leitura, a escrita e a aritmética para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade (UNESCO, 2006, p. 15).

A partir da década de 80, as ideias de Paulo Freire a respeito de alfabetização e de ensino passaram a confrontar muitos discursos políticos a respeito do tema. Com sua teoria sobre a alfabetização crítica ele propôs que:

[...] a alfabetização, como um construto radical, devia radicar-se em um espírito de crítica e num projeto de possibilidade que permitisse às pessoas participarem da compreensão e da transformação de sua sociedade. Como domínio de habilidades específicas e de forma particulares de conhecimento, a alfabetização devia tornar-se uma pré-condição da emancipação social e cultural (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 02).

O que podemos entender a partir das teorias freirianas é que a alfabetização tem com conceito básico o processo de apropriação de ferramentas orientadoras que possibilitem a compreensão e (re)construção de conhecimentos que permitam ao sujeito sua inserção crítica no mundo. Essas ferramentas incluem não só a apropriação do sistema da escrita alfabética, mas também o domínio das competências leitoras e interpretativas inerentes ao mundo da escrita.

Há quem entenda e defina a alfabetização, de modo bem restrito e simplificado, como o resultado do ato de aprender o código alfabético, ou ainda a ação de aprender a relacionar sons às letras. Esse tipo de definição reconhece a alfabetização como um processo que tem objetivos, conteúdos e tempo determinados, limitados.

O conceito de letrar, na concepção das discussões sobre os processos de alfabetização, ainda não encontrou uma definição única e passível de consenso. De acordo com Magda Soares, “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem” (SOARES, 2003, p. 5). A autora afirma que isto não pode acontecer, pois alfabetizar e letrar são processos

específicos, com apenas interligações entre eles. Ela ainda diz que alfabetizar é ensinar o código alfabético; letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da língua por meio da leitura e da escrita.

Até o início da década de 90, acreditava-se que o acesso à escrita e à leitura garantia a emancipação social do sujeito. Daí a ideia de que era necessário começar alfabetizar ainda na Educação Infantil. Mas esse “alfabetizar” era técnico e se utilizava de diferentes métodos, os quais sozinhos não davam conta de promover o domínio da leitura e da escrita de forma efetiva e atuante em sociedade. A partir desta década então, fortalece a ideia de que “[...] o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem da escrita, e não apenas a escrita das letras” (VIGOSTY, 1998, p. 134).

Com essa nova visão sobre o que ensinar e com que objetivo se deve ensinar, surge a necessidade do uso de um termo que separe alfabetização da influência social que a escrita exerce. Já faz algum tempo que existem pesquisas e estudos sobre o impacto social da escrita, bem como sobre as mudanças culturais, socioeconômicas, cognitivas e científicas que a mesma provoca (KLEIMAN, 2012, p. 16). Estes estudos deram origem ao termo letramento, que no Brasil foi primeiramente usado por Mary Kato (1986), o qual pode ser visto de vários ângulos em relação à diferentes perspectivas, e que, nem sempre está relacionado com eventos que acontece exclusivamente no âmbito escolar. Kleiman (2012) pontua que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabéticos e numéricos), processo geralmente concebidos em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2012, p. 20).

As práticas sociais nascem em práticas culturais que a escola de forma alguma pode desconsiderar, sob o risco de não atingir seu principal objetivo que é a inserção do indivíduo em situações reais de uso da leitura e da escrita.

Não se pode deixar de ressaltar que os objetivos visados pelo sistema de ensino, pela escola e, conseqüentemente pelo material didático selecionado, podem claramente apontar se o letramento e a alfabetização que estão sendo oferecidas aos alunos são capazes de promover o desenvolvimento de habilidades analíticas e verbais, comunicação autêntica, pensamento crítico. Isso é possível se as atividades que trazem o texto como objeto de ensino levam à reflexão sobre as diversas funções da linguagem, com suas características sintáticas, lexicais e morfológicas tanto na modalidade escrita quanto na oralidade.

4 O LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO OBJETO HISTÓRICO E DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo visa apresentar como o objeto *livro didático* se constituiu historicamente como material de apoio de fundamental importância no âmbito escolar e as possíveis contribuições que ele pode oferecer para auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem.

Enquanto objeto de investigação, vamos descrever as propostas teórico-metodológicas que os volumes analisados apresentam, bem como a constituição de seus conteúdos.

4.1 Movimento histórico

Ao analisar livros didáticos é necessário que se contextualize historicamente a origem destes materiais e, ainda, se discorra um pouco sobre a cultura escolar em relação à utilização dos mesmos face às políticas públicas e legislações que regulamentam a circulação e uso nos estabelecimentos de ensino público no Brasil.

Com o surgimento das primeiras sociedades humanas organizadas, nasceu também a necessidade de se educar as crianças. Cada cultura constrói sua maneira particular de formar seus adultos, seja no ambiente familiar ou escolar, apresentando-lhes ideias e valores de sua sociedade. De acordo com a época e com a tecnologia disponível, esses adultos criam, modificam e utilizam materiais didáticos diferentes e entre eles podemos destacar os livros como ferramentas fundamentais no processo de aprendizagem e aprimoramento do conhecimento.

De acordo com Boto (1997), a história dos livros didáticos no Brasil começa em Portugal, no século XV. Pequenos livros contendo o abecedário⁴, o silabário⁵ e rudimentos do catecismo eram chamados de “Cartinhas” e que mais tarde passaram a chamar “Cartilhas”. Esses livros eram enviados para as colônias para subsidiar o ensino da leitura e da escrita. A “Cartinha de Aprender a Ler” foi o mais antigo livro

⁴ De acordo com o dicionário, se refere a: 1- Alfabeto. 2- A instrução rudimentar; as primeiras letras; á,é,i,ó,u; bê-á-bá. 3- Cartilha ou sistema por meio do qual se aprendem as letras e os primeiros elementos da leitura (FERREIRA, 1999, p. 7).

⁵ Os silabários (listas ou tabelas com diversas sílabas) podem variar conforme os idiomas e o número de ocorrências de combinações entre letras apresentadas para o aprendiz. As sílabas são aprendidas como uma sequência de letras que são soletradas e, devido à falta de sentido desse segmento, era comum colocar os alunos para cantarem as combinações, o que se denomina cantilena (FRADE, 2007).

aqui no Brasil a ensinar o idioma português, foi impressa em 1539 e seu autor se chamava João de Barros.

A primeira escola de leitura, escrita e religião foi fundada na Bahia após 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil. O ensino da leitura era, então, associado à religião. O poeta e dramaturgo José de Anchieta foi uma das figuras que se destacou entre os jesuítas. Além de sua missão pedagógica e de catequese, ele deixou obras de relevância para a literatura brasileira, tendo escrito em português, castelhano, em tupi e em latim.

Na segunda metade do século XIX, são produzidas em Portugal duas cartilhas que são usadas no Brasil. Uma com o nome extenso, escrita por Antônio Feliciano Castilho: O método Castilho para o ensino rápido e aprazível: do ler impresso e manuscrito e numeração do escrever. De acordo com Mortatti (2006), a outra era chamada Cartilha Maternal⁶ ou Arte da leitura, escrita pelo poeta João de Deus de Nogueira Ramos.

Era comum ter reclamações, até o final do século XIX, sobre a falta de livros e materiais didáticos nas províncias. As cartilhas ainda vinham de Portugal e eram insuficientes, o que fazia com que os professores utilizassem cartas, ofícios e documentos de cartórios, além de manuscritos produzidos por eles próprios para o ensino da leitura. Como se podemos ver, a necessidade de se criar materiais didáticos alternativos para complementar o ensino e a aprendizagem já é recorrência na história da educação em nosso país.

A indústria editorial brasileira sofre grande expansão a partir do século XX. O público jovem passa a ser alvo das publicações editoriais a partir da década de 50 e surge uma literatura específica para sala de aula: os livros didáticos. As décadas a seguir foram profundamente marcadas pela intensa produção e uso destes materiais, o que motivou estudos e pesquisas, as quais de acordo com Johnsen (1993), essas investigações se dividem em varias perspectivas diferentes, porém três estão em destaque pela recorrência: a ideologia que o livro didático carrega em seus conteúdos; como estes materiais são usados em situações de ensino e como se dá o processo de elaboração, produção e distribuição desse material.

⁶ A Cartilha Maternal foi publicada em Portugal em 1876; em 1888 as Cortes portuguesas (parlamento) escolheram-na como método oficial de aprendizagem da leitura. A partir de 1911, a Primeira República alargou a rede de instrução pública, espalhando Escolas Primárias por quase todos os centros urbanos, promovendo a difusão da Cartilha Maternal. Disponível em: <https://jjoaivalentim.wordpress.com/2011/06/25/cartilha-maternal-de-joao-de-deus/> Acesso em: 02 jun. 2019.

Assim, Choppin (2004) vem dizer que a definição histórica do livro didático é complexa demais para sintetizá-la de forma concreta como um gênero:

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais (CHOPPIN, 2004, p. 552, grifos dos autor).

O autor ainda destaca que, de acordo com estudos históricos, os livros didáticos desempenham quatro papéis fundamentais, que variam de acordo com “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Esses papéis ou funções descrevem o livro didático de diferentes perspectivas:

Função referencial - [...] ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. 2. Função instrumental - o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc. 3. Função ideológica e cultural - [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz. 4. Função documental - acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da

criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Ainda segundo esse autor, existem outros instrumentos (ou recursos pedagógicos) que fazem parte do universo escolar e que subsidiam o ensino-aprendizagem, como a internet, vídeos, jogos e muitas outras mídias que não substituem, mas complementam o uso do livro didático.

Diante disso, podemos (ou não) chamar de didático todo livro que subsidia o processo de ensino/aprendizagem escolar?

Pode-se refletir na história do LD no Brasil, a partir da definição técnica do Ministério da Educação, na qual é considerado como “um dos suportes básicos na organização do trabalho pedagógico e também o principal material escrito manuseado e lido de forma sistemática pelas crianças” (BRASIL, 2009). Porém, foi somente a partir de 1930, quando se deu uma significativa mudança no cenário político e educacional brasileiro, que passou a valorizar as produções nacionais e pensou em atender as escolas com materiais didáticos.

Com o intuito de manter a unidade nacional e superar a crise econômica crescente, tornou-se mais viável, em função do preço, produzir livros do que importar de países europeus, como se fazia até então. Para que os livros fossem produzidos e distribuídos aqui, criaram-se medidas e leis que regulamentavam todo o processo. O Decreto-Lei nº 1.006/38 institui a primeira Comissão Nacional do Livro Didático para versar da produção, do controle e do movimento dessas obras. Esse decreto, conforme menciona Oliveira (2007), define “Livros Didáticos”:

Art. 2.º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1.º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2.º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leituras dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, livros texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 2007, p. 13).

Gatti (2004) pontua que os livros produzidos entre os anos 1930 e 1960 eram materiais nem sempre adequados ao público ao qual se destinava, porém permaneciam por muito tempo com aceitação no mercado por serem elaborados por pessoas de centros educacionais renomados internacionalmente.

Durante umas seis décadas a distribuição deste material foi deficitária. Em 1997, quando o governo passa a responsabilidade da política de execução do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que começam sua produção e distribuição de forma massiva e contínua.

Segundo dados do PNLD, em 2018 foram distribuídos 153.899.147 livros didáticos, os quais beneficiaram 31.137.679 alunos (que frequentam desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação no Campo até Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 117.566 escolas que atendem as redes de ensino público).

Sobre o PNLD e as políticas públicas que envolvem o livro didático, Costa Val (2009) aponta que:

[...] a partir de 1996 teve início a avaliação pedagógica das obras didáticas, com o objetivo de assegurar a qualidade dos livros disponibilizados pelo MEC/FNDE para a escolha dos professores das redes públicas do País. Desde 2000, essa avaliação passou a ser desenvolvida por diferentes instituições universitárias, cada uma encarregando-se de uma das áreas de conhecimento que compõe o currículo do ensino fundamental [...] (COSTA VAL, 2009, p. 13).

Os livros quando são disponibilizados para que a escola faça suas escolhas, eles já passaram por esta avaliação da qual Maria da Graça Costa Val fala. Para auxiliar os professores no processo de escolha, o MEC disponibiliza o Guia de Livros Didáticos⁷, o qual expõe os critérios avaliativos que foram utilizados para a classificação dos livros disponíveis e ainda sugere procedimentos de escolha de acordo com a proposta pedagógica da escola.

4.2 Os conteúdos de Língua Portuguesa à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A maior dificuldade (a ser eliminada) na educação é garantir o aprendizado real e completo, driblar as dificuldades pessoais e sociais, instigando no aprendiz a vontade, a curiosidade e o prazer de aprender, de conhecer o mundo em que vive. É preciso estimular a imaginação, tornar agradável o aprendizado da leitura e da escrita, enquanto aquisição cultural. Uma criança bem estimulada, que tem acesso a

⁷ Este documento fica disponível no site do FNDE.

materiais interessantes, terá liberdade e autonomia para buscar outras fontes do saber, será livre para aprender tudo o que quiser, e jamais se esquecerá de que o conhecimento está ao seu alcance e é ilimitado, dependendo apenas de sua própria vontade. Assim, dispor para a criança ferramentas para que ela construa seu próprio saber deve ser objetivo principal do processo que chamamos de alfabetização e letramento escolar.

Relacionados ao ensino escolar, os PCN podem ser entendidos como dispositivos de orientação pedagógica, criados com a finalidade de facilitar e otimizar a organização da forma de trabalho pertinente aos conteúdos curriculares.

