

Dania Monteiro Vieira Costa
Renata Luchi Pires

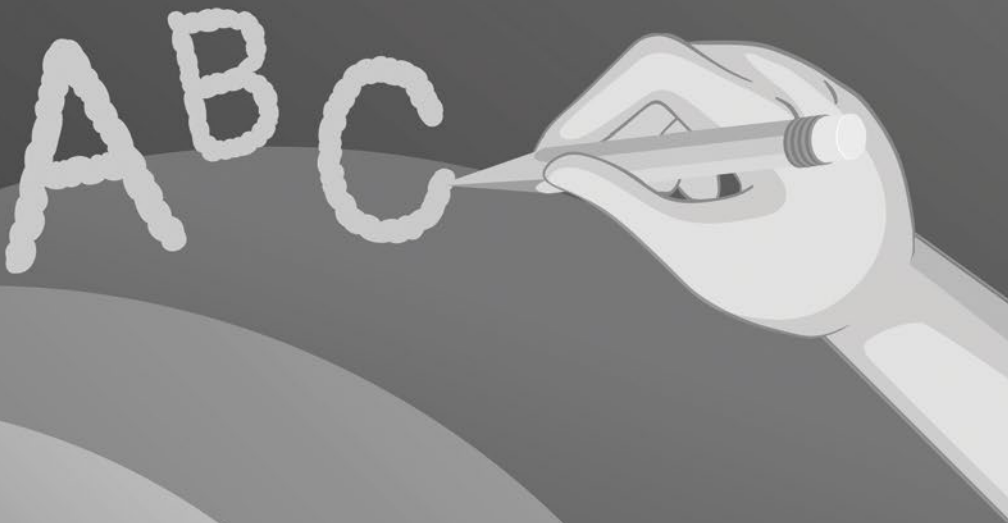
PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO



encontrografia

Dania Monteiro Vieira Costa
Renata Luchi Pires

PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO



encontrografia

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Tassiane Ribeiro

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava, Freepik.com

Revisão

Leticia Barreto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Costa, Dania Monteiro Vieira
Produção de textos no livro didático de
alfabetização / Dania Monteiro Vieira Costa, Renata
Luchi Pires. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2023.

Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-038-2

1. Alfabetização 2. Educação infantil 3. Educação
- Colatina (ES) 4. Práticas educacionais I. Pires,
Renata Luchi. II. Título.

23-167728

CDD-372.41

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Educação 372.41

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

10.52695/978-65-5456-038-2

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.
Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ
28035-581 - Tel: (22) 2030-7746
www.encontrografia.com
editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação	9
Prefácio	12
Sobre as autoras	15
Capítulo 1. Contextualizando e problematizando nossa temática de estudo	17
Capítulo 2. Costurando vozes: diálogos teórico-metodológicos	27
Capítulo 3. Análise colaborativa documental: como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano?	42
Capítulo 4. Algumas considerações sobre o vivido	120
Referências.....	125

Apresentação

O presente livro é resultado de um estudo que realizamos sobre a relação entre o Livro Didático (LD)¹ de alfabetização e as propostas de produção de textos. Para a presente obra, desafiamos-nos a viver um movimento de seleção de recortes da realidade expressa na dissertação de mestrado, realizada no período entre 2019-2021, com o título *Produção de textos no Livro Didático de Alfabetização: Análise documental em diálogo com professoras alfabetizadoras*, em que promovemos interações articuladas entre o fenômeno da alfabetização, o objeto LD e vozes de sujeitos concretos, professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Colatina/ES. Na dissertação, narramos mais detidamente e detalhadamente os caminhos percorridos que promoveram as aprendizagens vivenciadas; para a presente obra, selecionamos e apresentamos capítulos que aglutinam os conhecimentos e experiências, dialogando com nossos interlocutores com uma linguagem mais concisa, mas, não por isso, menos responsiva diante das temáticas em debate.

1 A partir desta página do texto, fazemos a opção de usar LD para substituir a expressão “livro didático” ou “livros didáticos”, na intenção de localizar melhor o acesso visual ao que se refere ao nosso objeto de estudo. Em alguns momentos, pelo contexto, trataremos do objeto “livro didático” no âmbito geral e, em maioria, iremos nos referir ao objeto livro didático de Língua Portuguesa na alfabetização, porém, optamos por usar LD para ambos.

Optamos por trazer um primeiro capítulo dedicado a contextualizar, problematizar e compreender a temática de estudo, dialogando com demais pesquisas, sinalizando aspectos que situam historicamente o fenômeno alfabetização e o objeto LD, estabelecendo relações entre ambos, apresentando a opção de um conceito central de alfabetização que sustenta nossas escolhas e enfatiza a relevância da dimensão da produção de textos como articuladora das demais dimensões da língua e produtora de sentidos no processo de apropriação da linguagem escrita. Ainda, vale dizer que, neste capítulo, situamos o contexto concreto de realização da pesquisa: o período pandêmico, registrando suas marcas e promovendo olhares para além, dialogando com pesquisas que tratam da alfabetização no LD em outros contextos.

No capítulo 2, buscamos trazer a fundamentação teórico-metodológica de nossa pesquisa, aprofundando e dialogando com conceitos que sustentaram a realização de nossas análises e apuraram nosso olhar investigativo. O capítulo 3 é dedicado para a apresentação da análise documental realizada, diante de figuras, quadros, descrições e leituras aprofundadas de parte da obra didática em estudo, qual seja: o Livro Didático de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais, da editora SM. Nossa questão central de pesquisa está focada na busca por compreender a concepção de produção de textos presente no LD em estudo, na expectativa de perceber se esta é concebida como tarefa escolar/modelo a ser seguido ou como movimento do diálogo/trabalho discursivo, o que influencia e é influenciada pela concepção de alfabetização, de linguagem e demais conceitos relacionados e que reverberam na ênfase de escolhas realizadas quanto ao ensino centrado nos gêneros quando o assunto é ensinar a “produção” de textos.

Indo para o capítulo 4, localizamos breves e profundas considerações sobre o processo vivido, na tentativa de traduzir um pouco do aprendizado concreto da pesquisa, permeado pelo perfil de uma linguagem marcada por perguntas fortes e análises fundamentadas na base teórica adotada. Como ler criticamente o(s) contexto(s) do mundo concreto na atualidade? Freire complementa nossa indagação em *Pedagogia: diálogo e conflito*: “É preciso ler o mundo, mas, sobretudo, ‘escrever’ ou ‘reescrever’ o mundo, quer dizer, transformá-lo” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 87). Assim, como sujeitos pesquisadores, refletimos sobre nosso modo de estar e ler o mundo, deparando com reflexões a partir do dizer de Freire, que nos instigou, na condição de estudante da prática educativa no PPGMPE/UFES, a perguntar: “Em favor de

que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2011, p. 75, grifos do autor). Buscando aproximações com o objeto LD e suas vozes, bem como com professoras alfabetizadoras, exigimos de nós atitudes responsivas, mesmo diante de nosso inacabamento humano.

Prefácio

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a honra de prefaciар este livro, resultado de uma dissertação de mestrado, de autoria de Dania e Renata. As conversas animadas com ambas acerca da alfabetização de crianças, em aulas e em outros espaços, sempre enriqueceram nossos encontros e cada uma de nós, mostrando que o diálogo é o caminho mais seguro para elaboração de boas ideias e boas práticas.

O tema do livro, expresso em seu título, *Produção de textos nos livros didáticos de alfabetização*, coloca-nos diante de questões que têm permeado a história da alfabetização em nível nacional e internacional, porque a produção de textos sempre esteve desligada da alfabetização, principalmente quando esta é entendida como processo de aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). No momento em que os textos ou pseudotextos (aqueles criados artificialmente para ensinar a ler e a escrever) passaram a compor as cartilhas e os livros de alfabetização, a produção de textos ainda esteve ausente, pois essa somente poderia ser experimentada pelas crianças após o aprendizado das unidades menores que integram a linguagem. De certo modo, o direito de dizer, de contar histórias e experiências cotidianas é postergado para um momento futuro que, aliás, muitas crianças não chegam a vivenciar, pois são excluídas dos processos educativos escolares muito cedo.

Assim, no que se refere aos processos de alfabetização descritos nas cartilhas e nos livros didáticos, observamos que direitos normatizados e conquistados graças às lutas históricas de mulheres e homens não são levados em

conta. Isso é preocupante, pois, de certa maneira, no mundo atual, assistimos, com grande aflição, a um certo desfazimento de tudo que parecia sólido e, ao mesmo tempo, a intensificação de discursos que descaracterizam e violentam nossas conquistas. Nesse mundo, em meio à intensificação de falácias e violências, para que possamos construir contradiscursos, acredito na necessidade de refletirmos sobre os direitos das crianças de aprender a ler e a produzir textos em uma perspectiva crítica e política.

De certa maneira, quando Dania e Renata dialogam com os livros didáticos de alfabetização na busca dos modos como a produção de textos tem sido orientada, estão se posicionando em defesa do direito das crianças a uma alfabetização crítica. Além disso, apontam que, em se tratando da alfabetização, a escola e as professoras alfabetizadoras não são responsáveis apenas por ensinar o sistema de escrita ou de preparar as crianças para ingresso futuro no mercado do trabalho; elas são responsáveis por proporcionar uma alfabetização crítica.

É muito comum, tanto em textos oficiais como acadêmico-educacionais, assim como em livros didáticos, a presença da ideia de que a educação tem por finalidade *formar para a cidadania*. A noção de cidadania, por muito tempo, ficou restrita à possibilidade de manifestar-se, periodicamente, por meio do voto, nas eleições. Entendida dessa maneira, coube à escola ensinar a escrever o nome, retirando os “analfabetos”, então compreendidos como aqueles que não sabiam escrever o nome, dessa condição, para que pudessem votar, ou seja, alçar o status de cidadãos.

A cidadania centrada na participação é que leva à constituição de condições seguras para o envolvimento das pessoas na busca e luta pela efetivação de direitos fundamentais da pessoa humana, dentre eles, o direito à educação e à liberdade de expressão. Desse modo, a cidadania seria compreendida como processo de participação. Em sendo um processo, é um aprendizado que começa desde a mais tenra idade, por meio de uma alfabetização crítica mediada pela leitura e pela produção de textos.

Dentre as várias crises que vivenciamos na atualidade, uma delas é a da democracia que passou a ser questionada nos últimos anos em favor de interesses privados que buscam controlar o Estado para manter seu poder econômico e a maioria da população ausente e silenciosa diante das decisões. Em um contexto em que foi instaurada a ditadura no Brasil, Paulo Freire e Donaldo Macedo, no Preâmbulo do livro *Alfabetização: leitura do mundo*,

leitura da palavra, escreveram que, para superar, “pelo menos parcialmente, a crise da democracia, deve-se instituir uma campanha de *alfabetização crítica*” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. X)² dirigida às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos que não aprenderam a ler e a produzir textos. Os autores explicam como seria essa campanha:

Deve ser uma campanha de alfabetização que transcenda o atual debate a respeito da crise da alfabetização – o qual tende a retomar velhos pressupostos e valores relativos ao significado e à utilidade da alfabetização –, ou seja, a ideia de que a alfabetização é simplesmente um processo mecânico que enfatiza excessivamente a aquisição da técnica das habilidades de leitura e de escrita (FREIRE; MACEDO, 1990, p. X).

A alfabetização, na perspectiva de Freire e Macedo (1990), com a qual compartilho, não pode ser reduzida ao *ensinoaprendizagem* de letras, palavras, frases e até mesmo textos de forma puramente mecânica ou com objetivos meramente funcionais. A alfabetização precisa ser pensada e praticada como relação entre educandos e entre educandos e educadores, objetivando a transformação do mundo; transformação que tem início na *compreensão* da realidade próxima que circunda as crianças, pois ela é expressão das relações de dominação que permeiam toda a sociedade.