Esses Parâmetros (BRASIL, 1997, p. 22) e seus objetivos partem da concepção de língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” e define a linguagem como “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”, e acrescentam que a realização concreta da linguagem acontece produção de discursos.

Diante disto, é notório que as orientações contidas neste documento (PCN) para o ensino e para a aprendizagem caminham em consonância com a perspectiva sociodiscursiva de Michael Bakhtin sobre língua e seus usos para além da simples comunicação ou expressão do pensamento: elemento de interação discursiva que se materializa na realização dos enunciados concretos. Bakhtin (1997) afirma que:

O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamam o “fluxo verbal”, a comunicação, etc., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem. Irei mais longe: o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (da língua como sistema): as palavras e as orações (BAKHTIN, 1997, p. 287, grifo do autor).

O autor ao escrever suas teorias não se referia diretamente ao ensino e sim aos aspectos linguísticos e sociais da língua e a manifestação da linguagem verbal de forma geral em situações de interação discursivas.

Seguindo essa perspectiva e direcionando-a para o ensino, os PCN dizem que todos os textos são resultados de alguma ação discursiva e eles se manifestam

dentro de determinado gênero, cabendo à escola criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem através da leitura, produção e uso efetivo dos mais variados gêneros textuais.

E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático (BRASIL, 1997, p. 26).

Se o objetivo é que a criança desenvolva competência discursiva, ao tomar a letra, a sílaba, a palavra e/ou a frase como unidade de ensino, deve-se contextualizar para que promovam uma compreensão do todo, que é o texto. E este sim deve ser a unidade básica de ensino.

Mas afinal, o que ensinar a respeito da linguagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com os PCN?

Quando se coloca que o objetivo do ensino de língua portuguesa é propiciar o desenvolvimento progressivo de competências relacionadas ao uso da linguagem, admite-se que as capacidades a serem desenvolvidas são alusivas “às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever”.

Disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua [...] (BRASIL, 1997, p. 35).

Estabelecidos estes eixos básicos para o ensino da linguagem, algumas considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos são apontadas uma vez que há estreita relação entre o “o quê” e “o como” ensinar. Esse tratamento didático diz respeito aos conteúdos elencados: a língua oral, usos e formas, e língua escrita, usos e formas.

4.3 Livros didáticos enquanto recurso pedagógico

Sendo nosso objeto de pesquisa os LDs de Língua Portuguesa utilizados na alfabetização, se faz necessário entender o que eles apresentam enquanto proposta de ensino e o que se espera deles enquanto subsídio pedagógico.

Os livros analisados fazem parte das coleções avaliadas pelo “Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais” e a síntese da avaliação desta coleção está disponível no site do MEC. Importa-nos ressaltar que os dados que foram analisados e que nos interessa na presente investigação se diferem daqueles mostrados pela avaliação citada. O nosso olhar de investigador, aqui, se volta para conteúdos específicos e o tratamento que estes recebem por meio da exploração de atividades dentro dos três volumes.

Estes livros trazem o “Manual do Professor” em anexo o qual discorre sobre a proposta, os conteúdos e objetivos que são inerentes a coleção. A apresentação geral (a mesma está contida nos três volumes) do manual coloca que:

Na produção deste Manual, procurou-se em especial, explicitar os fundamentos teóricos da escolha de alguns eixos que estruturam a coleção, mais especificamente, com ênfase no processo de alfabetização plena: o trabalho em torno dos gêneros textuais, o enriquecimento do ensino-aprendizagem com projetos de leitura e antologia de textos tanto para o desenvolvimento das atividades do projeto como para a ampliação do universo do aluno. Esses eixos procuram articular o objetivo maior: alfabetizar letrando e, conseqüentemente, contribuir de forma eficaz com a formação do leitor e do produtor de texto proficiente (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014).

É interessante ressaltar que as análises feitas no capítulo 5 buscam equiparar o que está posto no Manual e com o que as atividades de fato propõem em relação às teorias do letramento e às perspectivas metodológicas.

Conhecer esses LDs e suas organizações se faz necessário para facilitar a compreensão das análises. Portanto, segue algumas imagens e dados que compõem estes três volumes.

A figura 2 (p. 40) a seguir é composta das ilustrações das capas de cada volume dos livros usados como objeto de análise:

Figura 2 – Capas dos livros didáticos usados como objeto de análise



Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI (2014).

O livro destinado ao 1º ano é dividido por unidades e cada unidade apresenta uma proposta de atividades baseada em uma situação fictícia com o nome de um aluno (também fictício). A seguir temos a figura 3 (p. 41), que reúne imagens que mostram como está disposto o sumário do volume 1, para melhor compreender a sua organização.

Figura 3 – Sumário do volume 1

SUMÁRIO			
LER E ESCREVER É UM PRAZER!.....10			
UMA SALA DE AULA.....34			
ALINE	INICIAL	GÊNERO	TEXTO: LEITURA E INTERPRETAÇÃO
ALINE	DESENHO: AMIGOS PREFERIDOS	36	CAPA DE LIVRO
OTO	HISTÓRIAS E CAPAS DE LIVROS	44	CAPA DE LIVRO
EVA	ELEFANTE DE CARTOLINA	50	CAPA DE LIVRO
INAIÁ	BRINQUEDO, CADA DE OVO	58	CAPA DE LIVRO
ULISSES	HISTÓRIA EM QUADRINHOS	66	CAPA DE LIVRO
QUANDO AS VOGAIS SE ENCONTRAM.....76			
BEATRIZ	DESAFIO: ONDE ESTÁ BOBÍ?	80	HISTÓRIA EM QUADRINHOS
PEDRO	PINTE E DESCOBRA	88	HISTÓRIA EM QUADRINHOS
DANILO	DEDOS DAS MÃOS	102	TEXTO INSTRUCIONAL
TATIANA	DESENHO PASSO A PASSO	110	TEXTO INSTRUCIONAL
FÁBIO	QUEBRA-CABEÇA	120	TEXTO NÃO VERBAL
VICENTE	DESENHAR E PINTAR	128	TEXTO NÃO VERBAL
CAIO	DOBRADURA	136	HISTÓRIA EM VERSOS
GABRIEL	CANTIGAS DE RODA	146	PARLENDA
			
AMPLIAÇÃO DE LEITURA E ORALIDADE			
• AI VEM... POEMA: AMIGOS DO PEITO (TRECHO), CLÁUDIO THEBAS • CONVERSA EM JOGO: MINHA LETURA PREFERIDA • AI VEM... HISTÓRIA: OTO E O CONTROLE REMOTO (TRECHO), CLÁUDIO MARTINS • CONVERSA EM JOGO: MEU PROGRAMA PREFERIDO • AI VEM... HISTÓRIA: ELMER, O ELEFANTE XADREZ (TRECHO), DAVID MCKEE • CONVERSA EM JOGO: SER DIFERENTE • AI VEM... HISTÓRIA: ISSO NÃO É BRINQUEDO (TRECHO), ILAN BRENNMAN • CONVERSA EM JOGO: TROCA-TROCA DE IDEIAS • AI VEM... HISTÓRIA EM VERSOS: O URUBU (TRECHO), FERREIRA GULLAR • CONVERSA EM JOGO: AVES: UM BOM PAPO			
ESCRITA			
• PALAVRAS EM JOGO: A LETRA A • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA O • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA E • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDA • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA I • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: PARLENDA • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA U • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA B • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: CANTIGA • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA P • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA D • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: LETRA DA MÚSICA • PRODUÇÃO DE TEXTO: RATINHO DE PAPEL • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA T • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA F • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS • PRODUÇÃO DE TEXTO: TEXTO NÃO VERBAL • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA V • PESQUISA DE PALAVRAS • MEMÓRIA EM JOGO: TRAVA-LÍNGUA • PRODUÇÃO DE TEXTO: HISTÓRIA EM VERSOS • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA C • PESQUISA DE PALAVRAS • MESMA LETRA, OUTRO SOM: CAIO E CIGARRA • MEMÓRIA EM JOGO: QUADRINHA • PRODUÇÃO DE TEXTO: PARLENDA • PALAVRAS EM JOGO: A LETRA G • PESQUISA DE PALAVRAS • MESMA LETRA, OUTRO SOM: GALINHA E GIRAFÁ • MEMÓRIA EM JOGO: VERSOS			

Os livros destinados para 2º e 3º anos são divididos em 12 unidades, as quais estão organizadas em seções de conteúdos: Gênero; Interpretação de texto; Práticas da oralidade; Língua: usos e reflexões; Produção de texto; Ampliação de leitura; Ortografia; Hora da diversão; Autoavaliação. Além destas unidades, os dois volumes ainda contém alguns anexos no final: Unidade suplementar; Memória em jogo; Coletânea; Projeto de leitura; Bibliografia; Recortes.

Os livros desta coleção em análise apresentam uma grande diversidade de imagens relacionadas às atividades propostas e também dispõem de espaços adequados para as respostas do aluno.

As autoras apresentam estes materiais como algo que possa contribuir para a “aprendizagem da leitura e da escrita” e ainda acrescentam no Manual que os mesmos se propõem em apresentar “uma proposta didático-pedagógica [...] que possibilitam uma reflexão sobre as questões da realidade brasileira e a participação social dos alunos.”

Assim, procuramos compreender aqui o que o livro didático representa, ou deve representar, enquanto recurso pedagógico.

No Glossário CEALE o livro didático de alfabetização é definido por Ceris Salete Ribas da Silva como

[...] um material didático impresso, organizado segundo determinada proposta pedagógica, uma progressão claramente definida e uma forma didática adequada às habilidades cognitivas próprias ao ensino e à aprendizagem dos processos de alfabetização e letramento, conhecimentos que se inserem na disciplina curricular de Língua Portuguesa (SILVA, 2014, n.p.).

O letramento e a alfabetização devem ser os objetivos fundamentais da Educação Básica e, conseqüentemente, todas as propostas e materiais pedagógicos devem ter como alvo estes dois elementos.

Neste contexto, é interessante que ao eleger um material que subsidiará o processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerar se o mesmo favorece a apropriação do sistema da escrita pela criança, instrumentalizando-a com ferramentas linguísticas que lhe possibilitarão o desenvolvimento de competências e habilidades que suprirão suas necessidades em diversas circunstâncias de uso real da língua.

A assimilação destas ferramentas só será possível mediante uma proposta didático-pedagógica que instigue a reflexão crítica sobre os usos sociais da língua e as diversas funções, por meio de atividades que considere a linguagem enquanto objeto de interação da linguagem discursiva.

Portanto, espera-se que os três volumes destinados aos anos iniciais se constituam numa única proposta pedagógica para o letramento e a alfabetização e que contribuam de forma eficaz para o desenvolvimento da proficiência oral e escrita, assim como a reflexão, a análise e a construção de conhecimentos linguísticos básicos. É importante que o tratamento didático dado aos gêneros promova a articulação com os eixos de linguagem previstos para o decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem escolar.

5 A TESSITURA DO OBJETO: ANÁLISES E APRECIACÕES

Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim (BAKHTIN, 1997, p. 43).

O intuito deste capítulo é promover uma reflexão por meio das análises sobre os LDs que são usados em situações de ensino/aprendizagem. Como a epígrafe sugere, o olhar do investigador (do outro) é único no momento da investigação, porém, esse olhar é limitado pelas circunstâncias dos dados em questão.

Assim, debruçando-nos com detalhamentos sobre os gêneros textuais que são propostos aos alunos no processo de alfabetização e letramento escolar e o tratamento que os LDs dispensam a eles. A análise acontece através do olhar investigativo de quem quer entender se os mesmos foram trazidos para esses LD com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas aos quatro eixos da linguagem, proporcionando a reflexão sobre a língua escrita em seus mais diversos usos e funções.

Os materiais didáticos direcionados aos professores e alunos devem apresentar uma metodologia que garanta desde o reconhecimento dos conhecimentos prévios e hipotéticos sobre o funcionamento da escrita e da linguagem em si, até o desenvolvimento de habilidades e competências em leitura, escrita, oralidade e do sistema da escrita alfabética em situações reais de uso.

Neste sentido, o ensino da língua portuguesa, em especial no período da alfabetização, precisa propiciar a interação social por meio da língua, com usos de enunciados que façam parte da vida cotidiana. A diversidade de gêneros textuais no ensino é necessária, uma vez que ela pode promover as noções de textualidade, composição discursiva, escolhas lexicais e intencionalidade, o que subsidia o entendimento para se chegar à concepção do que é um texto, seja ele oral ou escrito. Os conhecimentos linguísticos inerentes ao texto devem ser apresentados como elementos capazes de produzir sentido e significado aos diferentes enunciados discursivos. Assim, a análise que se segue, examina se os LDs em estudo contemplam os novos objetos de ensino da língua portuguesa: o gênero textual discursivo; a língua oral e sua relação com a escrita; os conhecimentos linguísticos necessários para proficiência da leitura e da escrita.

Como já foi dito no capítulo da metodologia, a análise se dá por meio da descrição de como aparecem e o tratamento que é dado aos gêneros textuais (orais e escritos) na composição dos volumes escolhidos. A pesquisa se estende para uma análise comparativa entre os três volumes, observando se as atividades que cada um apresenta contribuem para a apropriação e domínio da língua escrita em seus usos sociais.

Os conteúdos de cada volume foram analisados pela perspectiva didático-metodológica, por meio do levantamento das propostas de gêneros textuais apresentados para a leitura e para produção, bem como da classificação e análise de atividades que atendem à oralidade e aos conhecimentos linguísticos.