Recomendo a leitura do livro por professoras dos anos iniciais de escolarização básica, mas também pelos gestores públicos responsáveis pela definição dos rumos da alfabetização no Brasil. Não cabe mais usar recursos públicos para financiar livros didáticos que não ajudam a formar pessoas críticas, inventivas e criativas. A sociedade, as crianças reivindicam uma alfabetização crítica, e esta passa necessariamente pela vivência da produção de textos nos anos iniciais da alfabetização.

Cláudia Maria Mendes Gontijo³

Abril de 2023

Vitória, ES.

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

3 Professora da UFES, integrante da linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE.

Sobre as autoras

Dania Monteiro Vieira Costa

Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). Possui doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve pesquisas no campo da alfabetização e da produção de textos.

Renata Luchi Pires

Graduada em Pedagogia, assumi em 2002 como professora efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental no município onde nasci e vivo até hoje, Colatina/ES. Apaixonada pelo processo de *ensinoaprendizagem* movimentado pela busca pelo saber arraigado do entrecruzamento entre teoria e prática, vivenciei os desafios de estar em sala de aula, de ser assessora pedagógica das etapas da educação infantil aos anos finais, de ser formadora de professores e de equipes gestoras, coordenadora dos programas do livro, de ser estudante do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

(PPGMPE⁴/Ufes) - 2019-2021 – tendo a valiosa oportunidade de cursar o Mestrado na linha de pesquisa Práticas educativas, diversidade e inclusão e, no atual momento, o desafio de ser coordenadora do setor de Educação Especial na Secretaria de Educação de Colatina/ES.

4 Adotamos a forma abreviada que se refere ao Mestrado Profissional em Educação – MPE. Também utilizamos PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e PPGMPE/Ufes.

Capítulo 1

Contextualizando e problematizando nossa temática de estudo

Ao viver a aproximação com o fazer pedagógico, elegemos e trazemos algumas das ações problemáticas das quais nos aproximamos: o LD sendo utilizado como único recurso em que era seguida a ordem e a sequência propostas pelas páginas — da primeira até a última; o LD usado somente para tarefa de casa — sendo que iam páginas e mais páginas para os estudantes preencherem; o LD usado sem ser conhecido previamente pelo professor em seus planejamentos; o LD totalmente abandonado, esquecido, empoeirado e substituído por demais atividades — entre as quais as “famosas” atividades de coleções e blogs. Enfim, todo esse contexto sempre gerou muito incômodo e aguçou o desejo de mobilizar possíveis mudanças. Diante desse compromisso, realizamos diálogos com a história, em seu grande tempo passado-presente-futuro, vemo-nos como parte de um contexto escolar totalmente novo, que se fez e refez em tempos de pandemia.

Nesse lugar histórico como pesquisadoras, constatamos que a educação se reinventa, bem como os sujeitos que dela fazem parte, e não podemos agir de modo indiferente. Acreditamos que dificilmente o ato educativo não sofrerá mudanças a partir do contexto mundial de pandemia. E quanto à

alfabetização? E quanto ao LD? Também precisarão mudar e se reinventar? O que a história tem nos ensinado? Não defendemos uma alfabetização remota, entretanto acreditamos que os desafios que se apresentam pela realidade cruel da pandemia que enfrentamos podem nos ajudar a ter maior nitidez quanto aos conceitos que têm subsidiado as práticas alfabetizadoras na adversa e diversa concretude do fazer.

A fim de localizar suporte para desenvolvermos reflexões acerca do contexto histórico da alfabetização no Brasil e no Espírito Santo, recorremos aos estudos de Maria do Rosário Longo Mortatti e Cláudia Maria Mendes Gontijo, respectivamente. As motivações para nos debruçar em estudos históricos representa o reconhecimento da importância de compreender um fenômeno ou objeto de estudo vinculado às raízes históricas, desvelando suas bases conceituais e práticas sobre as quais estão fundadas. Nesse movimento de leitura, localizamos que,

[...] no início dos anos 2000, havia poucos estudos que abordassem a alfabetização na história da educação, teve início, nos anos 2000, o desenvolvimento de várias pesquisas com esse enfoque. No Espírito Santo, seguimos o movimento nacional, iniciado, conforme temos notícias, pelo livro intitulado *Os sentidos da alfabetização*, de autoria de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000). Nosso propósito central com os estudos realizados é compreender a alfabetização e o ensino da leitura na história da educação do Espírito Santo para que possamos também entender os problemas que tendem a permanecer na realidade atual (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 216).

Diante do desafio de reconstruir o passado para buscar compreender o presente e projetar um futuro melhor, buscamos apoio nas pesquisas em história da alfabetização e nos situamos nos contextos, uma vez que

[...] o reiterado fracasso escolar na alfabetização tem sido uma das razões apontadas para a proposição (des) contínua de propostas e políticas oficiais no campo da alfabetização e, conseqüentemente, para o ensino da leitura e da escrita. Sabemos que esse fenômeno está ligado a fatores políticos, sociais, econômicos, pedagógicos, dentre outros (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 216).

Nesse diálogo com Mortatti, Gontijo e Schwartz, reportamo-nos a pensar a alfabetização e seus sentidos como um processo imbricado de marcas traduzidas nas realidades observadas nos mais diversos âmbitos: histórico, social, cultural, econômico, pedagógico. Se tomamos a alfabetização como um problema mal compreendido e mal resolvido, tal sentido implica travar lutas com questões teóricas e práticas nos mais variados contextos. Se, assim como Mortatti (2014), objetivamos “[...] contribuir para a busca de sentidos para o que sabemos, fazemos e queremos em relação à alfabetização no Brasil” (MORTATTI, 2014, p.131), faz-se necessário elucidar qual o ponto de vista que assumimos, mediante o qual realizamos nossas investigações.

Pensar a alfabetização como processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita implica refletir para além de modismos e do produtivismo acadêmico, superando miopias diante das problemáticas concretas. Mortatti (2014, p. 153) nos alerta que “[...] é no diálogo polifônico (não complacente, nem autoritário) que podemos pensar quais objetos, temas e problemas podemos e devemos formular, porque fazem falta e dizem respeito a necessidades científicas e sociais [...]”. Assim, apresentamos o conceito de alfabetização, sistematizado por Gontijo em 2013 de modo colaborativo com os demais pesquisadores do Nepales/UFES, diante de contextos concretos de pesquisa acadêmica e de prática pedagógica, partindo de um ponto de vista integrado e integrador, podendo ser observado no modo como está organizado e nas apostas que o conceito traz. Assim, tomamos como nossa opção de fundamentação o conceito a seguir:

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da Língua Portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Lembramos que fomos apresentadas a esse conceito no contexto das formações do PNAIC no âmbito do ES e reafirmamos que temos muito a dizer e aprender a partir dele. Durante nossos estudos, procuramos trazer minúcias do referido conceito de alfabetização que nos acompanhou, tecendo aproximações com as ideias de Freire e Bakhtin, presentes em sua amplitude e objetividade, escolhido como a base de sustentação de nossa pesquisa.

Ancorados neste conceito de alfabetização, encontramos elementos coerentes para ouvir as vozes que ecoam no objeto LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* quanto à concepção de produção de textos anunciada e subjacente nas propostas práticas presentes nos anos de escolarização voltados para o trabalho com a alfabetização, com recortes de análise para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Em busca de maior aprofundamento, localizamos em Perovano (2019) um enfoque com o qual nos identificamos acerca da concepção de alfabetização que anunciamos defender e que procuramos correlacionar em nossas práticas desde o PNAIC. Perovano (2019) sinaliza sobre o diálogo polifônico promovido por Gontijo entre Freire e Bakhtin em suas concepções de mundo, de linguagem, de sujeito:

Gontijo (2008) busca se aproximar da abordagem freiriana, que concebe a alfabetização como um ato político, sinalizando para a necessidade de se construir um conceito de alfabetização que abarque as diferentes dimensões do **ensinoaprendizagem** da leitura e da escrita (PEROVANO, 2019, p. 37-38, grifo da autora).

A partir do conceito de alfabetização de Gontijo, perguntamo-nos mais detidamente sobre a integração promovida pela produção de textos. Assim, detemo-nos a pensar como podemos promover a integração das dimensões *linguística, discursiva e política* da linguagem escrita no processo *ensinoaprendizagem*⁵ da produção de textos escritos com as crianças do 1º ano do ensino fundamental, foco de nossa pesquisa. O conceito de alfabetização, proposto por Gontijo em 2013, indica caminhos possíveis. Sendo considerada como prática social, a alfabetização se concretiza pela integração entre as dimensões de ensino da língua, tomando como o central ponto de articulação entre as dimensões a prática da produção de textos (orais e escritos), pois é para dar vida ao projeto de dizer que os sujeitos materializam sua linguagem e interagem entre si, promovendo sentidos para a leitura e a compreensão do mundo e das palavras.

5 Anunciamos utilizar o termo assim, em itálico e escrito sem espaço ou hífen, pois, assim como Perovano (2019), acreditamos que, quanto mais pudermos aproximar ambos, mais significativo se torna o processo, visto que o ensino existe para a aprendizagem.

Tomando o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013), podemos afirmar que é no texto e por meio do texto que temos a presença das dimensões do vivido refletido no dizer social-histórico-cultural de um contexto dialógico concreto, como um processo linguístico e discursivo do qual os sujeitos têm o direito de participar. Então, por meio do conceito de alfabetização enunciado, compreendemos a dimensão da produção de textos como central no processo de alfabetização, apesar de presenciarmos um número maior de propostas que secundarizam ou postergam o ensino dessa dimensão para as crianças em fase inicial da aprendizagem da linguagem escrita, como no caso do 1º ano do ensino fundamental.

Desse modo, para alcançarmos uma alfabetização na perspectiva integrada, como sinaliza Gontijo (2013), temos que tomar os demais conceitos, tais como o de sujeito, de linguagem, de língua, de enunciado, de discursividade, de texto etc., para, realizando uma leitura crítica, avançarmos na perspectiva de dar vida às teorias por meio de vivências práticas que produzam sentidos. Assim, no capítulo de aprofundamento teórico, passeamos responsivamente por tais conceitos, articulando-os.

Com base na diversidade de conceitos imbricados que deram sustentação à nossa pesquisa, pudemos adentrar num contexto de estudo do objeto LD, organizando-nos detidamente em nossas leituras para compreender, de modo mais aprofundado, qual existe para a aprendizagem. Nesse ponto do nosso texto, problematizamos sobre a integração das dimensões e, portanto, propomos a integração do próprio processo, evitando distâncias e fragmentações entre os sujeitos e os conceitos estudados no ambiente escolar.

É urgente pensar qual espaço o LD de Língua Portuguesa tem ocupado no processo *ensinoaprendizagem* na alfabetização. Nosso país é um dos únicos a pensar sobre o objeto LD na rede pública e essa ação implica muitos desdobramentos. Em nossas leituras, vimos em Gontijo (2014) que o “[...] PNLD, conforme escrito na página do FNDE, ‘é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino Brasileira’” (GONTIJO, 2014, p. 82).

Resgatar aspectos da história do LD contribuiu para nosso empenho por compreender a presença e o uso desse objeto no processo de *ensinoaprendizagem* na alfabetização. Caracterizado como objeto de funções plurais de contextos vários; suporte privilegiado, profundamente marcado

por interesses e ideologias; vetor linguístico e cultural; produto manufaturado de lógica comercial e de grande peso econômico, surgiu mediante um contexto histórico e que continua existindo, chegando e estando presente nas muitas salas de aula das escolas brasileiras.

Bittencourt (2008) aprofunda a temática do LD e o saber escolar em sua tese de doutorado em 1993, e organiza um importante material contendo análises inéditas da história do LD brasileiro, refletindo e aprofundando-se sobre várias nuances desse objeto. A partir de suas contribuições, ampliamos as possibilidades de reflexão diante do papel do LD e dos usos que se faz dele — objeto histórico, cultural, social, mercadológico, entre outros aspectos — num tempo passado, mas que ilumina nosso olhar no tempo presente e projeta novos olhares para o tempo futuro.