5.1 A constituição das análises: um olhar sobre a linguagem

Para a constituição das análises, seguiremos uma perspectiva pedagógica da linguagem, investigando as possibilidades de apropriação e domínio da língua escrita que estes três volumes oferecem aos professores e alunos.

As análises descritivas e também comparativas foram substantiadas por autores e teóricos como Mikhail Bakhtin que oferece ampla discussão em relação aos enunciados e gêneros discursivos, mostrando que a língua é elemento de interação nas diferentes esferas discursivas. Em Luiz Antônio Marcuschi nos apoiamos para compreender o caráter didático dos gêneros e suas especificações dentro das modalidades orais e escritas da língua. Percebendo o LD como material de apoio pedagógico que pode auxiliar na organização do ensino escolar e, supondo que este auxilie no processo de apropriação da língua escrita, buscamos analisar as propostas de atividades amparados em Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly que nos apresentam o procedimento sequência didática⁸ como um dos caminhos metodológicos para o trabalho com os gêneros textuais, orais e escritos, na escola.

Analisamos, em um primeiro momento, a atenção didática que é dispensada ao trato dos gêneros textuais/discursivos dentro dos materiais selecionados como objeto de pesquisa, por meio do ponto de vista interacionista e sociodiscursivo de Bakhtin sobre a língua:

⁸ Procedimento que se refere à organização do ensino da língua, resultante de pesquisas do grupo de Didática da Língua da Universidade de Genebra.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bakhtin distinguiu, ainda, os gêneros em primários, referindo-se aos enunciados simples e que surgem espontaneamente, e secundários, aqueles mais complexos e subordinados a uma situação cultural mais evoluída.

O autor, ao desenvolver essa teoria dos enunciados e dos gêneros do discurso, não estava necessariamente preocupado em apontar caminhos para o ensino escolar, mas ele faz alusão às interações sociais possibilitadas pela linguagem verbal.

Rojo (2014) aponta definição para as esferas que Bakhtin aborda:

As esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos – já que toda atividade humana se entretete de discursos – são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade. Os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados (ROJO, 2014).

Entendendo que a escola tem o papel de promover o desenvolvimento da criança de forma que ela possa se inserir efetivamente na sociedade letrada, é imprescindível que, desde os anos iniciais, os processos de alfabetização e letramento escolar sejam mediados por variados gêneros, relacionados a diferentes esferas sociais. O LD, enquanto um dos elementos de destaque na cultura escolar e possível suporte dos objetos de ensino (os textos), é investigado em relação aos gêneros apresentados e se estes asseguram o contato dos alunos com textos de circulação real.

Neste sentido, o quadro a seguir nos oferece uma visão de quais e com que frequência os gêneros aparecem nos volumes analisados.

Quadro 1 – Gêneros que aparecem na seção de leitura dos livros didáticos analisados e a recorrência em cada volume

Gêneros	Ocorrências no Volume 1 (LD1)	Ocorrências no Volume 2 (LD2)	Ocorrências no Volume 3 (LD3)
Adivinha	1	-	-
Bilhete	1	-	-
Cantiga Popular	-	1	-
Capa de livro	5	-	-
Carta	-	3	2
Cartaz	1	-	1
Conto	-	2	1
Convite	1	-	
Fábula	1	1	2
História em prosa	-	-	1
História em quadrinhos	2	-	1
História em versos	1	-	1
História	2	-	
Lenga-lenga	-	2	
Letra de música	-	2	
Lista	1	-	
Parlenda	1		
Poema	4	6	4
Relato pessoal	-	2	2
Reportagem	2	-	2
Texto instrucional****	2	1	2
Texto não verbal	2	-	-
Texto teatral	-	-	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos livros analisados.

Ao longo de cada volume observamos que alguns gêneros se repetem como proposta de leitura e desenvolvimento de atividades. Marcuschi (2008) faz uma importante observação em relação a isto:

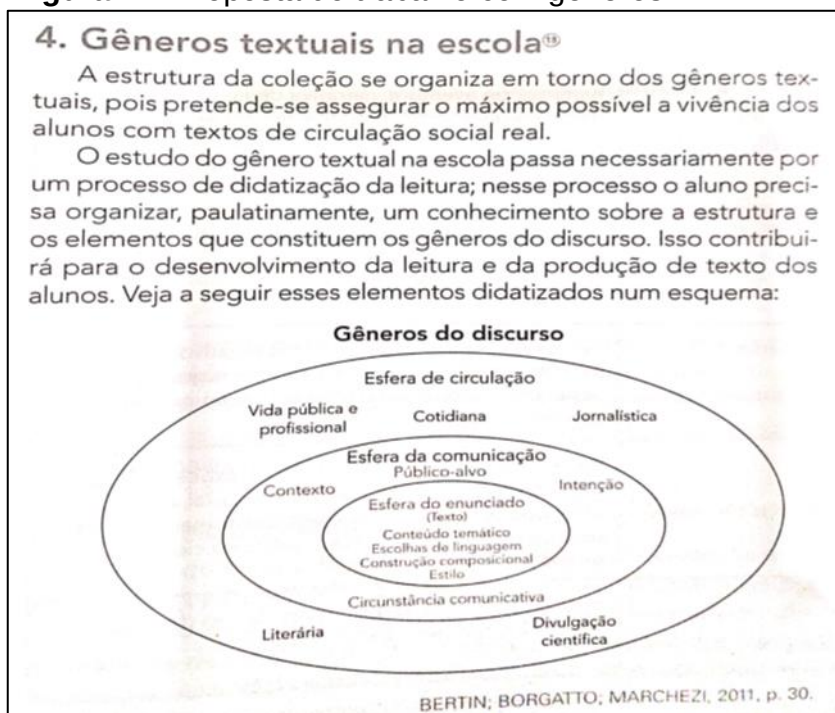
Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nestas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela

que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para 'enfeite' e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática (MARCUSCHI, 2008, p. 207, grifo do autor).

Esta constatação nos leva a pensar se existem gêneros adequados ou destinados a cada fase da aprendizagem ou se esta escolha e disposição são aleatórias. Estas respostas encontramos em Dolz e Schneuwly (2004, p. 124) quando afirmam que a diversidade de gêneros é necessária em todas as fases do ensino e que o conhecimento se desenvolve de forma progressiva em espiral, ou seja, em cada nível amplia-se as exigências de acordo com os objetivos pretendidos.

No Manual do professor a proposta apresentada é que se trabalhe com a diversidade de gêneros textuais. A imagem abaixo nos mostra um trecho do que o Manual propõe e defende a respeito da didatização dos gêneros para o trabalho escolar:

Figura 4 – Proposta do trabalho com gêneros



Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 347).

É interessante observar que alguns gêneros que são citados causam certa estranheza por não ser comum a nomenclatura, como é o caso do gênero "Capa de

livro” ou apenas “História”. Uma vez que estamos acostumados a ver “livro” ou “histórias em quadrinhos” como sugestão de gêneros.

A seguir temos uma imagem ilustrativa de como estes gêneros, que aparecem como proposta de leitura, estão dispostos graficamente no LD.

Figura 5 – Exemplo da disposição gráfica dos gêneros



Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 37; p. 217).

Bakhtin (1997) nos auxilia na compreensão do que pode ser considerado gênero dentro da língua:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Podemos entender que delimitar ou determinar quais gêneros existem é pretencioso, uma vez que a língua não é estática e todas as esferas de atividade humana a utilizam como meio de interação, sendo impossível qualquer tipo de comunicação verbal sem utilização de gêneros por meio de textos e enunciados.

Quando um gênero textual/discursivo entra na escola, seja por meio do livro didático ou de qualquer outro suporte, ele passa por um processo de didatização, ou seja, ele se transforma em objeto ensinável, além de ser um instrumento de comunicação. Conforme Dolz e Schneuwly (2011, p. 179-180) “os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência”, uma vez que ao trazê-los para a escola, principalmente aqueles considerados complexos, acontece uma simulação de uma situação real em contexto escolar. Eles acrescentam que ao evidenciar as dimensões ensináveis de qualquer gênero, ampliam-se as possibilidades de compreensão dos aprendizes.

Nos LDs analisados, observamos que a tipologia textual vem sendo apresentada como gênero. Quando colocam “texto instrucional” sem definir especificamente se é uma receita, ou regulamento, ou regras de jogo, há um equívoco conceitual entre tipologia e gênero textual, uma vez que podem ocorrer vários enunciados que carregam as características de instrução. Bakhtin (1997) afirma que os gêneros podem ser reconhecidos pelo “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Enquanto que os tipos de textos, segundo Dolz e Schneuwly (2011), são classificados pelo “domínio” social de comunicação, como o narrar, o argumentar etc.

Marcuschi (2008) afirma que as características linguísticas de um texto, ou seja, os aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais etc., estão relacionadas aos *tipos textuais*, os quais são limitados em quantidade e sem disposição para crescer. Já os gêneros textuais são definidos pela composição funcional de um texto, pelos objetivos enunciativos e estilos. Portanto, “os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [...] são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Estas definições de gêneros e tipos textuais são acatadas por Rojo (2014) e ela acrescenta que:

Um dos problemas do ensino de gêneros textuais na escola é que ele herda as práticas cristalizadas de trabalho com os tipos textuais, focando principalmente as estruturas linguísticas de diversos níveis e esquecendo de focar os temas, valores, a entonação e as refrações de sentido dos textos, formando mais analistas textuais que leitores/produtores críticos (ROJO, 2014, n.p.).

É interessante que o professor alfabetizador entenda que os gêneros não são estanques nem possuem estruturas rígidas, porque se assim fosse, a situação comunicativa e todo o contexto de produção enunciativo seriam desconsiderados, ponderando que estes pertencem a uma cadeia aberta de possibilidades.

Outro aspecto que vale ressaltar é que não se pode entender tipo e gênero como opostos, uma vez que eles se completam e se integram para a formação do texto em funcionamento. Não se admite uma visão dicotômica, pois ao produzirmos algum tipo de atividade linguística usufruímos de algum gênero o qual possui características lexicais e sintáticas relacionadas a algum tipo textual.

Para fazermos uma comparação das sequências tipológicas que compõe a estrutura linguística de cada gênero, apresentaremos o quadro a seguir:

Quadro 2 – Tipos textuais predominantes em cada gênero da seção de leitura dos livros didáticos analisados

Tipologia Predominante	Gêneros Recorrentes
Injuntivo	Adivinha
Descritivo	Bilhete (aviso)
Narrativo	Cantiga Popular
Expositivo	Capa de livro
Expositivo/descritivo	Carta
Expositivo	Cartaz
Narrativo	Conto
Injuntivo	Convite
Narrativo	Fábula
Narrativo	História em prosa
Narrativo	História em quadrinhos
Narrativo	História em versos
Narrativo	História
Narrativo	Lenga-lenga
Expositivo	Letra de música
Injuntivo	Lista
Expositivo/narrativo	Parlenda
Narrativo/expositivo	Poema
Narrativo	Relato pessoal
Expositivo/narrativo	Reportagem (capa de jornal e relato policial)
Injuntivo	Texto instrucional

Expositivo/narrativo**Texto não verbal**

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados dos livros analisados.

É perceptível que gêneros diferentes apresentam a mesma tipologia. Isto serve pra reforçar o que foi colocado acima por meio das afirmações de Marcuschi sobre a listagem aberta de gêneros e conjunto fechado de tipos. Importa lembrar que na materialização do gênero pode-se ainda ter tipologia heterogênea, com a predominância de uma.

Quanto aos tipos predominantes, observa-se que 45% são narrativos, 31% são expositivos, 18% são injuntivos, 4% são descritivos e não há nenhuma ocorrência do tipo argumentativo.

Com a observação destes dados, surgem algumas questões: quanto de texto narrativo a criança se depara na escrita/leitura social? Quais são as tipologias mais evidentes no letramento social? No Manual do Professor dos livros analisados está posto que a coleção propõe o trabalho com os gêneros textuais que aproximam o aluno de situações reais: “A estrutura da coleção se organiza em torno dos gêneros textuais, pois pretende-se assegurar o máximo possível a vivência dos alunos com textos de circulação social real” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2014, 1º ano, p. 347).

Na vida cotidiana, é grande a probabilidade da criança se envolver em situações de letramentos de diversas formas, antes mesmo de ter domínio sobre a escrita. Nessas vivências, muitos gêneros textuais/discursivos podem ser recorrentes, como: o cardápio ao ir a um local de alimentação, tabelas de preços em lojas, anúncios e propagandas, agendas telefônicas ou de compromisso da família, listas de compras ou de afazeres domésticos, regras de jogos físicas ou virtuais, convites verbais ou escritos/impressos, cartas de comunicados ou de reclamações, bilhetes das mais variadas natureza, diários, livros de histórias infantis, receitas culinárias, manual de instruções de aparelhos diversos etc. É notória, nestes exemplos do cotidiano social, a predominância dos gêneros que trazem características comunicativas dos tipos injuntivos e expositivos. Se estabelecermos a relação comparativa com os gêneros predominantes nos LDs em análise, podemos concluir que estes materiais ainda têm muito que avançar no quesito *oferta de leitura aproximada das vivências reais da criança*.

Os gêneros citados na tabela 2 aparecem como propostas de atividade da modalidade escrita na seção de leitura. Daí surge a hipótese de que o trabalho com gêneros, onde predomina a argumentação nos livros didáticos destinados à alfabetização, é deficiente em se tratando de leitura e escrita. É importante salientar que o domínio argumentativo, que é muito cobrado nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, precisa ser trabalhado desde a alfabetização, a fim de favorecer o desenvolvimento de habilidades que serão potencializadas no decorrer da escolarização.