O LD demonstra exercer diversas influências na produção do saber escolar. Essa é outra questão que, ao voltarmos na história desse objeto, presenciemos pela leitura da pesquisa de Bittencourt (2008). Num contexto histórico de mutações nas definições sobre o próprio papel da escola, e da escola como fruto de relações diversas, assinalamos elementos citados na obra de Bittencourt (2008) sobre a gênese do livro escolar na história: adaptado de modelos estrangeiros; vinculado a questões de poder com conteúdo e métodos específicos; destinado a atender primeiramente aos professores, que eram compreendidos, em momento histórico pós- jesuítico, como “[...] um corpo docente leigo que passaria a ser remunerado, compondo o quadro do funcionalismo público” (BITTENCOURT, 2008, p. 28).

Como principal instrumento para a formação do professor, o livro escolar “[...] apareceria, no final do século XVIII [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 28) e, no decorrer do “[...] século XIX [...] passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, que obtiveram o direito de posse sobre ele” (BITTENCOURT, 2008, p. 29).

Sendo assim, o LD escolar de natureza histórica, em nosso contexto nacional, foi visto como favorável ao domínio do Estado na escola pública, ao exercício do poder e controle. Configurava-se ideológico por pretender e exercer a função que se reflete na afirmativa a seguir: “[...] o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 2008, p. 24). Apesar de, e ao mesmo tempo em que o LD existia — e provavelmente ainda

exista com esse objetivo — carregava uma contradição ideológica social configurada na “[...] preocupação com a disseminação da alfabetização e com o saber a ser veiculado pela escola, a nova instituição que se impunha como necessidade da vida civilizada” (BITTENCOURT, 2008, p. 30).

Ainda, “a obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela a formação do professor e do aluno” (BITTENCOURT, 2008, p. 26) na lógica de que o “[...] livro do mestre serviria, sobretudo, para suprir as deficiências dos docentes mal preparados, recrutados de maneira pouco rigorosa dada a ausência de cursos especializados em sua formação” (BITTENCOURT, 2008, p. 27).

Tais constatações nos ajudam a perceber o forte impacto e a influência que os LD têm causado ao longo da história educacional, sendo objeto com o qual os professores têm estabelecido muitas relações. Reportando-nos para o presente, com o ideário de “poder realizar escolhas” do material didático a utilizar em sala de aula, as intenções de padronização ficam subsumidas, mas não é difícil observá-las e exemplificá-las. As leis que procuraram a uniformidade das ações quanto à produção, à escolha e ao uso dos LD e dos métodos para alfabetizar ainda não garantiram as mudanças pretendidas nas taxas medidas pelas avaliações externas. Na correlação entre os documentos e os processos imbuídos para a produção do LD, temos a preocupação com os índices e a demarcação dos conteúdos básicos comuns para a população. A tríade LD, avaliações externas e BNCC pode ser observada sob vários aspectos.

No contexto atual, tomamos o LD de Língua Portuguesa usado na alfabetização como objeto de análise, tendo localizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica o componente curricular Língua Portuguesa como obrigatório dentro da grande área de Linguagens. Na versão final do documento curricular da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, temos a organização do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental por eixos, quais sejam, Oralidade, Análise linguística/Semiótica, Leitura/Escrita e Produção de Textos. Optamos por chamar de dimensão o que a BNCC chama de eixo do ensino da Língua Portuguesa, considerando o caráter que implica maior abrangência e possibilidade de integração.

Assim se configura nosso tema de estudo apresentado neste livro: um mergulho enunciativo-discursivo para promover o diálogo entre as vozes do LD de Língua Portuguesa e as vozes das professoras alfabetizadoras que

ressoam por meio de nossas vivências formativas, com foco na dimensão da produção de textos. Para isso, foi necessário escutar e costurar vozes com atitude pesquisadora responsiva e responsável, identificando concepções, apontando contradições e pontos de encontro, narrando acontecimentos e produzindo pesquisa de maneira a compreender e problematizar o presente, potencializando o planejamento de um futuro possível, em que possamos ver acontecer mudanças necessárias.

Para sintetizar e expressar o contexto concreto do tema de estudo apresentado nesta obra, trazemos duas perguntas-problema que elaboramos, apoiadas em nosso objetivo central, para o qual elegemos dedicar o foco de nossa atenção: *como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano?*

Permeada de intensos desafios, nossa pesquisa não estava planejada para um contexto pandêmico, mas foi atravessada por ele, experimentando um período totalmente diferenciado da educação brasileira (e mundial) e alguns de seus impactos no processo de *ensinoaprendizagem*, em especial, na alfabetização. A suspensão das aulas presenciais fechou portas e janelas dos espaços escolares e obrigou a todos a viverem um triste distanciamento, antes nunca vivido nos últimos cem anos na história. Tal acontecimento, prolongado por mais de um ano, alertou-nos para a importância de realizarmos uma pesquisa comprometida com a realidade, por mais diferenciada que fosse.

Reafirmado nosso compromisso com os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, olhamos para os novos desafios presentes no contexto pandêmico, refletindo sobre modos de ensinar a dimensão da produção de textos para as crianças em processo inicial de alfabetização no 1º ano. Assim, perguntamo-nos: como aconteceram os planejamentos das professoras alfabetizadoras em contexto pandêmico em que as crianças estavam em casa? Como pensar na ausência das interações de sala de aula, tendo o LD em casa como um material de apoio do processo *ensinoaprendizagem* e reconhecendo ser o mesmo (LD) para todas as crianças? Inquieta-nos olhar para esse contexto sem problematizá-lo, pois acreditamos ser importante para os espaços escolares — tanto acadêmicos quanto da educação básica — avançarem em possíveis compreensões, no sentido de dinamizar a vida desse acontecimento, mesmo sem limitar a pesquisa a esse exclusivo contexto.

Diante dessa realidade, prosseguimos sem desistir, pois a sala de aula teve suas portas e janelas fechadas por um ano e, dessa forma, os acontecimentos interativos com as crianças foram reorganizados — com menor frequência e intensidade — por meio de recursos tecnológicos disponíveis (*WhatsApp* da turma, *e-mail* para devolutivas, atividades impressas e atividades dos LD). Nesse contexto, ficou ainda mais notório que as relações com “o outro”⁶ precisam fazer parte dos processos de ensinar e aprender; consequentemente, participar da produção de conhecimentos.

Comunicamos que não é nosso foco adensar o contexto de pandemia, visto que os objetivos de nossa pesquisa nasceram antes e se concretizam para além desse contexto, podendo promover diálogos que visam contribuir para pensar a produção de textos na alfabetização, com ou sem o uso do LD, no trabalho remoto ou no trabalho presencial em sala de aula. Desse modo, para prosseguir nos recortes de análise, tomamos o objetivo central de identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2019).

Registramos uma das maiores dificuldades encontradas historicamente: um ensino remoto na alfabetização. Não podemos concordar que seja uma opção condizente com o que preconiza Bakhtin, por considerar que a interação fica reduzida e comprometida, mas o cruel contexto da pandemia foi capturado por nossa pesquisa, mesmo que com recortes.

Cientes de que foram muitos os passos percorridos diante de um percurso investigativo de caráter qualitativo e colaborativo que permeou nossa pesquisa, elegemos nos aproximar de vozes de sujeitos que já produziram suas pesquisas e nelas apresentaram teorias e práticas, estabelecendo pontos de encontro com nossa temática e problemática. Encontramos a dissertação de Figueiredo (2013), de título *Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010: as dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos*. Apesar da aproximação, no que diz respeito ao tema, em relação ao nosso trabalho, observamos uma diferenciação essencial, na medida em que essa pesquisa adota o conceito de alfabetização e letramento,

6 Faremos apontamentos sobre a alteridade no capítulo que contempla o aprofundamento teórico e convalidaremos o quanto o outro é necessário nas relações de ensino e aprendizagem.

enquanto assumimos em nosso estudo a análise e compreensão da dimensão da produção de textos como lugar de encontro e de articulação entre as dimensões da língua/linguagem.

Outros dois trabalhos contribuíram com o nosso estudo, são eles: a tese de doutoramento de Alcântara (2014), com o título *As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem*, e a tese de Cornélio (2015), com o título *Perspectiva do letramento e mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização*. Ambos apresentam o conceito de linguagem, de enunciado, de texto, de gênero discursivo e discurso — entre outros conceitos — ancorados na abordagem sócio-histórica/perspectiva dialógica de linguagem com contribuições principais do teórico russo Mikhail Bakhtin e seu círculo, fato que colaborou com nosso estudo de maneira singular. Apesar das aproximações entre esses trabalhos e a pesquisa que realizamos, é importante destacar que não analisaram o modo como o livro didático apresenta as propostas de produção de textos, por isso entendemos que nosso estudo apresentado neste livro se constitui em uma importante contribuição para a área.

Capítulo 2

Costurando vozes: diálogos teórico-metodológicos

Ao longo de nosso estudo, apresentado neste livro, estivemos dispostas ao encontro com uma fundamentação teórico-metodológica que nos propiciou elementos essenciais para viver o desafio de interagir de modo responsável com os complexos contextos do nosso tempo e espaço de pesquisa, lapidando nosso perfil de pesquisadora para nos encorajar a assumir e defender pontos de vista acerca de conceitos e concepções fundamentais para futuras e contínuas proposições. Nesse movimento, elegemos, como diretriz do nosso roteiro de viagem pelo aprofundamento teórico-metodológico, autores presentes nas pesquisas acadêmico-científicas, lidas no processo de constituição de nossa pesquisa, com os quais nos identificamos por trazerem conceitos-chave que foram âncora de nossas investigações.

Apontamos nossa opção pela leitura e compreensão dos escritos de João Wanderley Geraldi, pois nos sentimos acolhidos por suas palavras conscientes e conscientizadoras, prenas de contradições e proposições em relação aos modos de ensinar — num universo maior da Língua Portuguesa, no campo da linguagem e numa perspectiva enunciativo-discursiva, que também acolhemos na alfabetização. Assim, com Geraldi e a partir de Geraldi, convidamos outros

estudiosos que têm se dedicado à pesquisa acadêmica sobre a alfabetização e que dialogam entre si, entre os quais Ana Luiza Bustamante Smolka, que já realizou inúmeras pesquisas sobre as relações de ensino, observando o espaço da sala de aula e anunciando a alfabetização como processo discursivo desde a década de 1980. Dialogamos de modo singular com Cláudia Maria Mendes Gontijo, que nos presenteia com a produção de pesquisas na linha da Linguagem, discorrendo sobre a história da alfabetização, sobre políticas públicas a respeito e, em especial, sistematizando o conceito de alfabetização que tomamos como nosso aporte teórico-metodológico para condução da pesquisa.

Não pretendendo selecionar graus de importância, mas promovendo diálogos, convalidamos o apoio encontrado em Geraldi para convidar demais estudiosos para o debate, a fim de estabelecer nossa base teórico-metodológica de estudo. Nesse sentido, também convidamos, a partir das vozes geraldianas, as palavras de Mikhail Bakhtin, discursivamente apresentadas por Geraldi. Com esse essencial apoio, sentimos-nos mais seguras para adentrar nas leituras diretamente voltadas para as obras de Bakhtin, complementando e aprimorando nossas compreensões. Ainda com Geraldi, vimos-nos mais próximos de Paulo Freire, retomando leituras e aguçando correlações que nos indicaram um caminho dialógico de produção e vivência para nossa pesquisa.

Conduzindo nossos passos para alcançar uma análise mais coerente do fenômeno da linguagem, o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin contribui para o entendimento de que, “[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos — emissor e receptor do som —, bem como o próprio som, no meio social” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 72). Nesse sentido, confirma que é preciso olhar e analisar o movimento vivo da linguagem nos contextos concretos e singulares dos eventos discursivos. Como diz Geraldi, nos acontecimentos discursivos. Sendo assim, seguindo na leitura de obras-referência de Bakhtin, deparamo-nos com sua escrita que inaugura um modo de ver a língua no contexto das relações sociais concretas. Logo, sendo a vida um movimento de contínua construção, assim como são os sujeitos, a palavra só pode ser fruto da interação e das relações. A alteridade é constitutiva da vida dos sujeitos e da vida da língua. Nesse ponto, compreendemos o porquê Bakhtin emprega o caráter de concretude, pois tanto a linguagem como a língua são da vida e não são abstrações. A comunicação na vida concreta revela o movimento da vida da língua e da linguagem nos atos ou acontecimentos ou eventos discursivos.