O ensino da língua portuguesa com uso dos textos não pode ser linear, deve ser em espiral, como já dito acima em citação de Dolz e Schneuwly (2011); ou seja, todo conhecimento novo faz conexão com os conhecimentos já adquiridos e acontece de forma gradativa e processual. Assim, se faz necessário promover o contato das crianças com os gêneros do tipo argumentativo, para que elas não tenham dificuldades de assimilação quando lhes for cobrado nos anos finais da educação básica. Como veremos mais adiante, a argumentação (como tipo textual) é trabalhada nestes volumes apenas na modalidade oral e independente do gênero.

Ainda sobre o trabalho com os gêneros textuais, no LD1 destinado ao 1º Ano de Alfabetização, eles aparecem nomeados na seção leitura e em outras seções, como na produção de texto. A partir dos textos propostos para a leitura são desenvolvidas algumas atividades de compreensão e de conhecimentos linguísticos, porém raramente a proposta de escrita é relacionada ao mesmo gênero lido. Não se observa uma sequência gradativa de exploração do gênero para que se chegue à produção do mesmo pelo aluno.

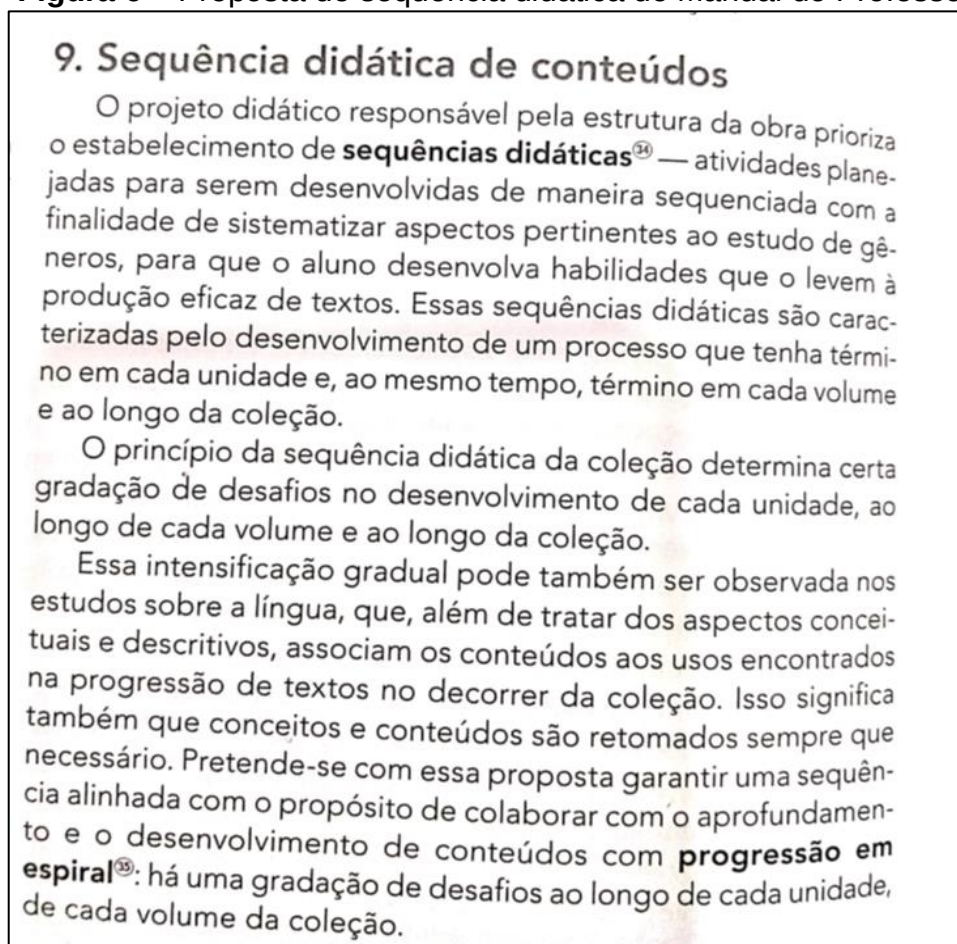
Já o LD2 apresenta a abertura de cada capítulo com um gênero para leitura e 91,6% desses gêneros são trabalhados também com a proposta de escrita. O mesmo acontece no LD3, quando 100% dos gêneros propostos para a leitura são também propostos para a escrita.

Em relação à organização didática procedimental em sequência, Dolz e Schneuwly (2011) afirmam que o ensino de linguagem, que tem os gêneros textuais como instrumentos, deve seguir um procedimento denominado sequência didática, que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2011, p. 82). De acordo com os autores, esta sequência deve iniciar com a apresentação e ativação dos

conhecimentos prévios sobre o gênero em pauta, passar por procedimentos de leituras e de atividades diversas, para culminar em produção final do mesmo gênero.

Assim, as observações realizadas nesta pesquisa consideram o que o Manual do Professor propõe, de acordo com a imagem a seguir:

Figura 6 – Proposta de sequência didática do Manual do Professor



Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 354).

Por meio das observações, pudemos fazer uma análise comparativa entre os três volumes e percebemos que há um aprofundamento gradativo relacionado ao nível de domínio de escrita implícito na exigência de produção e compreensão dos gêneros, porém nem sempre o conteúdo estudado atende a proposta didático-pedagógica da sequência didática defendida pelas autoras do LD.

5.2 Análise dos eixos de linguagem a partir dos gêneros

A partir dos gêneros apresentados nos livros, analisamos como são abordados os quatro eixos que compõem o ensino de língua portuguesa. Para tanto, se faz necessário distinguirmos a concepção de cada um que adotamos, bem como o tratamento dado a eles em cada volume.

Para embasar nossas análises recorremos ao Guia de livros didáticos: PNLD 2016 que assinala a alfabetização e o letramento como um dos eixos estruturantes orientadores de ensino. O mesmo Guia (BRASIL, 2015, p. 09) aborda o objetivo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de “inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo, ainda, sua plena alfabetização”. Assim, as análises seguem também as teorias de letramento implantadas pelo PNAIC, programa também mencionado pelo Guia:

[...] este é o objetivo perseguido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC. Como o próprio nome indica, trata-se de um programa desenvolvido pelo MEC, em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, com o objetivo de coordenar esforços e organizar as redes públicas no sentido de garantir às crianças do país o direito de se alfabetizarem ao longo dos três primeiros anos de escolarização (BRASIL, 2015, p. 9).

5.2.1 Eixo leitura

No Glossário CEALE, Delaine Cafiero Bicalho define leitura (considerando o processo de alfabetização) como atividade duplamente caracterizada:

[...] a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. [...] A leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo (BICALHO, 2014, n.p.).

A autora também aponta elementos importantes relacionados ao ensino da leitura com o desenvolvimento de estratégias e também o estabelecimento de objetivos para o qual se lê.

Os gêneros textuais presentes nos três volumes representam a heterogeneidade do mundo da leitura, principalmente daqueles comuns na esfera de circulação escolar ou pedagógica. A representatividade de gêneros de outras esferas, como da vida cotidiana, ainda é inferior se comparados aos da esfera literária, por exemplo. Dos 23 gêneros que aparecem nos três volumes, 52,17% estão ligados à esfera literária e 47,82 % a outras esferas da vida social.

Segundo Costa Val (2009, p. 17) “os textos presentes no livro didático podem ser o único meio de acesso ao mundo da escrita para muitas crianças brasileiras”. Esse fato reforça a necessidade em se observar e analisar esses materiais, os LDs.

No contexto pedagógico, podemos adotar o conceito de leitura crítica, que carrega em si características ligadas à ideologia e à cultura, proposto por Paulo Freire (1981), onde aponta para a necessidade de considerar o conhecimento experiencial do indivíduo.

O ato de ler é um exercício fundamental na sociedade letrada e se constitui como elemento essencial para a apropriação, produção e organização de saberes. Em todas as esferas ou campos da vida social, temos a presença da escrita e consequentemente, necessita-se da leitura.

O ensino da leitura e da escrita tem a função de contribuir para a formação política, social e ideológica do sujeito, haja vista a necessidade de saber lidar com as influências da mídia e com a grande quantidade de informações (as quais devem ser transformadas em conhecimento) que fazem parte das ações comunicativas do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, Marisa Lajolo (1993) sublinha que é na escola que geralmente se aprende a ler, mas que as leituras ultrapassam os limites desta e passam para o estágio de leitura de mundo, ou pode-se voltar para o mundo da leitura.

A proposta do PNAIC apresenta os direitos de aprendizagem para os três primeiros anos do ensino fundamental, os quais podem servir de direcionamento de conteúdos a serem trabalhados nos referidos anos.

No quadro 3 (p. 57) é possível verificar os direitos de aprendizagem dispostos pelo Programa para cada um dos três anos do ciclo de alfabetização:

Quadro 3 – Direitos de aprendizagem do eixo leitura

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
1. Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
2. Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
3. Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
4. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
5. Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
6. Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
7. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
8. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
9. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
10. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
11. Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
12. Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
13. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
14. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
15. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
16. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
17. Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C

18. Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
19. Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.	-	I	A

Legenda: (I) Introduzir; (A) Aprofundar; (C) Consolidar.

Fonte: Elaborado a partir do Caderno do PNAIC, Ano 01, Unidade 01 (2012).

Como nosso objeto é composto de três volumes da mesma coleção, ou seja, são livros direcionados para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, é interessante observar que os conteúdos a serem ensinados são os mesmos, mudando apenas o nível de exigência de acordo com o ano de escolaridade.

Assim, partindo do pressuposto de que ler é requisito para a formação integral do aluno, é imprescindível que os instrumentos didáticos utilizados em situações de ensino e de aprendizagem sejam apropriados e ofereçam propostas de leituras condizentes com a concepção e as teorias de ensino e de linguagem adotada.

Neste viés, analisamos a abordagem que os LDs apresentam sobre leitura e compreensão de textos, por meio de questões que destacam as características intralinguísticas e o uso social dos diferentes gêneros. Essa investigação se estende para as estratégias de leitura inerentes às atividades de compreensão de texto, as quais servem para auxiliar o aprendiz a (re)construir sentido e podem variar de acordo com o volume/ano em que aparecem.

Essa adequação de ano/volume está relacionada ao nível de exigência, uma vez que o contato com a cultura letrada é realidade para grande parte das crianças que ingressam no universo escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCN, a BNCC e outros documentos oficiais que versam sobre o ensino de língua portuguesa e de alfabetização sugerem que as capacidades dos alunos, na compreensão de textos escritos, devem ser instigadas mesmo antes de dominarem a leitura e a escrita de pequenos textos sozinhos. Considerando que a leitura é vista como conteúdo de ensino, o uso de procedimentos ou estratégias de compreensão leitora auxilia no processo de sistematização e organização do conhecimento em linguagem. Porém, de acordo com Solé (1998) essas estratégias não podem ser entendidas como regras pontuais e fechadas:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo no ensino, elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade

estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar solução (SOLÉ, 1998, p. 70).

No intuito de examinar como são conduzidos estes procedimentos nos materiais analisados, trouxemos a imagem da proposta de leitura e as atividades de “interpretação do texto” que aparecem neles.

O gênero poema aparece como proposta de leitura nos três volumes e esta imagem que segue abaixo (figura 7, p. 59) faz parte do conteúdo do 1º ano/volume 1:

Figura 7 – Exemplo de propostas de atividades leitura com o gênero “poema”



JOÃO
João

JOÃO TROUXE PARA A SALA UM POEMA.
O TÍTULO DO POEMA É **CHATICE**, MAS FALA SOBRE UM JACARÉ.
QUAL SERÁ A **CHATICE** DO JACARÉ?
LEIA O POEMA PARA SABER.

LEITURA: POEMA

Gênero: **poema**. Trata-se de um texto escrito em linhas chamadas de versos, agrupados em estrofes e que, geralmente, apresentam rima. O poema escolhido tem rimas fáceis e bem marcadas. Ler para os alunos de modo expressivo, uma vez que o texto é a fala de alguém (incansado) com o jacaré. Perguntar aos alunos se já ouviram a expressão: “Larga do meu pé” e se sabem o que quer dizer a expressão (“deixar de ser chato, deixar de perturbar”). Prof., a palavra circulada é resposta da atividade 4 da seção *Interpretação do texto*.

CHATICE

JACARÉ,
LARGA DO MEU PÉ,
DEIXA DE SER **CHATO**!

SE VOCÊ TEM FOME,
ENTÃO VÊ SE COME
SÓ O MEU SAPATO,

E LARGA DO MEU PÉ,
E VOLTA PRO SEU MATO,
JACARÉ!

JOSÉ PAULO PAES. OLHA O BICHO. SÃO PAULO: ÁTICA, 2012.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 157).

O texto apresentado é representativo e abre possibilidades de leitura pelo aluno com auxílio do professor.

Observamos, porém, que os comandos ou perguntas que são feitas levam à identificação de rimas e sons semelhantes, o que propicia a consciência fonológica da criança; porém, as três atividades que são propostas referentes ao texto e sugeridas como exploração do mesmo elegem a “palavra” e não o “texto” como unidade de ensino. A figura 8 (p. 60) a seguir mostra o exemplo deste equívoco:

Figura 8 – Exemplo de atividades leitura e interpretação de texto

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

1 LEIA AS PALAVRAS E PINTE OS PEDAÇOS IGUAIS.

CHATO SAPATO MATO

2 LIGUE AS PALAVRAS QUE RIMAM:

JACARÉ MATO

SAPATO FOME

COME PÉ

OUÇA A LEITURA DA PROFESSORA.
COMPLETE CADA FRASE COM A PALAVRA QUE FALTA.
ESCOLHA AS PALAVRAS NO QUADRINHO:

SAPATO MATO PÉ JACARÉ

A) LARGA DO MEU _____ PÉ _____.