Novamente, convidamos Geraldi para nos ajudar a pensar em pressupostos e diretrizes de um trabalho de pesquisa que tenha compreensões pertinentes e apoiadas em saberes que comunicam a ideologia que acredita no fato de:

- a. [...] que a **língua** (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade da linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b. que os **sujeitos** se constituem como tais à medida que interagem com outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas;
- c. que as **interações** não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 2017, p. 6-7, grifos do autor).

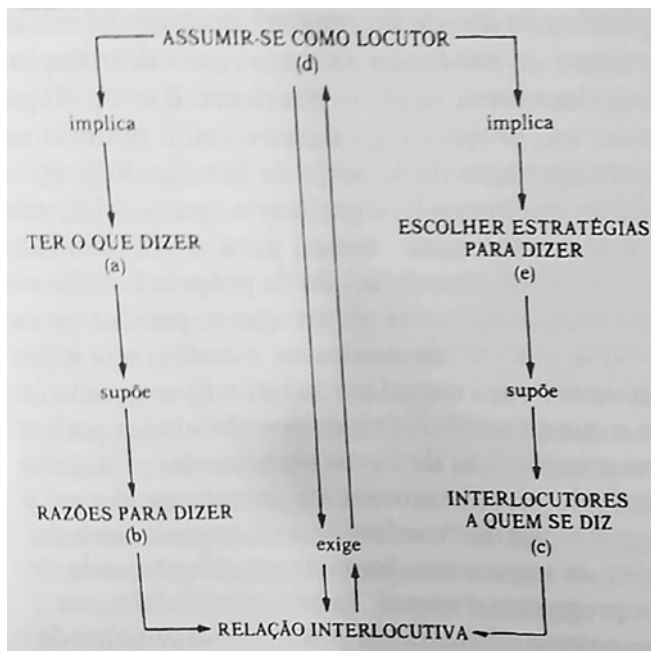
A reflexão aprofundada de Geraldi sobre atos linguísticos e discursivos muito contribuiu para que nós nos encontrássemos com algumas das reais problemáticas presentes ao longo da história do ensino e aprendizagem da linguagem. Bem como para que pudéssemos nos encontrar com as realidades do contexto de nossa pesquisa, desafiando-nos a refinar nossa atitude de pesquisadora e primar pela escuta das vozes ressoantes dos saberes e fazeres polifônicos. Na arquitetura do pensamento geraldiano, vemos o pensamento bakhtiniano e freireano ao apostarem juntos numa teoria do sujeito sempre inacabado, incompleto, inconcluso.

Como sujeitos incompletos e inacabados, em constante processo de vivência da vida real, socialmente construído pela prática social concreta, convivida e mediatizada pela interação que é marcada pela alteridade, somos evento em processo. Nessa direção, para Bakhtin, os sujeitos estão inseridos numa corrente discursiva, são seres históricos, responsivos e ativos na relação de alteridade, produtores de discursos e marcados por um tempo que se expressa na linguagem e pela linguagem. Portanto, apoiados na concepção de sujeito que se constitui na alteridade, nossa pesquisa visualiza a importância de promover encontros e escutar atentamente as vozes do LD e dos sujeitos que o utilizam, ao adentrarmos no âmago do fenômeno da produção de textos na alfabetização e suas relações com o objeto LD de Língua Portuguesa do 1º ano no município onde residimos, Colatina/ES.

Ao detectar em Bakhtin o princípio da “[...] realidade fundamental da língua: a interação verbal” (GERALDI, 2017, p. 57), também é viável focalizar “[...] a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo se constituem pela linguagem” (GERALDI, 2017, p. 6). Em diálogo com Bakhtin, Geraldi anuncia que temos “[...] a **interlocução**, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 2017, p. 5, grifos do autor). Esse saber nos ajuda a ampliar nossa visão ao concordar que vivemos uma necessidade constante de problematização dos modos de ensino da produção de textos — como uma dimensão da Língua Portuguesa — parte essencial no processo de alfabetização.

O professor e pesquisador Geraldi sintetizou ideias centrais para que a relação interlocutiva aconteça e nos apresenta, em forma de esquema (figura 1), o processo envolvido nas e pelas relações interlocutivas de produção do dizer, marcadas pela escolha de estratégias que coadunam com as apresentadas por Bakhtin — organizando seu modo próprio de dialogar com as ideias do filósofo. Vejamos:

Figura 1 – Relação interlocutiva em Geraldi



Fonte: Geraldi (2017).

A partir da discussão de Geraldi, destacamos os seguintes elementos como essenciais no processo de interlocução:

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a. se tenha o que dizer;
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- d. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 2017, p. 137 e 160).

Apoiadas em Bakhtin, assim como Geraldi, compreendemos que as ideias expressas contemplam os elementos constitutivos do enunciado, quais sejam, o *endereçamento*, os *objetivos* e os *modos do dizer*. Assim, a produção de

textos é trabalho discursivo, trabalho da linguagem, fruto de processos interativos contínuos. Consequentemente, o texto é “[...] uma forma materializada na língua” (GERALDI, 2009, p. 137) em que “[...] o trabalho do locutor (na fala ou na escrita) é sempre um trabalho conjunto, embora materialmente realizado por um indivíduo, revelando um movimento contínuo e recursivo entre inter-intra-inter-individual” (GERALDI, 2009, p. 137).

Nesse contexto, as condições do dizer são permeadas pela produção de sentidos, manifestadas na vida das interações entre os sujeitos interlocutores — independentemente da idade, como podemos notar ao incluir e demarcar a possibilidade da participação das crianças — desde a alfabetização, mediante o modo particular como se concebe tal processo. Logo, concordamos que o projeto de dizer conduz a materialidade do dizer. Desse modo, exemplificamos como vamos produzindo o nosso próprio dizer, materializado neste texto, em que assumimos nossas próprias palavras e palavras-outras que nos ajudam a enunciar as opções que defendemos e com as quais trabalhamos nos movimentos de análise e compreensão da realidade da pesquisa.

O projeto discursivo ou projeto de dizer sempre tem a ver com os interlocutores destinatários e se organiza ou planeja a partir de objetivos — exigências, necessidades, motivos e intenções. A partir dessas premissas, elaboramos perguntas para analisar as propostas de produção de textos do LD, a saber:

- a. O texto tem possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém?
- b. O texto é gerado por um objetivo ou intenção discursiva como atitude responsiva?
- c. O texto configura-se quanto ao estilo composicional associado ao destinatário e ao objetivo discursivo?

Considerando a forte influência do destinatário, percebemos, na realidade discursiva, outra condição concreta para que o enunciado se materialize, que é o fato da necessidade de ter objetivo ao dizer algo a alguém, ilustrado pela pergunta de letra “b”. Nas palavras de Bakhtin (2019), “[...] é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2019, p. 46).

A condição primordial para a vida do enunciado, que é a escolha do endereçamento, também implica e vai determinar a escolha do modo de dizer. Assim, quanto à pergunta expressa, na forma de letra “c)”, defendemos a ideia de que somente após a consciência real do endereçamento e dos objetivos é que os sujeitos escolhem o modo de dizer. Estilo, tom, forma, tipo, composição, estrutura, vínculos ou recursos composicionais e meios de expressão são selecionados para compor o dizer (oral ou escrito) e então os sujeitos recorrem aos gêneros do discurso. Por sua vez, os gêneros do discurso “[...] são uma forma típica de enunciados individuais mas não são os próprios enunciados” (BAKHTIN, 2019, p. 63). Podemos concluir, com base em Bakhtin, que o gênero não se caracteriza como ponto de partida do dizer, pois sozinho não carrega as ressonâncias dialógicas que podem ser percebidas pelo contexto concreto gerado e gerador do enunciado. Sendo assim, não basta partir do gênero para planejar propostas práticas de produção de textos na alfabetização, como condição de ensino da língua na perspectiva discursiva. Sem o outro, sem o interlocutor ou destinatário, o enunciado não tem vida.

Com base nas concepções elucidadas até então — de língua, linguagem e sujeito — acreditamos que o texto não está de antemão “pronto e acabado”, nem que basta seguir um modelo e está dito ou escrito. Ensinar e aprender a linguagem escrita requer muito mais do que seguir modelos fechados em si mesmos, os quais costumam não considerar o movimento da vida do diálogo que traz as condições do contexto concreto, em especial, as interações entre os sujeitos.

As formas como a escola se relaciona com a língua, a linguagem e seu ensino, com os LD, com os textos, etc., apontam imagens e nos sinalizam a presença ou a ausência dos processos dialógicos e interlocutivos. Geraldi observa que “[...] o ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita⁷ e pouco texto (ou discurso)” (GERALDI, 2017, p. 137). Nesse contexto, tantas e tantas vezes, o máximo que se pede às crianças é que “[...] **escrevam** um texto a partir de uma gravura” (GERALDI, 2017, p. 138, grifo do

7 Considerando nossos encontros com as leituras realizadas, fomos conduzidos para a compreensão sobre a diferenciação entre o sentido que permeia as palavras “escrita” e “produção”. Por escrita, tomamos como técnica ou ação mecânica de escrever a língua; por produção, como movimento de diálogo, manifestado por meio do ato ou trabalho de linguagem. Recorrendo à história do ensino da Língua Portuguesa, em especial da alfabetização, presenciamos reflexos dessas crenças na própria concepção de texto — como algo isolado e artificial ou como movimento dialógico que produz sentidos.

autor). Desse modo, inexistiu a reflexão prática sobre a condição desencadeadora da produção, considerando as condições de escrita enumeradas e descritas no corpo de nosso texto, como algo que precisamos perseguir para produzir mais sentido e menos “controle” do dizer na escola.

Ao pensarmos sobre as enunciações nos processos interacionais concretos, é fundamental considerar o papel do planejamento das professoras alfabetizadoras como *espaçotempo* de oportunidade de mobilizar o diálogo pelos caminhos da produção de textos numa perspectiva enunciativo-discursiva sem desmerecer ou menosprezar os acontecimentos de sala de aula, gerados na interação com as crianças, pois é lá que se vivifica o planejamento, aberto e de caráter responsável diante das atribuições da profissão de professor.

Sobre o trabalho com textos na escola, Geraldi (2015a) apresenta uma importante luz, discorrendo sobre a diferença entre a artificialidade da redação e a vida do texto que se manifesta nas práticas pedagógicas encaminhadas na e para a escola. Por exercício de redação, Geraldi (2015a) compreende que sempre foi pensado como um exercício “[...] em que o sujeito só treinava ou se preparava para vir a executar uma escrita no futuro. Era como se o exercício não fosse para valer, e que o produto do trabalho escolar do aluno não fosse um texto!” (GERALDI, 2015a, p. 166).

O apontamento que o professor e pesquisador apresenta detona problematizações fundantes sobre a prática da produção de textos na e para a escola e acende reflexões sobre os modos como a escola trata o texto ao longo dos anos no ensino da Língua Portuguesa; poderíamos dizer também no ensino dos demais componentes curriculares,⁸ acreditando ou não na presença do texto como movimento de diálogo.

Ampliando nosso saber, por Geraldi (2015a), compreendemos a produção de texto como trabalho linguístico, trabalho discursivo, trabalho que envolve a linguagem, como acontecimento discursivo. Dependente de condições, instrumentos e agentes do dizer, toda produção de texto conclama o espaço do dizer dos sujeitos e contribui para um mundo mais participativo. Partindo da

8 Não é nosso foco de pesquisa, mas não poderíamos deixar de citar que o texto está presente (ou deveria estar) nos processos de ensinoaprendizagem dos componentes curriculares para além da Língua Portuguesa, mas esse é um outro interesse de pesquisa a que futuramente pretendemos nos dedicar.

concepção de sujeito que adotamos, é necessário incorporar o trabalho com o texto e a produção de textos na escola, refletindo que “[...] a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado” (GERALDI, 2015a, p.144). Nessa direção, a tarefa de ensinar envolve posicionamento crítico e comprometimento político, para além da simples e mecânica ação de transmitir conhecimentos ou informações.

Infelizmente, temos observado que a escola ainda precisa caminhar muitos passos para ampliar modos de pensar, planejar e vivenciar a produção de textos junto com as crianças. Acreditando que a escritura — ou a produção de textos — é uma forma de interação com o outro, reconhecemos que, como atividade discursiva, o papel do “outro” ganha singular força. Como, então, na escola, a criança pode ocupar os espaços de leitora e produtora de textos? (SMOLKA, 2003).

Nossa pesquisa caminha pela análise de propostas de produção de textos direcionadas para as crianças do 1º ano, em período de suspensão das aulas presenciais, a partir do uso do LD de Língua Portuguesa, suas adaptações e ressignificações, na tentativa de escutar ecos das vozes dos sujeitos e seus modos de interagir no mundo, por meio da linguagem escrita. Assim, acreditamos que a dimensão da produção de textos é um dos caminhos possíveis para a superação de práticas silenciadas e silenciadoras do dizer de muitos professores(as) alfabetizadores(as) e crianças em processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita. Assumimos então a defesa pela identidade autônoma do ser professora alfabetizadora diante da complexidade do ato de ensinar a produção de textos, em especial na linguagem escrita. Abrimos nossas mãos e acolhemos de modo benevolente as dificuldades encontradas na profissão docente, mas também reconhecemos possíveis caminhos de superação de práticas que estejam distantes da perspectiva discursiva de linguagem.

Aumentar as possibilidades de uso efetivo da língua é, em nossa opinião, planejar propostas de ensino que criem as condições mais favoráveis para o contexto interlocutivo, em que as crianças tenham oportunidade de ler e de produzir textos (orais e escritos), também na alfabetização, para que sejam vistos como “objeto de reflexão” sobre os quais professores(as) podem explorar diferentes possibilidades de leitura e reescrita de modo individual e coletivo. Em vista disso, ousando

[...] ensinar e aprender no diálogo com nossos alunos [...] temos compreendido que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas (GERALDI, 2009, p. 89).

Nesse contexto, não podemos negar a importância de refletirmos sobre as escolhas que as professoras alfabetizadoras realizam para planejar propostas de práticas, a fim de incentivar as crianças a produzirem textos. Sendo assim, torna-se imprescindível transformar o *espaçotempo* do planejamento das professoras alfabetizadoras e as aulas em possibilidades para que as crianças sejam ouvidas, demonstrem suas experiências e conhecimentos com e sobre a linguagem escrita. Nessa direção, entendemos que

[...] as crianças são sujeitos históricos que produzem cultura, ou seja, são autores” do “grande diálogo” da vida, isto é, interagem no mundo, **porque negociam, compartilham e criam culturas, por isso necessitam pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista** (COSTA, 2018, p. 149, grifos da autora).

Infelizmente, para muitas escolas, as crianças em fase de alfabetização, em sala de aula, são consideradas como sujeitos que nada têm a dizer. Diante dessa crença, asseguramo-nos no referencial teórico-metodológico adotado para visualizarmos a superação de escolhas que reforcem essa inverdade e nos mobilizarmos para a ampliação desse debate. Em nome da padronização, a escola tem supervalorizado a dimensão da análise linguística, incluindo aspectos gramaticais e ortográficos como sendo o alvo do ensino da Língua Portuguesa. Tal realidade não é distante, nem incomum. A prática histórica demonstra que, pelas exigências gramaticais, acontece a exigência de

[...] que a escola exerça sua função de refrear a língua, que ensine o bem falar e que faça isso através do ensino da gramática (misturando nesta, ao gosto da tradição, prescrições e descrições). A língua a aprender se torna estrangeira (ou estrangeira de sua própria língua se torna a grande maioria dos falantes) (GERALDI, 2015a, p. 114).

Pelo silêncio, pretende-se manter a ordem e o controle, na busca por homogeneizar os sujeitos por meio da linguagem única. Nessa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa é afetado e reduzido a regras. Ao comparar o ensino da gramática ao ensino dos gêneros discursivos, Geraldini acende uma importante luz sobre o contexto real e alerta que as práticas de ensino ainda se prendem ao caráter hegemônico, fugindo da diversidade promovida pelo trabalho discursivo com o texto. Nossa pesquisa pretendeu acender contradições que tratam do ensino da produção de textos tomando como ponto de partida o ensino dos gêneros com fim neles mesmos, desconsiderando a relação interlocutiva entre os sujeitos concretos, como discutimos anteriormente.

Vimos que o LD aparece como ferramenta que, se não tomarmos cuidado, ocupa a centralidade do processo *ensinoaprendizagem* e termina por retirar a vida dos acontecimentos discursivos entre os sujeitos que compartilham o *espaçotempo* da sala de aula e da escola. Acreditamos que nenhum LD pode substituir as relações entre os sujeitos do processo *ensinoaprendizagem* ao produzirem conhecimentos juntos. Acreditamos também que, mesmo em tempos de afastamento presencial do espaço da sala de aula, os caminhos não podem ser conduzidos pelo LD. Nossos mergulhos se efetivam nas conversações com as vozes dos LD de Língua Portuguesa e das professoras que o utilizam ao planejar propostas de produção de textos na alfabetização.

Temos consciência de que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) ainda se veem diante de um “[...] problema crônico da educação brasileira: o Brasil não tem conseguido alfabetizar adequadamente” (GONTIJO, 2014, p. 29). Tempos passaram, o contexto atual permanece grandemente desafiador, muitas problemáticas acerca da alfabetização de nossas crianças são reais, nossos professores(as) alfabetizadores(as) ainda dizem e manifestam ter muitas dificuldades quanto ao planejamento de propostas de produção de textos para as crianças em processo inicial de aprendizagem da linguagem escrita.

A natureza da alfabetização — objeto e, ao mesmo tempo, fenômeno social-histórico-cultural-político-pedagógico — requer que ampliemos os diálogos para reconhecermos nosso comprometimento como profissionais e pesquisadores da prática diante dos desafios atuais. Quando falamos do processo de alfabetização em que as crianças do 1º ano se encontram, fundamentamos, como já mencionado, nossa escolha teórica conceitual associada à ideia de alfabetização sistematizada por Cláudia Maria Mendes Gontijo. Elegemos e priorizamos tal conceito como apoio para nossas leituras da realidade, visto

que a professora e pesquisadora aponta a integração da prática com a teoria, apoiada também em Bakhtin e Freire. Para ela, a alfabetização é

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da Língua Portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (GONTIJO, 2013 apud GONTIJO; COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 26).

Assim, (re)apresentamos o conceito de alfabetização de Gontijo (2013) para compor o quadro teórico-metodológico de nossa pesquisa, por lermos nele a presença das dimensões *linguística, discursiva e política da linguagem* e por identificarmos uma proposta de prática ancorada numa concepção de língua viva, que se mobiliza pelo uso, integrada em suas modalidades e dimensões (oral, escrita, leitura, conhecimentos sobre o sistema de escrita da Língua Portuguesa, relações sons e letras e letras e sons) assim como na vida. Logo, reconhecemos, no conceito de alfabetização compilado por Gontijo (2013), o olhar que contempla a articulação/integração das dimensões da língua — a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da Língua Portuguesa e as relações sons e letras e letras e sons.

Feita nossa opção teórico-metodológica por um conceito de alfabetização que nos permite pensar a dialogia e a alteridade, reconhecemo-nos como sujeitos aprendizes, não somente executores de práticas ou de teorias, mas autônomos a pensar como podemos contribuir para as escolhas das professoras alfabetizadoras em nosso contexto concreto de pesquisa. Tomar a alfabetização como processo discursivo nos provocou a seguir nosso itinerário de pesquisa em busca de horizontes que possam contribuir para a problematização de saberes, fazeres e querereres de profissionais da educação que negam ou adiam a participação das crianças de seis e sete anos nas práticas de produção de textos escritos, tanto na escola como fora dela, negando ou adiando também o direito à educação como processo dialógico.

Apoiadas em Geraldí, Smolka, Bakhtin, Costa, Freire e Gontijo, reconhecemos subsídios que contribuíram intensamente no fazer pesquisa para *identificar, analisar e compreender* o planejamento de professoras alfabetizadoras ao pensarem práticas de produção de textos a partir do uso crítico do LD em

análise, considerando ser primordial dialogar sobre as condições de produção ou estratégias do dizer na perspectiva da discursividade e da dialogicidade, processo vivenciado de modo colaborativo, evidenciado nos contornos da análise documental e do estudo de caso que ilustram o diálogo com as vozes do próprio LD e dos sujeitos que o utilizam.

Ao pegarmos emprestadas as palavras dos teóricos com os quais estabelecemos nosso encontro pelo aprofundamento, nosso desejo se propaga no sentido de chegar aos quatro cantos das salas de aula de alfabetização da nossa cidade, num movimento de aproximação teórico-prática sobre a produção de textos escritos na alfabetização, com o uso crítico do LD de Língua Portuguesa. Iniciamos pelos planejamentos das professoras alfabetizadoras, caracterizando esse movimento como mobilizador de possíveis, e convidamos você a adentrar em nossa dissertação para conhecer mais profundamente como se deu o processo de costura de vozes de modo colaborativo com duas professoras alfabetizadoras ao utilizarem e analisarem o LD em estudo.

Feitas as considerações sobre a abordagem teórica que orienta nosso estudo e reconhecendo que os aspectos teóricos têm um íntima relação com a metodologia e/ou os caminhos escolhidos para desenvolvimento do estudo, descrevemos sucintamente o desenho metodológico que produzimos para orientação de nosso percurso investigativo, considerando o problema de estudo que buscamos compreender e esboçando os caminhos para construir uma abordagem metodológica qualitativa e colaborativa, integrada à fundamentação teórica.

Realizamos uma pesquisa, de caráter qualitativo que configurou-se por meio de um estudo documental e de um estudo de caso, como parte de uma pesquisa colaborativa, em que vivenciamos sete rodas de conversa junto a duas professoras alfabetizadoras, atuantes no 1º ano do ensino fundamental, na rede municipal de Colatina/ES. Na constituição deste livro, reservamos os relatos da etapa da análise documental e indicamos a leitura das narrativas dos casos de ensino no texto da nossa dissertação (o link estará disponível nas páginas finais do livro).

Em Bogdan e Biklen (1994), encontramos apontamentos para olhar mais profundamente nossa opção. Sobre a abordagem qualitativa de pesquisa, os autores dizem que essa abordagem “ [...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma

pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

De Bakhtin, trazemos mais um trecho que foi muito importante na composição de nosso modo de visualizar a metodologia nos contextos concretos dos objetos, dos fenômenos e dos sujeitos da pesquisa — a historicidade: “A expressão do indivíduo e a expressão das coletividades, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes” (BAKHTIN, 2018, p. 395). Assim,

[...] O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios [...] Pode-se observá-lo e estudá-lo como fenômeno da natureza, como coisa? A ação física do homem deve ser interpretada com atitude, mas não se pode interpretar a atitude fora da sua eventual (criada por nós) expressão semiótica (motivos, objetivos, estímulos, graus de assimilação etc.) [...] A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo [...] Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2018, p. 87).

Nessa direção, perguntamo-nos: como promover o diálogo com o objeto LD e suas vozes? No esforço de discutir essa questão, deparamo-nos com o conceito de relações dialógicas de Bakhtin (2018): “As **relações dialógicas** são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialógicas) nem a meramente linguísticas (sintático-composicionais)” (BAKHTIN, 2018, p. 91, grifos do autor). Então, o elemento fundamental de nossa ação investigativa é o texto. “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2018, p. 71). O texto será a nossa realidade de pesquisa, ou seja, o texto materializado no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e nas interações decorrentes dessa aproximação.