B) VOLTA PRO SEU MATO, _____ JACARÉ _____.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 158).

Segundo Costa Val (2009, p. 37) as atividades de “comparação, contagem, participação, formação, exploração, cópia e escrita” de palavras e bem como aquelas “que envolvem a identificação de letras e sílabas em palavras, além da identificação de rimas e aliteração” estão relacionadas à apropriação do Sistema da Escrita Alfabética⁹ (SEA).

⁹ Quando concluem a alfabetização com sucesso, os indivíduos passam a usar o sistema de escrita alfabética (SEA), invenção recente na história humana. Quando se diz que tal processo é uma apropriação, ressalta-se que o objeto cultural, alfabeto, passa a ser algo interno, disponível na mente do aprendiz que o reconstruiu. Disponível em:

Para fechar a seção “interpretação de texto” duas questões de leitura são propostas:

Quadro 4 – Questões de leitura

- 1- Por que o jacaré é chato?
- 2- Qual é o título do poema? Você imagina Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p.157).

Podemos observar que estas duas questões, diferente daquelas que vimos na ilustração da figura2, dão possibilidades de avaliação da aprendizagem do aluno em relação a duas habilidades leitoras: a localização de informação e a elaboração de inferência. Quando se pergunta “qual é...”, em relação ao texto, provavelmente a resposta está dentro dele e basta ao leitor identificar a informação. Já os “por quês” indicam que o leitor terá que fazer uma inferência sobre algo que não está explícito.

As próximas ilustrações são referentes às atividades de “Interpretação do texto” proposta no livro destinado ao 2º ano/volume 2 e 3º ano/volume e o gênero indicado para a leitura foi também o poema em ambos.

Figura 9 – Exemplo de propostas de atividades leitura 2º Ano

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

Prof., a finalidade da seção interpretação de texto é proporcionar compreensão do texto de maneira que os alunos reconheçam informações explícitas para apreender os sentidos do texto. É importante lembrar que ler com compreensão inclui também a compreensão imediata das informações explícitas quanto à produção de inferências da leitura do que é implícito ou subentendido, do que está nas entrelinhas. A habilidade de compreensão precisa ser exercitada e ampliada.

ATIVIDADE ORAL E ESCRITA

ESSE POEMA FOI ESCRITO EM VERSOS. CADA CONJUNTO DE VERSOS RECEBE O NOME DE **ESTROFE**.

1 NO POEMA, NUMERE AS **ESTROFES**.
QUANTAS ESTROFES TEM O POEMA? Seis

2 LIGUE AS PALAVRAS QUE SE FORMARAM NA COLHER COM AS PALAVRAS QUE RIMAM NAS ESTROFES.

3 ESCREVA AS PALAVRAS DO POEMA QUE RIMAM COM:

COLHERADA nada ;
FUNDO mundo .

4 LIGUE A PALAVRA AO QUE ELA SIGNIFICA.

MEDONHA	PRODUZ SOM
ESQUISITA	CAUSA MEDO
SONORA	É ESTRANHA

5 POR QUE NA ÚLTIMA COLHERADA SÓ VEIO CALDO?

Acabaram as linhas de macarrão.

6 RELEIA:

PERCEBI QUE TINHA COMIDO AS PALAVRAS MAIS DOIDINHAS DO MUNDO.

VOCÊ TAMBÉM ACHOU DOIDINHAS AS PALAVRAS? POR QUÊ?

Prof., espera-se que os alunos digam que são doidinhas porque, como foram inventadas no poema, são esquisitas, estranhas. Aceitam outras respostas, desde que os alunos argumentem com pertinência.

7 PINTA SUA RESPOSTA.

ESSE POEMA:

☐ EMOCIONOU. ☐ INFORMOU. ☐ DIVERTIU.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2º ano (2014, p. 78-79).

As questões do livro do 2º ano iniciam com informações sobre a estrutura do gênero poema em apenas uma questão, em seguida se passa ao reconhecimento de palavras e rimas, ou seja, há três questões propostas que possibilitam a apropriação da escrita por meio do reconhecimento de sons e letras que formam palavras. As outras três questões são características de propostas de desenvolvimento de habilidades leitoras como a localização de informação, a produção de inferências e a compreensão e construção de sentidos.

Discutindo sobre o problema da compreensão textual em LD, Luiz Antônio Marcuschi (2005) aponta algumas falhas ligadas à natureza das atividades propostas:

a) A compreensão é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou uma atividade de cópia. compreender texto resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos. b) as questões típicas de compreensão vêm misturadas com uma série de outras que nada tem a ver com o assunto. [...] d) [...] raramente levam a reflexões críticas sobre o texto [...]. (MARCUSCHI, 2005, p. 51).

Em consonância a esta citação, nos volumes 1 e 2 encontramos atividades que estavam na seção de interpretação, mas com o objetivo claro de desenvolver habilidades de domínio da escrita alfabética. Na figura 10 (p. 63) é possível observar tais atividades:

Figura 10 – Exemplo de propostas de atividades leitura 3º Ano

Interpretação do texto

Prof., os alunos encontram-se em uma fase da vida em que às vezes sentem muita insegurança e devem perceber esse sentimento como algo normal. Em algumas situações, é comum as pessoas se sentirem inseguras, frágeis. O poema pode trazer uma reflexão sobre o autoconhecimento. Saber que todas as pessoas passam por momentos em que se sentem "gigantes" e momentos em que se sentem "anões" pode auxiliar nessa reflexão sobre si mesmo.

1 O texto que você leu é um poema.

a) Coloque um X nas alternativas que indicam as características desse texto:

☐ linha contínua ☒ versos ☐ parágrafos ☒ rimas

b) Estrofe é um conjunto de versos. Quantas estrofes tem o poema que você leu?

9 estrofes.

Escolha duas cores: uma cor para o sentimento de gigante e uma cor para o sentimento de anão e pinte os quadrinhos:

GIGANTE ANÃO

Com as cores escolhidas, pinte os espaços do quadro que mostram como se sente o menino do poema quando...

Prof., esta é uma questão de localização de informações explícitas no texto.

a mãe o acha bonito.	gigante
é dia de chuva e trovão.	anão
a amiga diz que ele é chato.	anão
é dia de sol e céu claro.	gigante
a mãe reclama dele.	anão
o amigo diz que ele é legal.	gigante

Prof., esta é uma questão de inferência de sentidos: o sentimento a ser identificado é uma dedução a partir do que o poema relaciona como ação e reação do menino em determinada situação. Questões de inferência desse tipo são mais complexas para o aluno dessa fase. Por esse motivo, sugere-se que os sentimentos possíveis subentendidos nos versos sejam objeto de conversa antes de os alunos chegarem às conclusões.

Releia:

Em minha cabeça,
Em meu coração,
Ora sou gigante,
Ora sou anão.

Nesses versos o menino do poema expressa sentimentos.

a) Quando diz "Ora sou gigante", o menino pode estar sentindo:

☐ vergonha ☐ medo ☒ alegria

☒ segurança ☐ tristeza

b) Converse com os colegas sobre outros sentimentos que o menino pode ter quando se sente gigante e coloque na linha a seguir:

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 3º ano (2014, p. 136; 137).

No volume 3, as questões se aprofundam mais em relação à estrutura do gênero e se mostram mais complexas quanto à localização de informações. As

questões de inferências requerem uma capacidade leitora mais apurada, uma vez que induzem o leitor a elaborar inferência sobre algo que está apenas subentendido no texto.

Quando comparamos as propostas de leitura e as questões a elas relacionadas nos três volumes, percebemos que em toda a coleção as características linguísticas e estruturais do gênero são pouco exploradas, tendo em vista a necessidade de se compreender as funções e finalidades do texto para possíveis produções. Esta observação se fundamenta na perspectiva bakhtiniana sobre a estrutura e estilo dos gêneros:

O vínculo indissolúvel, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana (BAKHTIN, 2000, p. 283).

Há um aprofundamento do conteúdo de acordo com a exigência do ano a que o LD está destinado. Este aprofundamento está diretamente ligado às habilidades leitoras que a criança precisa desenvolver. Por outro lado, percebemos a repetição de questões que incentivam o desenvolvimento da mesma habilidade enquanto outras não são trabalhadas.

Esta deficiência em abranger o maior número de habilidades possíveis é recorrente nos três volumes e em relação aos demais gêneros (não só em relação ao gênero poema) apresentados nas propostas de leitura e “interpretação do texto”. Só para exemplificar, no volume 1, um total de 84% das questões de leitura se voltam para a localização de informação e de inferência, 16% apenas são de reconhecimento da finalidade do texto, compreensão de sentido das palavras e de identificação de tema. Esta porcentagem se modifica nos volumes 2 e 3, onde as questões de compreensão de sentido e de inferências mais complexas constituem aproximadamente 62% das propostas apresentadas e o restante se divide em questões que levam o aluno a estabelecer relação entre partes do texto e com outros textos (intertextualidade) e também a refletir sobre o conteúdo da leitura relacionada ao seu cotidiano.

Ponderando que o livro didático possa ser, em alguns casos, o único acesso de leitura diária para as crianças, é necessário que este possibilite o avanço de capacidades que vão além do ler ou identificar palavras soltas. É preciso criar e

apresentar propostas que permitirão às crianças a aquisição de autonomia e proficiência na leitura e compreensão dos textos de gêneros diversos para atender a diferentes intenções sociais.

5.2.2 Escrita ou produção de texto

Juntamente com as averiguações sobre leitura, engajamos também as análises sobre as propostas e comandos de escrita/produção de texto que os LDs oferecem, uma vez que, numa sequência didática que vise atingir o domínio da linguagem de forma integral, a escrita pode ser considerada como o produto de todo o percurso de construção de conhecimento. Não podemos desconsiderar que a produção de texto oral, principalmente no primeiro ano de alfabetização, pode se constituir como a única produção textual da criança, tendo o professor como escriba ou não.

Mas, vamos aqui eleger o eixo escrita com a produção de texto escrito e adotaremos como conceito o que nos aponta o Glossário Ceale:

A partir da concepção de linguagem como discurso ou enunciação, o texto escrito pode ser definido como uma atividade de linguagem, sempre contextualizada, produto da enunciação humana, no qual se inscreve o contexto histórico, social e cultural (CARDOSO; COSTA VAL, 2014, n.p.).

Em relação à produção de textos, as autoras apontam que essa atividade pode se desenvolver por meio de operações mentais realizadas em três níveis: “a) a criação de uma base de orientação; b) o planejamento do texto; c) a linearização” (CARDOSO, COSTA VAL, 2014, n.p.), os quais podem ser entendidos como a compreensão da situação de produção; o planejamento do texto e a materialização escrita do mesmo.

Os PCN (1997), há mais de 20 anos, já abordavam a mudança na forma de compreender a constituição do conhecimento sobre a escrita, assinalando para o fato de que aprender a escrever envolve duas ações complementares: a compreensão da natureza do “sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos”; afirmando ainda que é possível saber produzir textos sem

saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; e a escrita não é exatamente a reprodução da fala, e sim outra modalidade da língua.

Pelas novas abordagens sobre alfabetização e letramento, a criança aprende a escrita e a leitura é escrevendo e lendo. Neste viés, Cardoso (2015) pontua que:

A partir de um novo olhar para a linguagem e seu ensino, defendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética pode e deve dar-se concomitantemente à apropriação de textos escritos. A criança pode aprender a escrever escrevendo de verdade, desde o princípio, para um interlocutor preciso, valendo-se de diferentes gêneros textuais (CARDOSO, 2015, p. 48).

Assim, a produção de texto é entendida, nesta pesquisa, como uma atividade de interação discursiva, por meio da qual as crianças possam vivenciar o um processo natural de interação social com suas finalidades específicas. Isto implica dizer que ao propor uma atividade de produção textual, devem estar claras as condições de produção: finalidades do texto, possíveis interlocutores e situação comunicativa. A partir daí, incentivar a exploração do gênero e suas características estilísticas, linguísticas e temáticas.

No livro do 1º ano, as atividades de produção textual são apresentadas na seção “Produção de texto” da seguinte forma:

Quadro 5 – Propostas de produção textual 1º Ano

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA 1º ANO		
Gênero	Situação de produção (Não aparecem explicitas no LD)	Descrição da proposta
História em quadrinhos (p. 96-97)	Finalidade: contar um fato. Interlocutores: colegas de sala. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade oral e registro coletivo: a partir de uma sequência de quadrinhos da personagem Mônica de Mauricio de Souza, sugere que os alunos citem palavras referentes a cada imagem e a professora (como escriba) irá escrevê-las no quadro.
Texto instrucional (p.114)	Finalidade: instruir. Interlocutores: colegas de sala. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade escrita: a partir de um banco de palavras, escrever aquela que corresponde aos passos para montar uma figura.
Texto não verbal (p. 131)	Finalidade: descrever. Interlocutores: toda comunidade escolar. Espaço de circulação: mural da	Atividade ilustrativa: desenhar um quadro inspirando-se em ilustrações de obras de artes.

	escola.	
Parlenda (p. 149-150)	Finalidade: refletir sobre os sons e rimas. Interlocutores: a professora. Espaço de circulação: não definido.	Atividade oral e escrita: sugere-se que os alunos completem as lacunas de um texto ilustrado a partir da audição da leitura de uma parlenda realizada pelo(a) professor(a).
Poema (p.160)	Finalidade: criar rimas. Interlocutores: colegas de sala. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade escrita: escrever palavras que preencham as lacunas do poema formando rimas.
Fábula (p. 171)	Finalidade: contar história com entonação. Interlocutores: professor e colegas de turma. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade oral: ouvir e recontar coletivamente uma fábula.
Bilhete (p. 180)	Finalidade: comunicar. Interlocutores: suposto colega ausente. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade oral e escrita: a partir de determinada situação, elaborar um bilhete oral e coletivamente para que o(a) professor(a) escreva no quadro e os alunos copiem no caderno.
Convite (p. 192)	Finalidade: convidar e informar. Interlocutores: suposto amigo. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade escrita: preencher um cartão-convite com informações particulares de uma suposta festa.
Cartaz (p. 210)	Finalidade: convencer. Interlocutores: comunidade escolar. Espaço de circulação: pátio da escola.	Atividade escrita: criar uma frase apelativa para elaboração de um cartaz.
História (p. 222)	Finalidade: representar. Interlocutores: colegas de turma. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade oral: criar e dramatizar uma história a partir de imagens.
Poema (p. 237)	Finalidade: criar rimas. Interlocutores: professor e colegas de turma. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade oral: a partir de imagens de roupas, sugere-se a oralização da palavra a ela relacionada e a citação de um nome de animal que rime com a roupa.
Adivinhas (p. 244)	Finalidade: divertir. Interlocutores: professor e colegas de turma. Espaço de circulação: sala de aula.	Atividade oral e escrita: roda de adivinhas com transcrição no quadro e cópia no caderno.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014).

Podemos observar que nas propostas de produção textual acima descritas o texto não é tratado como objeto de ensino, e sim as palavras é que são colocadas como ponto central de ensino de linguagem. Os novos paradigmas que concebem a linguagem como meio de interação discursiva destoam das propostas apresentadas

nesta seção do volume em análise. Sobre o que pode ser entendido como produção de texto, observemos o que o Glossário Ceale (2014) aponta:

O conceito de produção de textos orais e escritos baseia-se em teorias linguísticas da enunciação, que consideram a língua um fenômeno social, uma forma de ação e de interação social. Nessa perspectiva, produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação (CEALE, 2014).

Assim, podemos supor que houve a ausência de uma proposta efetiva de produção escrita, uma vez que em nenhum momento ocorreu a sugestão de escrita de texto pelo aluno individualmente. Os PCN (1997, p. 69) recomendam que no “primeiro ciclo deve-se propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam convencionalmente.” Por outro lado, a produção oral foi estimulada em todas as atividades, atendendo a outra defesa dos PCN (idem) onde afirma que “é possível produzir linguagem escrita oralmente”. As atividades de produção oral permitem a produção de conhecimento sobre a escrita mesmo antes de a criança aprender a escrever.

As condições de produção¹⁰ também devem ser explícitas e claras, uma vez que é fundamental para o aluno a aproximação entre proposta de atividade e situação real de interação.

É interessante observar ainda que em alguns gêneros são explorados apenas aspectos estruturais, sem preocupação com o conteúdo composicional. Exemplo disto são os poemas: poderia ser trabalhada a principal função do texto poético que é expressar emoção. Porém, em nenhuma atividade explora o aspecto emotivo deste gênero.

¹⁰ Condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as condições às quais o produtor de textos precisa atender situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (assunto tratado no texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero textual próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, ao tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante nos contextos de produção. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Tendo em vista que um dos métodos de análise desta pesquisa é a comparação, colocaremos abaixo uma tabela descritiva das atividades de produção de texto expostas nos volumes 2 e 3.

Quadro 6 – Propostas de produção textual 2º ano

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA 2º ANO	
Gênero	Descrição da proposta
Poema (p. 24)	Atividade oral: leitura de parte de um poema pela professora e sugestão de produzir um final para o texto coletivamente.
Texto informativo (p. 43)	Atividade oral e escrita: sugere-se que a partir da leitura de informações sobre animais, os alunos falem outras informações para que a professora transcreva no quadro. Há ainda a sugestão de criação de um desenho que ilustre as informações.
Relato pessoal (p. 61)	Atividade escrita: após a leitura de um pequeno relato contido na seção leitura, pede-se que os alunos escrevam os próprios relatos.
Poema (p. 80)	Atividade escrita e oral: encontrar e escrever onde houver lacunas, palavras que completem o poema, formando rimas. Em seguida ler em voz alta o novo poema.
Lenga-lenga¹¹ (p. 95)	Atividade escrita e oral: criar uma lenga-lenga com objetos sonoros e fazer a leitura imitando os sons de cada um.
Histórias em quadrinhos (p. 115)	Atividade escrita: produzir diálogos em balões a partir de sequência de quadrinhos ilustrativos.
Poema (p. 136)	Atividade escrita: a partir da leitura de um poema, criar outro poema escrito com o mesmo tema, mas relacionado ao próprio cotidiano.
Conto (p. 156)	Atividade escrita e oral: reescrever uma história que foi lida criando um final diferente. Fazer uma leitura da produção final.
Letra de música (p. 144)	Atividade oral e escrita: criar uma música sobre o tema sugerido, colocar ritmo e apresentar em forma catada.
Fábula (p. 205-206)	Atividade oral e escrita: reproduzir coletivamente a mesma história lida para que a professora faça o registro escrito.
Texto instrucional (p. 227)	Atividade escrita: elaborar o passo a passo direcionado a crianças pequenas de como fazer um objeto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2º ano (2014).

Podemos observar que as propostas de escrita para o 2º ano estão mais direcionadas para a produção de texto escrito e menos ocorrência da produção oral em

¹¹ Texto transmitido de geração em geração, constituído por palavras que geralmente rimam e com muitas repetições, conferindo-lhe um carácter musical que facilita a rápida memorização.

relação às propostas para o 1º ano. Das 12 atividades propostas, apenas 8,33% estavam destinadas à produção somente oral; 58,3 % são de produção oral e escrita e 33,3% propõe apenas produção somente escrita. É perceptível que houve um aprofundamento relativo aos mesmos conteúdos, porém com exigência de habilidades diferentes.

Há uma prioridade de produção de gêneros literários (poema, lenga-lenga, fábula, conto, histórias em quadrinhos, letra de música) em detrimento de outros que fazem parte da vida cotidiana do aluno (texto instrucional, relato pessoal, texto informativo).

Outro fato interessante é que 58,3% das propostas apresentam o destino de circulação para o qual se deve produzir o texto: alguns são elaborados para serem transcritos no quadro e lidos por todos os alunos; outros são escritos para a própria oralização e alguns para serem apresentados como produção artística. A proposta do gênero “texto instrucional”, vai além criando uma situação comunicativa interacional: descreve o possível interlocutor e a finalidade da produção. Para uma produção de texto em contexto didático, Geraldi (1984) aponta que alguns elementos do contexto de produção são fundamentais, e entre estes elementos estão os interlocutores e a representação social, a finalidade ou objetivo e o meio de circulação.

Quadro 7 – Propostas de produção textual 3º Ano

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO PARA 3ºANO	
Gênero	Descrição da proposta
História (p. 22)	Atividade escrita: produzir coletivamente outro final para a história que foi lida.
História (p. 43)	Atividade escrita: reproduzir uma história lida mudando o foco narrativo.
História em quadrinhos (p. 71)	Atividade escrita: criar um diálogo a partir dos balões contidos nos quadrinhos ilustrativos.
Carta (p. 106)	Atividade escrita: produzir uma carta em resposta a um personagem de um texto lido, observando as características linguísticas do gênero.
Fábula (p. 123)	Atividade escrita: a partir da “moral” elaborar um texto que contenha as características do gênero e fazer uma avaliação direcionada ¹² do mesmo.
Poema (p. 142-143)	Atividade escrita e oral: criar frases sobre as próprias características; juntá-las com as de outros alunos e fazer as adequações para montar um poema.

¹² Na atividade contém os itens que devem ser avaliados.

	Fazer a declamação do poema usando os recursos orais que o gênero requer.
História (p.166)	Atividade escrita: reproduzir história que foi lida. Trocar de texto com o colega para avaliação mútua.
Relato pessoal (p. 188-189)	Atividade escrita a partir de algumas perguntas de caráter pessoal, elaborar um texto de acordo com as características estruturais e linguísticas do gênero. Com a produção, montar uma exposição em mural.
Texto instrucional (p. 214-215)	Atividade escrita: a partir da imagem de um prato, criar uma receita com todos os elementos esse gênero exige.
Poema (p.236-237)	Atividade escrita: criar um poema de versos livres a partir de tema a escolher.
Reportagem (p. 254-255)	Atividade escrita: elaborar uma reportagem sobre a região onde mora para que seja exposta para a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 3º ano (2014).

As propostas trazidas no volume três mostram um comprometimento plausível com o ensino da linguagem, especialmente quando dispõe de comandos que conduzem a criança a se apropriar das características estilísticas, temáticas e linguístico-composicionais do gênero em pauta.

Avaliar o que se escreve é outra ação proposta no volume 3, que enriquece o conhecimento, uma vez que o exercício de rever o que escreveu incentiva o aluno a atentar-se em polir sua escrita tanto em relação às questões discursivas e textuais, quanto estruturais e temáticas. Como dito anteriormente, o PNAIC trouxe como proposta principal a alfabetização e o letramento, a qual é também identificada nos volumes em análise, o que nos permite olhar para os conteúdos de aprendizagem apontados pelos cadernos de formação do programa e afirmar que eles coadunam com as intencionalidades evidentes no LD.

Para melhor elucidar essa afirmativa, apresentamos, a seguir, um quadro composto pelos direitos de aprendizagens do eixo produção de texto elencados pelo PNAIC:

Quadro 8 – Direitos de aprendizagem do eixo escrita

Produção de textos
1. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.
2. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.
3. Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.

4. Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.
5. Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.
6. Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
7. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.
8. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.
9. Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
10. Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.
11. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Caderno do PNAIC, Ano 01, Unidade 01 (2012).

Numa análise comparativa entre as atividades de produção textual dos três volumes, observamos que há melhora relacionada com o desenvolvimento de sequência didática, ou seja, a cada volume aumentou o número de proposta que estabeleceu relação entre os gêneros que o aluno foi convidado a produzir e aqueles com que teve oportunidade de se familiarizar, a partir das atividades de leitura e compreensão que vivenciou.

Observando os direitos de aprendizagem do eixo produção de texto, percebemos a falta de roteiros que auxiliassem o planejamento das etapas de produção do texto, conforme o gênero em foco. O planejamento assegura a visão do geral e os caminhos a percorrer desde a escrita inicial, passando pela revisão e reescrita, até o momento e lugar de divulgação.

De acordo com Leal e Brandão (2007) o ensino da produção escrita tem por objetivo levar a criança a:

[...] perder o medo de escrever, a valorizar suas variedades linguísticas e a reconhecer as diferenças entre diversos contextos de interlocução, apropriando-se, gradativamente, das formas prestigiadas que são usadas na sociedade em diferentes situações de interação, sobretudo as mediadas por textos escritos. (LEAL; BRANDÃO, 2007, p. 49).

É notória que a quantidade de atividades (apenas 12 atividades propostas para o 1º ano e 11 para os 2º e 3º anos) é muito aquém do que é necessário para esta fase.

5.2.3 Oralidade

Retomando ao conceito de língua como prática discursiva que se constitui de práticas sociais de linguagem, a oralidade, assim como a leitura e a escrita, possui um caráter interacional e requer que seja ensinada (mesmo sabendo que a criança chega à escola já se utilizando da fala) para sua efetivação de acordo com os diferentes gêneros e situações discursivas.

Para a análise das propostas de práticas de oralidade, nos respaldamos, mais uma vez, nos registros do Glossário CEALE que traz a abordagem feita por Beth Marcuschi (2014):

A oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua [...]. Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença, cansaço, emoção, entre outras) podem influenciar nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação (MARCUSCHI, 2014, n.p.).

O trabalho com a oralidade na escola também deve auxiliar a criança no desenvolvimento de habilidades relacionadas aos gêneros orais formais públicos, os quais exigem competências linguísticas diferentes daquelas inerentes ao saber cotidiano.

Faz-se necessário evidenciar que a modalidade oral da língua não é oposta à escrita e que ambas apresentam pontos formais e funcionais que se manifestam de forma diferente em cada circunstância de uso.

Neste sentido, o Guia de Avaliação do PNLD aponta alguns quesitos pertinentes ao livro didático de língua portuguesa e aos conteúdos da modalidade oral:

[...] favorecer o uso da linguagem oral na interação em sala de aula; recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos, em especial nos livros de alfabetização; explorar as diferenças e semelhanças que se estabelecem entre o oral e o escrito; valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio; propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (BRASIL, 2015, p. 18).

Os volumes em estudo neste trabalho apresentam uma seção chamada “Práticas de Oralidade” que aparece com certa regularidade, ou seja, está em todas as unidades, exceto no volume 1 em que só há uma ocorrência desta seção. Talvez isso ocorra porque 50% das atividades de produção de texto são apenas orais e 25% são orais e escritas, o que hipoteticamente se supõe que a oralidade já foi trabalhada o suficiente. Porém, se pensar que ao propor produção textual oral já está trabalhando a oralidade, comete-se um equívoco, pois o ensino da modalidade oral, como se pode observar na citação acima, requer muito além de incentivar o “falar ou ler em voz alta”.