A partir desse panorama, apresentamos o desenho metodológico que produzimos durante nosso percurso investigativo. Diante do conjunto de propostas de produção de textos escritos, presente no objeto em análise — o LD de Língua Portuguesa do 1º ano — seguimos nossa trajetória, por caminhos que nos ajudaram a compor o nosso todo discursivo diante da problemática de estudo. Por mais que possamos encontrar um LD com um roteiro, não queremos acreditar que a vida dos sujeitos concretos é silenciada pelo objeto LD e suas vozes.

Para isso, procuramos ouvir “[...] os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas” (BAKHTIN, 2019, p. 60), estudando-os no diálogo de uso do LD e seus discursos. Assim, esperamos que a produção de textos escritos não se configure apenas em uma dimensão de unidade da língua — morta, emoldurada, vaga, restrita, ficcional, simplificada, pobre, fraca, abstrata, de natureza puramente gramatical e estilística.

Atentamos para os conceitos-chave, caros em todo o processo de produção, apropriação, análise e socialização dos dados da nossa pesquisa. Mergulhadas num extenso banco de dados, reconhecemos que o conceito de ensinar em Freire e Smolka; de enunciado e gêneros do discurso em Bakhtin; de texto, produção e redação em Geraldini; de livro didático e de suporte em Marcuschi; de alfabetização em Gontijo foram essenciais para costurar os fios das delicadas relações vivenciadas. Na sequência, socializamos com nossos leitores um pouco do processo vivenciado na direção de análises colaborativas, em que sujeitos, objetos e fenômenos estiveram relacionados intrinsecamente, de maneira a garantir vida à pesquisa.

Capítulo 3

Análise colaborativa documental: como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano?

Caminhando pelas vias da pesquisa, buscamos compreender qualitativamente como a produção de textos se apresenta no LD de Língua Portuguesa em análise. Por trás de cada texto que constitui o sumário do LD, podemos enxergar os sujeitos, suas intenções discursivas e suas linguagens, marcando e analisando as vozes dos sujeitos autores e (alguns de) seus contextos ao olharmos para os textos enunciados no próprio LD, potencializadas no movimento concreto colaborativo de planejamento com professoras alfabetizadoras com as quais nos encontramos durante a pesquisa, sobre as quais trataremos em outras publicações.

Com ênfase em teoria e análise linguística, Luiz Antônio Marcuschi (2008) nos ajuda a compreender o “livro” e o “livro didático” como fenômenos similares, com alguns elementos específicos e certas funcionalidades típicas. Conforme o autor, ambos não são considerados gênero textual, e sim suporte textual que reúne um conjunto de gêneros. Em especial, “[...] ainda se

pode dizer que o livro didático (LD), particularmente o LD de Língua Portuguesa, é um suporte que contém muitos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 199). De esfera pedagógica, o LD é produzido para o *espaçotempo* escolar, no qual circula. A lógica é manter a originalidade dos gêneros que existem fora da escola e exercer sua funcionalidade real também nos LD.

Parece-nos que está arraigada uma forma de ensino que geralmente concebe a língua como algo pronto e acabado para ser ensinado. Geraldi (2009) nos diz sobre a tradição de ensino de uma teoria gramatical ou dos chamados conteúdos gramaticais. Para enriquecer o exemplo,

[...] o simples manuseio de alguns livros didáticos, ou de materiais alternativos produzidos para substituí-los, nos mostra que a sequência em que são trabalhados tais conteúdos gramaticais dificilmente permitirá, ao final de oito anos de estudos, que o aluno tenha um quadro sinóptico de ao menos uma proposta gramatical (GERALDI, 2009, p. 129).

Assim como nos alerta Geraldi sobre o tratamento histórico dado ao ensino dos conteúdos gramaticais, interessa, em nossa pesquisa, mirar na dimensão da produção de textos e identificar como é tratada pelo LD de Língua Portuguesa na alfabetização. Ao que parece, assim como a gramática ocupa/ocupou lugar de centralidade na história do ensino da língua, atualmente temos o ensino dos gêneros marcadamente presente quando pensamos no modo como a língua portuguesa se apresenta na escola.

Nosso objeto de estudo documental constitui-se essencialmente o LD de Língua Portuguesa do 1º ano, escolhido de modo consensual no PNLD 2019 pelas escolas da rede municipal de educação de Colatina/ES, a ser apresentado, descrito e analisado. Sendo um objeto social, cultural e histórico, constatamos que, associado ao referido objeto, permeiam inúmeras vozes (dos autores, das editoras, do Ministério da Educação, dos estudiosos, dos especialistas e teóricos etc.), bem como, em seu uso, estão presentes as vozes das professoras alfabetizadoras, das crianças, das famílias etc. Diante desse conjunto de aspectos, sabemos que o LD é um objeto influenciado e influenciador de comportamentos humanos. Assim sendo, nossa análise documental não tem como ser neutra, na medida em que é produzida em contexto sócio-histórico e ideológico.

Muitas são as perguntas que não esgotam respostas possíveis, mas que nos movimentam para uma busca pelo diálogo com outros textos, inclusive com documentos curriculares, como a BNCC, que aparece organizada sob a lógica de distribuição de códigos alfanuméricos que se reproduzem nas páginas dos LD. Podemos incitar algumas problematizações no sentido de perceber as estreitas relações entre a escolha dos gêneros presentes no LD de Língua Portuguesa em análise e os quadros desse componente curricular na BNCC do 1º ano.

No referencial teórico por nós aprofundado, encontramos possibilidades de análise documental e adotamos a perspectiva bakhtiniana de texto para o campo da linguagem e das ciências humanas. Em Freire, também encontramos elementos que colaboraram para o direcionamento do nosso ponto de vista quanto à “[...] vocação ontológica do homem” (FREIRE, 2003, p. 61) ao reconhecer, de maneira crítica, sua situacionalidade, seu enraizamento espaço-temporal, sua temporalidade no e com o mundo, enxergando-o pelo fato de “[...] ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2003, p. 61).

Reiteramos que nosso objeto singular de estudo documental é o LD de Língua Portuguesa do 1º ano *Aprender Juntos*, do PNLD 2019, em sua 6ª edição, de 2017, publicado pela editora SM. O referido objeto de estudo é de autoria de três professoras do ensino fundamental e de uma formadora de professores, a serem identificadas e reconhecidas adiante em nosso texto, visto que constituem um forte aspecto que pode caracterizar algumas apostas da referida obra didática. Elegemos como questão central de nossa pesquisa e, portanto, de nossa análise documental identificar e analisar a concepção de produção de textos do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano — adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019.

Realizamos um trabalho de análise documental de idas e vindas às páginas do LD e a demais documentos interligados ao LD. Nesse trabalho, fomos nos deparando com detalhes que apontaram para concepções, ideologias, metodologias, opções teóricas etc. Nossa expectativa de análise documental buscou privilegiar o recorte do conjunto de propostas de produção de textos escritos constantes no LD em questão, analisado com detalhes e apresentado por meio de figuras e maiores descrições comparativas, no decorrer do processo de análise.

Aprender Juntos foi a coleção de Língua Portuguesa escolhida para os anos iniciais, de modo unificado, pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, na área urbana e na área rural (escolas do campo), ou seja, as professoras alfabetizadoras do 1º ano da rede municipal têm o Manual do Professor do LD entre as demais obras didáticas dos outros componentes curriculares, como recursos didáticos (obras) recebidos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Buscando visualizar qual uso se faz desse recurso e de que modo ele concebe, aceita e influencia o processo de ensino da produção de textos no 1º ano, configuramos nosso locus de investigação.

Para situar nossos leitores, optamos caminhar por uma apresentação mais detida e detalhada do LD, descrevendo e problematizando o contexto de existência do referido objeto, partes de sua estrutura física, parte das concepções adotadas e parte do conjunto de propostas de produção de textos anunciadas. A começar pela capa, o que vemos primeiramente é sua estrutura física e parte do contexto que suscita de onde esse LD vem. Para falar da vida do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, diremos um pouco sobre a estrutura, mas também sobre o que comunicam sua capa e as páginas seguintes (diretamente correlatas), inferindo leituras como agentes responsivos e responsáveis diante do texto. Assim, visamos contribuir para que nossos interlocutores se situem conosco, de modo a compor um trabalho de investigação que mantém estreitas aproximações entre pesquisa e docência (práticas educativas). Segue imagem ilustrativa da capa e demais páginas selecionadas para uma contextualização da obra em estudo.

Figura 2 – Capa do livro didático analisado



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Como podemos visualizar na imagem logo acima, na capa do LD de Língua Portuguesa, localizamos o título da obra da coleção *Aprender Juntos*, escrito em destaque com fundo na cor verde e letras de uma fonte que não sabemos nomear, mas que nos dá a sensação de liberdade para aprender, visto ser uma categorização gráfica que parece dar movimento às letras. Sobre o título, nossas primeiras impressões se dão no sentido de termos um convite para estarmos com o LD e o LD conosco, na lógica de aprender com. No decorrer da pesquisa, adentrando na obra, fomos percebendo as apostas que a obra didática faz e trazendo mais conclusões quanto aos sentidos do título *Aprender Juntos*.

Ao lado do título da coleção, segue a identificação do número 1 em tamanho destacado e cor de fundo vermelho, visivelmente marcando para qual ano ou turma a obra se destina. Ainda na capa da obra que tomamos para nossa análise, temos escrito Manual do Professor em letras vermelhas e a

indicação do uso do LD para as aulas do componente curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

No canto inferior direito, aparece o nome das quatro autoras da obra didática e a logomarca da editora SM, em letras minúsculas “sm”, em fundo vermelho. Em breve consulta ao endereço eletrônico da editora, pudemos localizar um texto de apresentação na aba denominada *quem somos*, o qual nos diz um pouco da história e dos compromissos desse grupo identificado como Grupo SM. Destacamos um trecho para compartilhar aqui:

O Grupo SM nasceu com a dedicação do trabalho de diversos professores em uma pequena província espanhola, até hoje permanece fiel a seu espírito de origem. Presente no Brasil desde 2004, a SM é hoje um dos mais relevantes grupos editoriais de Educação no país. Esse resultado se deve a um coerente trabalho pautado em valores, presentes em todas as suas publicações e iniciativas, com o objetivo de contribuir para a formação integral do indivíduo e fundamentar a prática da cidadania (CONHEÇA A SM, [s. d.]).⁹

Tomamos como nosso objeto de investigação a 6ª edição do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, publicada no ano de 2017, pela editora Edições SM Ltda. para uso com as crianças do 1º ano, dentro do período do PNLD 2019, que compreende os anos de 2019 a 2022, conforme o selo especificado na própria capa da obra, como podemos observar no canto inferior esquerdo da figura 2. Vejamos a imagem ampliada para situar melhor os leitores de nosso texto sobre o que estamos abordando:

9 CONHEÇA a SM Educação. In: sm. Disponível em: <https://www.smeducacao.com.br/sobre/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

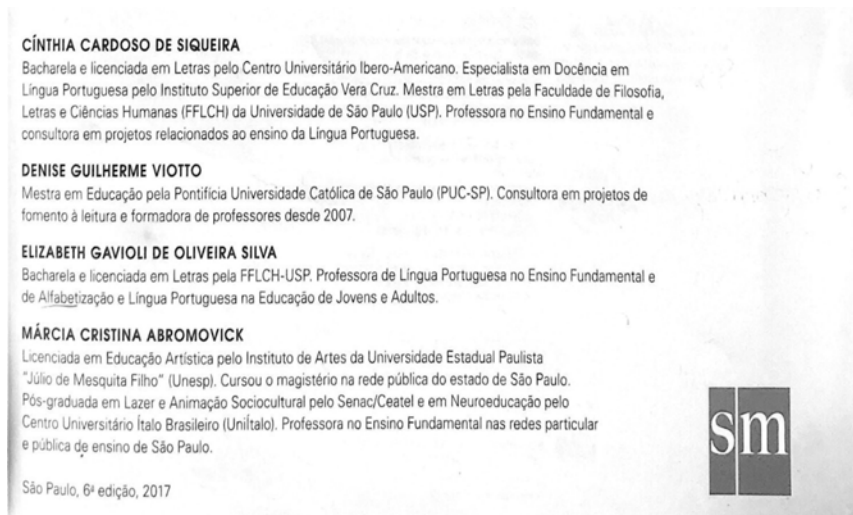
Figura 3 – Selo do PNLD 2019 com período de uso – quadriênio 2019/2022