A proposta de prática de oralidade contida no livro destinado ao 1º ano aparece direcionada por questões que exigem respostas de opinião e posicionamento crítico, seguida de instruções características da modalidade oral:

Quadro 9 – Propostas de práticas de oralidade

- 1- Por que as regras são importantes em um jogo?
 - 2- O que pode acontecer quando as regras de um jogo são desrespeitadas?
- Aguarde sua vez de dar sua resposta. Neste momento:
- Fale de modo que todos possam ouvi-lo.
 - Fale as palavras e frases de modo claro.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 113).

Essas e outras orientações a respeito de como proceder no ato da fala são pertinentes e importantíssimas para o aprendizado da criança.

Irandé Antunes (2003) afirma que a oralidade orientada, entre outras funções, facilita o convívio social:

[...] vale a pena lembrar a função de certas expressões verbais que, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez e de boa convivência. Esse ponto, [...], diz respeito também às questões dos interlocutores e de seus papéis na interação. O falante e o ouvinte são os atores do drama da comunicação e, nesse drama, cada um tem seu papel específico, que delimita suas possibilidades de atuação. Quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode interromper e tantas outras restrições estão ligadas, intimamente, aos papéis sociais vividos por todo interlocutor em cada situação comunicativa (ANTUNES, 2003, p. 103-104).

Os saberes sobre a modalidade oral da língua podem e devem ser discutidos e ensinados por meio de criação de situações próximas da realidade, e o livro didático, que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança

quanto à aprendizagem da linguagem, tem que propor atividades e direcionamentos pedagógicos eficazes.

Nos volumes 2 e 3 são apresentadas várias propostas na seção “Práticas da oralidade”, as quais são descritas nos quadros 10 (p. 75) e 11 (p. 76), a seguir:

Quadro 10 – Práticas de oralidade 2º ano

PRÁTICAS DE ORALIDADE 2º ANO	
Atividade	Descrição
Conversa e música (p. 24-25)	Conversar sobre gosto musical e apresentar cantigas.
Troca de informações (p. 42-430)	Trocar informações sobre texto lido. A atividade é direcionada com indicações de ações a serem desenvolvidas.
Roda de conversa e dinâmica de apresentação (p. 60-61)	Dialogar sobre regras de convivência e fazer apresentação pessoal a partir de instruções direcionadas.
Jogo de palavras (p. 81)	Citar duas palavras para que a turma possa qualificá-las em medonhas ou gostosas.
Roda de conversa e cantigas (p. 95)	Conversar sobre manias pessoais e cantar lenga-lenga.
Roda de conversa (p. 114)	Expressar a opinião sobre assuntos diversos.
Sarau (p. 134-135)	Apresentar sarau fazendo uso dos recursos estilísticos e vocálicos que o gênero poema exige.
Teatro	Encenar uma história utilizando fantoches.

(p. 155-156)	
Roda de conversa e brincadeiras (p. 172-173)	Conversar sobre preferências de alimentos e dinâmica com citação de frutas.
Descrever objetos (p. 190)	Atividade direcionada de como descrever nos mínimos detalhes um objeto para que os colegas possam visualizar na imaginação.
Roda de conversa (p. 205)	Expor a opinião sobre assunto polêmico.
Oficina (p. 226-227)	Atividade dirigida: ensinar passo a passo como fazer um fantoche.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2º ano (2014).

Das propostas de práticas de oralidade para o 2º ano, apenas 46,1% apresentam orientações e direcionamento de como elaborar a atividade de acordo com o gênero, 53,9% apenas propõem a atividade com características de conversa corriqueira¹³ sem esclarecer os objetivos e funções dela. De acordo com Antunes (2003) a fala não é homogênea, ela acontece, assim como a escrita, de diferentes maneiras e está sujeita às diferentes situações:

São bem diferentes a conversa coloquial, o debate, a exposição de motivos ou de ideias, a explicação, o elogio, a crítica, a advertência, o aviso, o convite, o recado, a defesa de argumentos, [...]. nessa perspectiva, saber adequar-se às condições de interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir, [...], de ajustar-se à imensa variedade de situações de interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais (ANTUNES, 2003, p. 102-103).

Assim, para saber adequar-se às condições de recepção e de produção dos diferentes acontecimentos comunicativos é necessário desenvolver competências que podem ser aprendidas ou estimuladas na escola.

Outra observação pertinente é que em apenas 25% das propostas de oralidade para o 2ºano aparecem explicitamente os possíveis interlocutores para as produções sugeridas ao aluno; nos outros 75% é possível deduzir que sejam os próprios colegas de sala e o(a) professor(a). Sabemos que a oralidade é composta de fala e escuta, daí entende-se que quando falamos temos a intenção de ser ouvido

¹³ Expressão usada para referir à conversa informal que se realiza entre colegas sobre assuntos diversos.

por alguém. Mas se a identidade do (possível) ouvinte for ignorada podem surgir dificuldades em planejar e organizar a fala.

No quadro abaixo estão descritas as atividades de práticas de oralidade que constituem o volume destinado ao 3ºano:

Quadro 11 – Práticas de oralidade 3º ano

PRÁTICAS DE ORALIDADE 3º ANO	
Atividade	Descrição
Jogral (p. 21-22)	Fazer a leitura de uma história em voz alta, adequando som ao personagem.
Dramatização (p. 42)	Dramatizar uma fábula de acordo com os recursos e formalidade que o gênero pede
Exposição oral (p. 70)	Expor oralmente os resultados de pesquisa sobre alimentos.
Roda de leitura (p. 91-92)	Ler um livro em voz alta para a turma.
Dramatização (p. 122)	Dramatizar uma fábula com auxílio da voz do narrador.
Jogral (p. 141)	Fazer a leitura organizada de um poema com várias vozes, atentando para a pronúncia correta das palavras.
Roda de conversa (p. 165)	Conversar sobre tema direcionado.
Relatos pessoais (p. 188)	Fazer um relato sobre a vida pessoal e sonhos para o futuro.
Brincadeiras e instruções (p. 210)	Narrar uma brincadeira de grupo.
Roda de conversar (p. 235)	Discutir e expor opinião sobre leitura
Relato pessoal (p. 253)	Relatar e ouvir os relatos dos colegas sobre o dia a dia fora da escola.
Dramatização (p. 274)	Encenar um texto com uso de máscaras e outros artifícios para a comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI (2014, 3º ano).

O desenvolvimento da habilidade de fala pública foi trabalhado nos volumes 2 e 3, por meio da oralização de textos escritos e a apresentação de jogral e dramatização. Orientações sobre pausas, entonação e outros recursos próprios da fala, são fundamentais neste tipo de atividade, uma vez que em situações de interação discursiva as intenções pretendidas pelo locutor só serão alcançadas se houver produção de sentido pelo interlocutor.

Houve ausência de propostas de atividades que envolvessem outros gêneros orais importantes, como a realização de entrevistas. Este tipo de atividade possibilita ao aprendiz a produção de um texto escrito (planejamento das questões) e também a oportunidade de desenvolver a oralidade fazendo uma relação reflexiva entre fala e escrita.

Nos cadernos do PNAIC encontramos os conteúdos de aprendizagem referentes à oralidade, conforme o quadro a seguir:

Quadro 12 – Direitos de aprendizagem do eixo oralidade

Oralidade
1. Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.
2. Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.
3. Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.
4. Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).
5. Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.
6. Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.
7. Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.
8. Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Caderno do PNAIC, Ano 01, Unidade 01 (2012).

De forma geral, alguns aspectos da oralidade não foram contemplados nos três volumes estudados. Por exemplo, as questões de variações que mostram os dialetos, os sotaques, estilos e variantes da língua não são abordadas em nenhuma atividade contida nos livros.

Outro aspecto interessante, e que não é abordado, é a questão cultural da fala. Alguns gêneros orais que remetem à cultura popular foram expostos, porém não se explorou a importância deles para a preservação cultural e a valorização dos aspectos históricos da língua. Marcuschi (2005, p. 25) aborda esse assunto: “O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar contribuições da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva”.

Podemos ver que o ensino da língua na sua modalidade oral requer muito mais que oralização e dramatização. Observamos que ao propor as rodas de

conversas, não houve aproveitamento desta atividade para enfatizar as peculiaridades e diferenças de se fazer um relato oralmente e fazê-lo na forma escrita. O tema poderia, por exemplo, ser aproveitado para entender as características e os recursos que cada modalidade requer ao produzir o mesmo gênero. É importante que se promova a reflexão sobre a relação das duas modalidades e a adequação dos gêneros a elas.

5.2.4 Conhecimentos linguísticos

É importante que a construção de conhecimentos linguísticos aconteça concomitantemente ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade. Para isto, os livros didáticos precisam apresentar sincronia nas propostas de atividade, de modo a promover a proficiência em linguagem, que é o pretendido para o final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No volume 1, as atividades relacionadas a conhecimento linguístico aparecem em seção específica nomeada de “Palavras em jogo”, também permeiam por todas as seções e estão ligadas ao processo de apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA)¹⁴. Dai é possível crer que a proposta didático-pedagógica do LD destinado ao 1º ano de alfabetização pretende que os alunos se apropriem do SEA ao mesmo tempo em que participam de atividades que envolvem a leitura e a escrita dos gêneros textuais.

A divisão dos capítulos é feita com nome de pessoas e cada nome inicia com a letra do alfabeto que é trabalhada nas atividades:

Figura 11 – Divisão dos capítulos

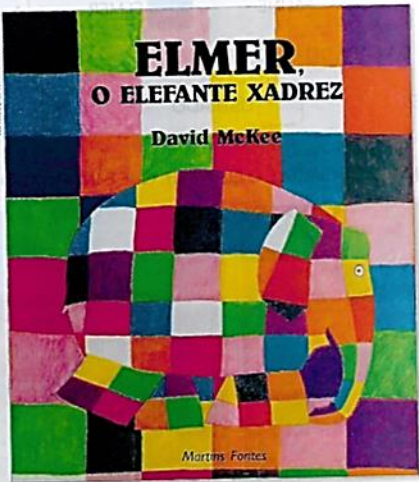
¹⁴ Quando se diz que tal processo é uma apropriação, ressalta-se que o objeto cultural, alfabeto, passa a ser algo interno, disponível na mente do aprendiz que o reconstruiu. Se falamos em sistema de escrita alfabética, é porque a concebemos como um sistema notacional e não como um código. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 02 abr. 2019.

EVA
Eva

EVA TROUXE PARA A SALA UM LIVRO DE HISTÓRIAS BEM COLORIDO. JE SE CHAMA ELMER, O ELEFANTE XADREZ. É POSSÍVEL UM ELEFANTE SER XADREZ?

LEITURA: CAPA DE LIVRO

VEJA O DESENHO DO ELEFANTE XADREZ NA CAPA DO LIVRO E COMPANHE A LEITURA DA PROFESSORA.



ELMER, O ELEFANTE XADREZ
David McKee
Martins Fontes

Prof., converse com os alunos sobre as histórias que conhecem. Peça a eles que observem a capa do livro e depois circulem o título e o leiam em voz alta. Solicite que imaginem o que pode estar escrito num livro com o título *Elmer, o elefante xadrez*.

Prof., se a contar histórias deve fazer parte da rotina semanal da classe. Essa atividade contribui para aumentar o nível de letramento dos alunos. Especialmente neste início de estudo é desejável que, no momento de antecipação da leitura, leia-se uma história de livro levado pelos alunos ou pela professora que faça parte do acervo da sala ou da biblioteca, etc.

DAVID

DAVID MCKEE. ELMER, O ELEFANTE XADREZ. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2009.

SARA
Sara

SARA TROUXE UM ALMANAQUE PARA A SALA DE AULA. O ALMANAQUE É UM LIVRO COM HISTÓRIAS, BRINCADEIRAS, DESENHOS, ADIVINHAS E MUITAS OUTRAS COISAS. DESSE LIVRO, SARA ESCOLHEU PARA LER A HISTÓRIA A SEGUIR

LEITURA: HISTÓRIA

O RABO DO GATO

O sapo viu um rabo de gato.

E o sapo ficou com o rabo do gato.

Veio o tatu e falou: — Olá, gato!

Prof., chamar a atenção para o nome representado por um único **R** no nome Sara.

Prof., um dos usos da letra **S** é determinado pela posição que essa letra ocupa na palavra. É o que se chama de "som e letra posição". Isso significa que, prontamente, o aluno deve exercitar o reconhecimento e a articulação dos sons por em diferentes palavras e em diferentes posições. Sugere-se que, além da oralização das palavras, os alunos possam, se possível, indicar se a letra **S** está no início da palavra, em final de sílaba. E mais correspondências determinadas pela posição, ou seja, são regulares.

Prof., estimular a antecipação da história inicialmente pelas imagens. Solicitar aos alunos que se tenham a fala do narrador e fala do personagem.

Gênero: **história**. Texto narrativo que apresenta elementos como personagens, tempo, espaço e etc. É importante destacar os momentos da narrativa que mostrem a evolução da história: situação inicial, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 50, 217).

Nos cinco primeiros capítulos, onde as letras exploradas são as vogais, 33,3% das atividades envolvem a identificação de letras e sílabas em palavras, de palavras em textos, algumas com a correspondência escrita e outras sem. Há também a identificação dos sons por meio da exploração das rimas e aliterações¹⁵.

A imagem a seguir mostra exemplos de atividades de conhecimentos linguísticos para o 1º ano.

Figura 12 – Atividades de conhecimentos linguísticos para 1º Ano

¹⁵ Repetição de fonemas parecidos.