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

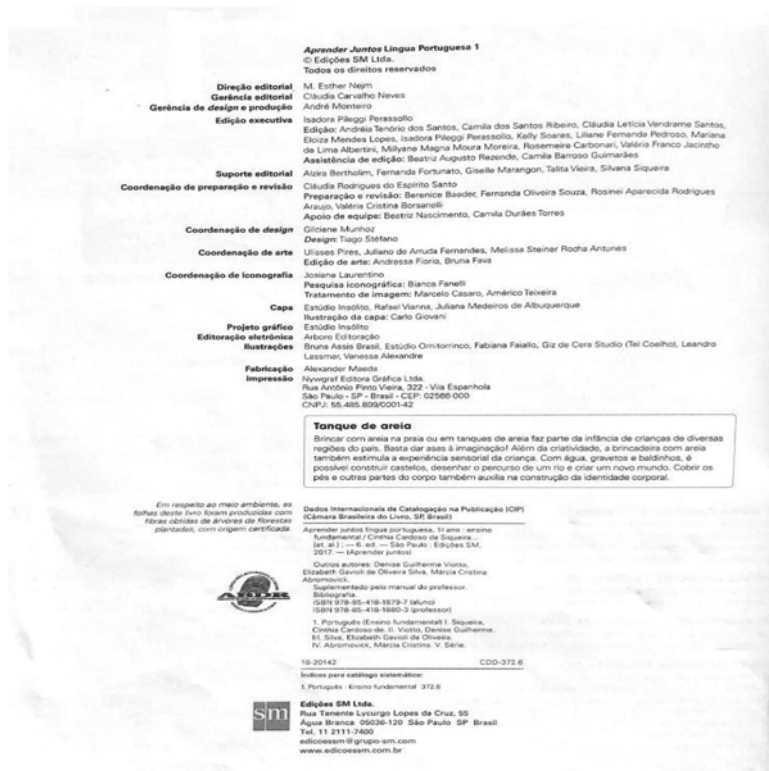
De autoria de quatro mulheres, nomeadas na capa da obra e apresentadas na página seguinte do Manual do Professor do referido LD, também podemos localizar a equipe editorial, incluindo direção e coordenação, conforme especificadas no verso da primeira página, como indicado nas figuras 4 e 5.

Figura 4 – Autoras do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Figura 5 – Identificação da equipe editorial do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Nas figuras 4 e 5, observam-se as marcas da autoria coletiva que originou a obra didática, materializada sob a forma de LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*. Na equipe listada nas páginas apresentadas, tomamos as quatro autoras e suas respectivas formações, no intuito de fomentar nossa leitura acerca dos conhecimentos das autoras para a constituição do material sobre o qual dedicamos a realização de nossa pesquisa. Destacamos que duas delas possuem formação em Letras, uma é licenciada em Educação Artística e outra autora não explicita sua licenciatura, causando-nos dúvida.

Tal indicação demonstra relevância para produzirmos nossas compreensões, associando que, do conjunto de quatro autoras, parece-nos que três atuam

no ensino fundamental, não tendo a especificação quanto ao segmento dos anos iniciais ou anos finais e gerando em nós uma lacuna quanto ao diálogo com as vivências do 1º ao 5º ano, público-alvo para o qual a coleção se destina.

Aproximando a atenção para a capa e para as páginas iniciais do LD em estudo, inferimos que se faz necessário o reconhecimento do papel do adulto na produção de materiais para utilização em sala de aula com crianças. Não podemos negar que acreditamos fundamentalmente na participação das crianças por meio de um processo em que tenha o diálogo e a interação entre adultos e crianças como premissa de valorização e produção dos conhecimentos, numa constante e contínua apropriação e *reapropriação*¹⁰ de saberes individuais e coletivos. No entanto, o contexto em que a pesquisa se realiza é um contexto de afastamento, de restrição, de distâncias causadas pela pandemia que acometeu o mundo nos anos de 2020 e 2021.

“Aprender juntos”, na perspectiva que buscamos refletir ao longo de nossa pesquisa, seria um processo que não se configura num único jeito de fazer e pensar, mas em possibilidades de valorização da autonomia, tanto de professores(as) alfabetizadores(as) quanto das crianças, ao utilizarem o LD para ensinar e aprender a dimensão da produção de textos. No contexto presencial das aulas, tomamos o papel dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) no sentido de coenunciadores(as) dos textos produzidos pelas crianças, dinamizando as aulas como acontecimentos interativos que permitem que a vida esteja presente, como nos sinaliza Geraldi em suas obras, de modo especial em *A aula como acontecimento* (GERALDI, 2015a).

Com a suspensão das aulas presenciais no contexto pandêmico, poderíamos perguntar ou afirmar que a vida do acontecimento discursivo ficou fragilizada. Sem o encontro interativo entre professores(as) alfabetizadores(as) e crianças, perdemos a vida do processo *ensinoaprendizagem*? Ainda não foi possível concluir os reflexos da ausência da interação em sala de aula presencial para as crianças do 1º ano em processo de alfabetização. A pandemia

10 A escolha do termo “reapropriação” tem a intenção de fortalecer o movimento de aprendizagem e de produção de conhecimento que gera e é gerado pela apropriação e reapropriação de conceitos — sobre/do/com o mundo — socialmente produzidos pela interação dos sujeitos por meio da linguagem, que não imitam ou copiam simplesmente, mas que dão sentido e promovem suas compreensões críticas diante dos acontecimentos. A reapropriação seria uma apropriação com novos sentidos.

de 2020 e 2021 afetou o processo de apropriação da linguagem escrita das crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental pela via da privação das vivências da sala de aula. Somente após um período decorrente do retorno presencial será possível dimensionar os impactos.

É exatamente nesse contexto real que nossa pesquisa acontece. Poderíamos dizer que tivemos a possibilidade ímpar de nos aproximar de um contexto tão adverso como o vivido nesse período. Cientes de que perdemos os acontecimentos da sala de aula com as crianças, decidimos não nos desviar da crença de que o futuro permitirá estar juntos novamente. Então, sem a vida da sala de aula poderíamos dizer que perdemos o acontecimento?

Detidas inicialmente nos aspectos visuais da capa do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano, a leitura que fazemos é que, desde a capa, temos indícios e reflexos de crenças atreladas às concepções teórico-metodológicas da equipe editorial e das autoras no que diz respeito ao ato de ensinar na alfabetização. Nesse ponto, gostaríamos de chamar atenção para a imagem ilustrativa da capa, retomando-a a seguir, a fim de promover alguns posicionamentos.

Figura 6 – Recorte com destaque da ilustração da capa do LD de Língua Portuguesa do 1º ano



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Conforme podemos observar na figura 6, com um recorte da capa do LD de Língua Portuguesa mais votado no processo de escolha da rede municipal de Colatina, no âmbito do PNLD 2019, uma ilustração que nos permite localizar uma criança que brinca sozinha, um menino que está usando uma coroa de rei, segurando uma pá que parece ser de plástico, tendo ao seu lado outra pá semelhante em tamanho. Teria alguém brincado junto com o menino e deixado a pá ali pertinho, somente para dar uma pausa e bater uma foto? Teria o menino feito sozinho o castelo de areia localizado em sua frente? Ou contou com a ajuda de uma outra criança ou de um adulto para fazerem juntos? Ou a ilustração manifesta a ideia de uma criança que constrói conhecimento com autonomia, por isso está sozinha? Essas perguntas não serão respondidas, mas têm o tom valorativo de tentativa de aproximação entre ilustração e título da obra didática, mediante nossa necessidade de produzir sentidos para as escolhas realizadas.

Nesse movimento de leitura e compreensão crítica, ativa e responsiva, elucidamos vozes das próprias autoras, sobre detalhes que comunicam seus modos de ver as relações de ensino e de aprendizagem com as crianças do 1º ano. Apoiadas no exemplo da ilustração presente na capa do LD, localizamos nas páginas seguintes do livro uma caixa de texto com a descrição escrita sobre a escolha da imagem da capa do LD em análise, sob o ponto de vista das próprias autoras. Assim, fazendo nossas leituras na perspectiva de ter o texto como enunciado na cadeia discursiva, percebemos que, intencionalmente ou não, as escolhas trazidas na capa expressam modos de ver o mundo e de pensar o ensino da Língua Portuguesa com crianças na alfabetização, a partir do uso de um objeto histórico e cultural como é o LD. Vejamos os sentidos atribuídos pelas autoras à imagem ilustrada na capa do LD do 1º ano em discussão:

Figura 7 – Descrição (pelas autoras) da imagem
ilustrativa da capa do LD analisado

Tanque de areia

Brincar com areia na praia ou em tanques de areia faz parte da infância de crianças de diversas regiões do país. Basta dar asas à imaginação! Além da criatividade, a brincadeira com areia também estimula a experiência sensorial da criança. Com água, gravetos e baldinhos, é possível construir castelos, desenhar o percurso de um rio e criar um novo mundo. Cobrir os pés e outras partes do corpo também auxilia na construção da identidade corporal.

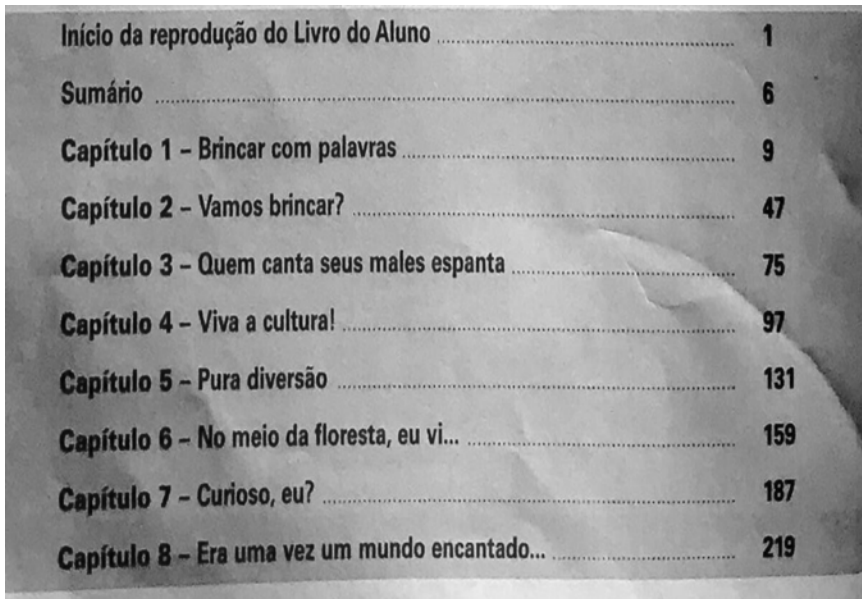
Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

A caixa de texto na figura 7 nomeia e faz uma breve descrição da ilustração presente na capa do LD. O referido texto situa que a brincadeira com areia faz parte da infância de crianças do nosso país e que estimula a descoberta do mundo por meio do sensorial, quando a imaginação e a criatividade são convidadas e colaboram para a construção da identidade corporal. Em linhas gerais, essa é a essência do texto apresentado pelas autoras para descrever a ilustração escolhida para a capa.

Antes de interagir com esse texto descritivo da imagem do tanque de areia, fizemos uma possível leitura de que a equipe editorial considera as brincadeiras como uma forma importante de contato das crianças com o mundo. Assim, deduzimos que o processo de *ensinoaprendizagem* se daria por meio de brincadeiras, o que nos leva a crer que a infância deve ser resguardada como direito de toda criança, podendo aprender o mundo por meio da linguagem própria das brincadeiras. Essa foi nossa primeira impressão ao realizarmos a observação e a leitura da imagem: um menino brincando na areia com sua pá e construindo um castelo.