PALAVRAS EM JOGO

A LETRA I I

VEJA COMO SURTIU A LETRA I:



Prof., a letra I era representada pelo desenho de uma mão pelos egípcios. Os antigos chamavam "mão" de "dei" de I.

1 ENCONTRE A LETRA I NO ALFABÉTICO E CIRCULE:

A B C D E F G H I J K L M
N O P Q R S T U V W X Y Z

2 LEIA E TRACE:

O I É UMA LETRA
COMPRIDA,
É SÓ ESCORREGAR
NA DESCIDA.



ATIVIDADES

1 ACOMPANHE A LEITURA DO TÍTULO DA HISTÓRIA.

ISSO NÃO É BRINQUEDO!

MARQUE:

- QUANTAS PALAVRAS HÁ NO TÍTULO: 3
- QUANTAS LETRAS HÁ NA MAIOR PALAVRA: 9
- QUANTAS VEZES APARECE A LETRA I: 2

2 OUÇA A LEITURA DA PROFESSORA E REPITA EM VOZ ALTA:

ISSO

ILAN

INAIÁ

LILICA

A) FAÇA UM X APENAS NOS NOMES DE PESSOAS.

B) CIRCULE AS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM I. (levar, ilan, inaiá)

C) COPIE AS PALAVRAS EM QUE O I APARECE MAIS VEZES.

Inaiá, Lilica.

3 PINTO O QUADRINHO DAS PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A LETRA I.



OLHO

ILHA



IOIÓ

VOVÓ



ELEFANTE

IOGURTE

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 1º ano (2014, p. 62-63).

Equivalente a 20% destas atividades são contagem de letras que compõem uma sílaba e das letras e sílabas que compõem uma palavra. Em algumas destas atividades, além de fazer a contagem é sugerida a cópia e, ademais, 6,6% destacam-se com atividades apenas de copiar letras, sílabas e palavras.

Quanto à escrita gráfica, em apenas 13,3% das atividades há proposta de escrita de letras, de sílabas (no início, no meio e no final de palavras); algumas são propostas de escrita de palavras a partir de letras ou sílabas; de palavras com auxílio do (a) professor (a). Outros 13,6% das propostas são de atividades de comparação de palavras quanto à presença de letras e sílabas iguais. Ainda, 13,5% são de formação de palavras (orais e escritas) a partir de sílabas.

Nos demais capítulos esses mesmos tipos de atividades se repetem com um grau de exigência maior. Como exemplo, nos últimos capítulos estão sugeridas atividades de escrita espontânea de palavras e frases e atividades de exploração (com pesquisa em lugares diversos) dos diferentes tipos de grafias, da ordem alfabética, da segmentação das palavras em frases e da relação som/grafia.

O caderno do PNAIC “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões” (2012) fazem alguns apontamentos importantes sobre habilidades a respeito da escrita espontânea e exploração das palavras:

A realização de atividades que envolvem a escrita espontânea de palavras é fundamental, pois por meio dela podemos perceber, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas etc. (BRASIL, 2013, p. 46)

O trabalho com a escrita, mesmo que a criança ainda não tenha pleno domínio do SEA, se faz necessário para acompanhar o desenvolvimento e as habilidades que ainda não foram desenvolvidas por ela.

Os volumes destinados ao 2º e ao 3º ano contêm uma seção chamada “Língua: usos e reflexão”. A tabela abaixo demonstra os conhecimentos linguísticos trazidos nos dois volumes:

Quadro 12 – Conhecimentos linguísticos

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS - LÍNGUA: USOS E REFLEXÃO	
2º ANO	3º ANO
Masculino e feminino (p. 62-64)	Frase, expressividade e pontuação (p. 23-27).
Pontuação (p. 116-118)	Língua falada e língua escrita (p.44-47).
Uso de letras maiúsculas e de letras minúsculas (p. 137-139)	Frase, expressividade e pontuação (p. 47-51).
Pontuação: travessão em início e final de fala (p. 158)	Palavras que imitam sons (p. 72-73).
Uso de letras maiúsculas (p. 192-193)	Um pouco mais de língua falada e língua escrita (p. 73-76).
Uso de letra maiúscula – início de parágrafo (p. 207)	Variedades linguísticas: o formal e o informal (p. 92-96).
Aumentativo e diminutivo (p. 229-231)	Substantivos (p. 97-103).
	Uso da letra maiúscula (p. 104-105).
	Adjetivos (p.124-126).

	Sinônimos e antônimos (p. 144-147).
	A concordância das palavras na frase: gênero e número (p. 167-168).
	Verbo: um jeito de marcar o tempo (p. 169-175).
	As pessoas do verbo (p. 190-191).
	Pronomes pessoais (p. 192-194).
	Linguagem do dia a dia: uso de 'a gente' (p. 195-196).
	Uso de verbos no imperativo (p. 211-214).
	Falar uma coisa e dizer outra: o sentido das palavras (p. 227-232).
	Usos da língua: modo de se expressar (p. 255-256).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados presentes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2º e 3º ano (2014).

Os livros para o 2º e 3º anos possuem uma seção de “Ortografia: palavras em jogo” onde as propostas de atividades estão voltadas para as convenções ortográficas. No volume 2 estas atividades aparecem com menor frequência; já no volume 3 há muitas atividades relacionadas apenas à grafia das palavras.

Numa comparação entre os três volumes, é perceptível o aumento gradativo do nível de exigência: no volume 1, as questões estão relacionadas ao processo de apropriação da escrita alfabética; no volume 2, há algumas atividades voltadas para a consolidação da escrita alfabética juntamente com outras, relacionadas às competências comunicativas da língua e de reflexão metalinguística¹⁶; já o volume 3 apresenta proposta que promove a reflexão sobre as formas linguísticas e seus respectivos sentidos; uma reflexão epilinguísticas¹⁷.

Assim, podemos dizer que foi considerado o nível de aprofundamento e de complexidade possível de cada conteúdo, tendo em vista as possibilidades de compreensão dos alunos, de acordo com a autonomia, nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

¹⁶ Atividades voltadas para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos; atividades que descrevem as características da própria língua.

¹⁷ Atividade voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza, ou seja, reflexão sobre o que é adequado ao uso e ao sentido.

6 CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do tema sobre as propostas que os livros didáticos destinados aos anos iniciais apresentam em relação aos gêneros textuais enquanto objeto de ensino e de aprendizagem da linguagem, nos permitiu entender que se faz necessário aprofundar os conhecimentos em relação aos conteúdos que de fato são imprescindíveis para a aprendizagem da língua portuguesa. Essa aprendizagem depende da concepção de ensino e de objeto de ensino que se tem.

Como objetivo geral desta pesquisa, nos propusemos a investigar de que forma se realiza o trabalho com os gêneros textuais nas atividades propostas nos livros didáticos, tendo nas teorias do letramento subsídios para essas análises, tarefa que se mostrou complexa desde os primeiros planejamentos.

Para que esse objetivo fosse alcançado, todo o processo foi facilitado pelo uso da metodologia da pesquisa qualitativa, a qual nos permitiu delimitar nosso objeto de investigação e, partir dele, organizar os estudos e aprofundamentos teóricos que permitiram a apropriação do conhecimento científico.

O desenrolar do presente estudo se deu por meio da investigação documental, percorrendo um caminho de conhecimento de todo o processo histórico de constituição do objeto e as teorias que sustentam a linha de conhecimento buscado.

Para que o trabalho não se restringisse às teorias, buscamos mostrar, por meio de exemplos de atividades e conteúdos concretos, como é o tratamento dispensado aos gêneros textuais e como a proposta teórico-metodológica adotada pelas autoras dos livros analisados se desenvolve no interior deles, estabelecendo uma averiguação entre o que se indica no Manual do Professor e o que, de fato, aparece como proposta para o aluno.

Ficou evidente, nas diversas fases do trabalho, que os livros didáticos por si só não são suficientes para suprir todas as necessidades didático-pedagógicas que o processo de ensino e de aprendizagem requer. Podemos chegar a esta constatação observando, por exemplo, a quebra da sequência de conteúdos que os três volumes apresentam. Embora no Manual se afirme que a coleção adota a metodologia da “sequência didática”, as atividades propostas não confirmam isto.

Quanto ao tratamento destinado aos gêneros textuais de forma geral, podemos considerar que a diversidade apresentada é aquém do que se esperava.

Na verdade, ao longo dos três volumes são apresentados vinte e três gêneros textuais pra leitura, dos quais 55% pertencem à esfera de circulação escolar. Contatamos que nem todos os gêneros são explorados no eixo escrita e há ainda a repetição dos mesmos gêneros com diferentes temas, o que não contribui para a ampliação do conhecimento de forma integral.

A forma como esses gêneros são trabalhados por meio das atividades em cada eixo também despertou nosso olhar de investigador: existe um grande número de propostas de atividades que promovem os aspectos estruturais do gênero, enquanto que os aspectos composicionais e situacionais são pouco explorados nos três volumes.

Ao estabelecermos o objetivo da pesquisa, tínhamos em mente nossa responsabilidade social enquanto pesquisadores de produzir um trabalho que pudesse subsidiar o professor alfabetizador com conhecimentos específicos de língua portuguesa, que são imprescindíveis para a compreensão do funcionamento da mesma em situações de alfabetização e letramento. Portanto, consideramos que o presente trabalho gerou um resultado que poderá contribuir para o conhecimento de professores alfabetizadores que se debruçam na tarefa desafiadora de “ensinar a ler e escrever”, mas, especialmente, na de buscar meios que facilitem esse processo e tornem esse momento de alfabetização menos tenso e preocupante.

Assim, acreditamos que a pesquisa trouxe um olhar inovador e inédito para as questões da linguagem do livro didático, mesmo que pesquisas em nível de estado da arte sobre livros didáticos revelam que eles têm sido objeto de investigação nos tempos atuais, com abordagens diversificadas e sobre diferentes tópicos. Destas pesquisas realizadas, 61% têm por objetivo analisar os conteúdos e sua relevância para o ensino e o suprimento das necessidades tanto dos alunos como dos professores. Porém, a presente investigação teve como foco específico: os gêneros textuais e o tratamento que recebem por meio das propostas de atividades em relação aos conteúdos de ensino.

Esperamos que os possíveis leitores possam lançar mão desses novos pontos de vista para avaliarem outros recursos (e outros livros didáticos) que lhes servirão de apoio em situações de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura> Acesso em: 19 jan. 2019.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Ápis: letramento e alfabetização 1º, 2º e 3º ano**. 2. ed. São Paulo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1ª a 4ª série**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2010. Alfabetização**. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: princípios e concepções: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 01 de outubro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012d. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 27 fev.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BOTO, Carlota. **Ler, escrever, contar e se comportar**: a Escola Primária como rito do século XIX Português (1820-1910). Tese de Doutorado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP de São Paulo, 1997.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 46-58.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; COSTA VAL, Maria da Graça. Produção de textos escritos. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos-escritos> Acesso em: 20 jan. 2019.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, set-dez, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957/29729>. Acesso em: 12 jan. 2019.

COSTA VAL, Maria da Graça (org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRADE, I. C. A. S. Método alfabético e de soletração. *In*: **Glossário Ceale**. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodo-alfabetico-e-de-soletracao>. Acesso em: 11 jan. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Org.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez. Editora Autores Associados, 1981.

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GATTI JR, D. A. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: Edusc, 2004.

GEBRIM, N. O Programa Nacional do Livro Didático. *In*. **Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores**. MARFAN. Brasília: MEC / SEF, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo, WMF Martins fontes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Cyntia e SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. *In*: SOUZA, Renata J. de (Org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A Pesquisa em Educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana> . Acesso em : 14 de mar. 2019

JOHNSEN, E. B. **Textbooks in the Kaleidoscope**. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts. Translated by Linda Sivesind. Tonsberg: Vestfold College, 2001 Copyright digital edition: The AuthorPaper edition published by Scandinavian University Press (Universitetsforlaget), Oslo, 1993.

KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KRIPPENDORFF, K. **Content Analysis**. Beverly Hills, Ca., SAGE, 1980.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática ,1993.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro, E.P.U., 2013.

MARCUSCHI, B. Oralidade. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade> Acesso em: 21 de mar. 2019

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P.; BEZERRA, M.A. (Org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Anais do Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, v. 1, 2006, p. 1-16. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

Acesso em: 21 mar. 2019.

OLIVEIRA, L. H. G. de. **Livro didático e aprendizado no início do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Esferas ou campos de atividade humana. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana> Acesso em: 15 jan. 2019.

ROJO, Roxane. Gêneros e tipos textuais. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-e-tipos-textuais> Acesso em: 15 jan. 2019.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SARMENTO, Simone. LAMBERTS, Denise von der Heyde. Pesquisas sobre livros didáticos: o estado da arte. In: **Entretextos**: Revista Científica do programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Dossiê Temático, Londrina, v. 18, n. 1 Supl., 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/28220/22958>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Livro didático de alfabetização. In: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/livro-didatico-de-alfabetizacao> Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Ceris Ribas. BUNZEN, Clecio. Livros didáticos no ciclo de alfabetização: diversos perfis, múltiplos usos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Caderno 04. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *In*. 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais [...]** Poços de caldas, 7 de outubro de 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, M. Letramento. *In*: **Glossário Ceale**: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento> Acesso em: 11 jan. 2019.

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

TEBEROSK, A. **Aprendendo escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1994.

UNESCO. **Educação para todos**: alfabetização para a vida. Relatório de monitoramento global de educação para todos. Relatório conciso. São Paulo: Edições Unesco, 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270_por/PDF/144270por.pdf.multi. Acesso em: 11 jan. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.