Se nos detivermos na capa e nos outros elementos explicitados na obra, como complemento de nossa leitura, temos o apoio dos títulos de cada capítulo ou unidade, os quais podemos tomar como exemplo para tecer mais comentários e relacionar com o universo da infância ou das infâncias — no plural. Na figura 8, apresentamos um recorte do sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa, em que podemos conhecer os títulos dos capítulos 1 ao 8, tal como foram escolhidos e ordenados:

Figura 8 – Compilação dos títulos dos capítulos do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos e respectivas páginas numeradas



Início da reprodução do Livro do Aluno	1
Sumário	6
Capítulo 1 - Brincar com palavras	9
Capítulo 2 - Vamos brincar?	47
Capítulo 3 - Quem canta seus males espanta	75
Capítulo 4 - Viva a cultura!	97
Capítulo 5 - Pura diversão	131
Capítulo 6 - No meio da floresta, eu vi...	159
Capítulo 7 - Curioso, eu?	187
Capítulo 8 - Era uma vez um mundo encantado...	219

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Podemos visualizar o título escolhido para centralizar o trabalho de cada capítulo do LD, destacando a relação que parecem estabelecer com o universo da infância. Então, lendo cada um deles, temos uma listagem de oito temáticas que sinalizam estreita relação com as brincadeiras, intenção também observada pela escolha da imagem do tanque de areia. Destacamos algumas palavras: brincar, diversão, curioso e encantado. Por acreditarmos na pluralidade das infâncias, ampliamos o debate indagando se as palavras destacadas reverberam a realidade de nossas crianças do 1º ano, em nossa localidade, diante dos múltiplos contextos concretos quando pensamos nas dimensões micro ou macro de município ou país.

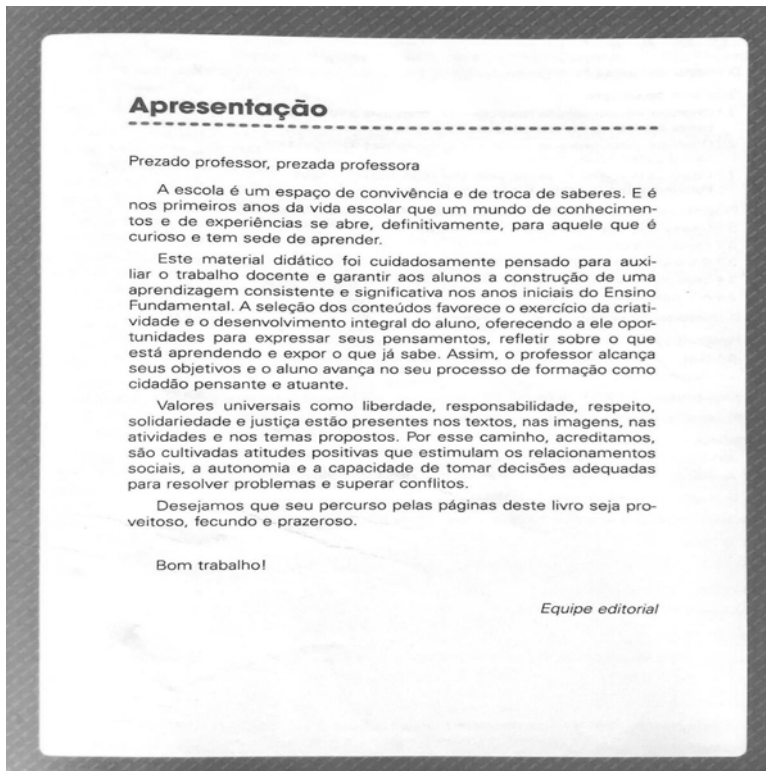
Reconhecendo criticamente que não basta a escolha do título para indicar o teor das atividades práticas propostas, dizemos que nossa leitura visual faz essa ressalva, dando pistas das intenções iniciais visivelmente identificadas. Como estamos nos desafiando a ler para além das superfícies, fizemos o exercício de também trazer elementos implícitos nas camadas mais profun-

das, dialogando com os conceitos que nos ajudam nas problematizações e compreensões do objeto de nosso estudo documental que se mostram vivos a cada instante que interagimos com as vozes dos sujeitos presentes nos mergulhos da pesquisa.

Caminhando para as páginas seguintes da obra didática em debate, localizamos um outro texto denominado *Apresentação*, que busca enunciar o dizer das vozes da autoria do próprio LD, direcionando um convite inicial para os(as) professores(as) alfabetizadores(as) que utilizam a obra didática escolhida no âmbito do PNLD 2019.

A figura 9 mostra o texto *Apresentação* produzido pela equipe editorial e pelas autoras do LD de Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos*, que nos parece ter a intenção de “dizer algo” destinado aos(às) professores(as) alfabetizadores(as), “usuários” do material no período indicado pelo PNLD 2019. Como parte da estrutura física da obra didática em estudo, dizemos que a equipe editorial do LD em análise pretende se comunicar com os leitores (professores e alunos) por meio de textos chamados de *Apresentação*, localizados nas páginas iniciais da obra didática. De título *Aprender Juntos*, no texto de Apresentação fazem uma síntese que, bem rapidamente, tenta dizer aos “usuários” (professores e alunos) do LD o que pensam sobre a escola, sobre a seleção dos conteúdos que compõem a obra e sobre a crença na autonomia, desejando um percurso proveitoso de uso das páginas. Vejamos:

Figura 9 – Apresentação do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos aos professores



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Vimos então a imagem de um texto estruturado em forma de carta, chamado de *Apresentação*, em letras de cor vermelha, assinado pela equipe editorial, destinado aos professores, desejando um bom trabalho — proveitoso, fecundo e prazeroso. Quanto às condições de produção do referido texto, podemos inferir a presença dos destinatários interlocutores, o objetivo de convidá-los para usar o LD e a escolha do modo de dizer sob a forma composicional do gênero “carta”. Não tomamos como possível realizar uma análise mais aprofundada do texto de *Apresentação* somente pelo fato de lê-lo e fazer algumas deduções, sem considerar as reais intenções e contexto de produção vivenciado pelas autoras. Mesmo assim, queremos marcar a presença de elementos que compreendemos como centrais para dar vida ao texto como trabalho discursivo, a partir

da base teórica que sustenta nossa pesquisa, quais sejam, a escolha do destinatário, o objetivo ou finalidade, o modo de dizer.

Nessa lógica de análise, se os reais interlocutores ou destinatários do texto de *Apresentação* não vivenciam a interação com o dizer da equipe editorial, por algum motivo limitante, também não buscam ou conquistam o espaço do dizer como leitores críticos do texto, que fica somente impresso na forma de tinta “morta” no papel, passando por despercebido e deixando de cumprir suas intenções e propósitos. Se, ao tentarmos promover a leitura coletiva e crítica do texto de *Apresentação*, destacamos a expressão “troca de saberes”, logo na primeira linha do texto, pode ser questionado em qual momento as professoras poderão exercer sua autonomia pedagógica que reverbera seus saberes.

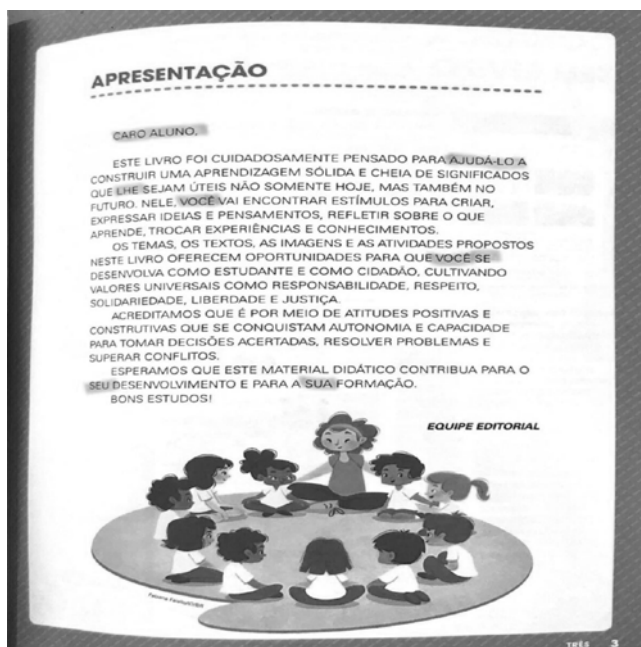
Pensado para “auxiliar o trabalho docente” e “garantir aos alunos a construção de uma aprendizagem consistente e significativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a equipe editorial ainda afirma que a “seleção de conteúdos favorece o exercício da criatividade” e, no penúltimo parágrafo, acredita que “são cultivadas atitudes” que “estimulam” a autonomia. Nosso destaque concentra-se nas palavras “criatividade” e “autonomia”, dialogando com o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013), que considera a alfabetização como prática social, cultural, histórica, política, que promove, pela força do ensino da língua viva, a criatividade e a inventividade, bem como a autonomia. Problematicamos a questão a partir da pergunta: ao utilizar o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* na alfabetização, temos espaço para a criatividade, a inventividade e a autonomia tanto das professoras como das crianças? Essa pergunta nos insere diante dos modos das relações estabelecidas com o que nos oferece o LD de Língua Portuguesa na alfabetização.

Desse modo, se as relações estabelecidas com o LD são de reprodução e execução, vemos as propostas de atividades e os textos como tarefas escolares a serem cumpridas sem mais reflexões. Se tomamos os textos e as propostas de produção de textos como movimento do diálogo e, portanto, como discursividade, o conceito bakhtiniano de enunciado ganha vida e dialoga com os demais conceitos subjacentes, incluindo o conceito de alfabetização que Gontijo sinaliza. Sendo prática social que integra as dimensões do ensino da língua a partir da produção de textos, os sentidos passam a ser produzidos, pois são parte da própria vida dos sujeitos.

A partir da observação colaborativa sobre as relações estabelecidas com professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa e o LD em estudo, pudemos inferir que, após a leitura da carta de *Apresentação* do Manual do Professor, não foi possível mobilizar os sentimentos e as ações que promovem a autonomia, a criatividade e a inventividade. Durante a realização da pesquisa, as professoras demonstravam estar realizando um primeiro contato com o material. Essa foi nossa impressão. O texto *Apresentação* não exerceu a força de um convite para adentrar nas próximas páginas do LD, pois parece que passou totalmente despercebido pelas professoras.

Em seguida, expomos a carta de *Apresentação* destinada aos alunos — crianças do 1º ano — em que a equipe editorial deseja bons estudos e faz determinadas escolhas por palavras, tais como: hoje, futuro, estímulos, aprendizagem, desenvolvimento, autonomia, oportunidade, entre outras, como constam na integralidade do texto, conforme a figura 10.

Figura 10 – Apresentação do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos aos alunos



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Como podemos observar, a imagem ilustra o formato de um texto do gênero carta, com a marca da autoria — equipe editorial — e do destinatário — caro aluno. Constam quatro parágrafos, seguidos de uma imagem colorida de crianças sentadas no chão, em roda, junto com uma “jovem mais adulta”, que indica a figura da professora da turma. Também a palavra “Apresentação” foi escrita com tinta vermelha, no canto superior esquerdo da página 3 do LD do aluno. Ao longo do texto, localizamos várias vezes o pronome “você” e afins: se, sua, lhe, se, indicando que a produção do texto buscou direcionar a linguagem de modo mais informal.

No quarto parágrafo do referido texto aos alunos, o LD é chamado de material didático e é apresentado para contribuir, ajudar, encontrar estímulos, oferecer oportunidades e ainda cita outras ações, tais como expressar ideias, refletir sobre o que aprende, trocar experiências e conhecimentos, conquistar autonomia e capacidade para tomar decisões acertadas, resolver problemas e superar conflitos. Uma das ideias que nos parece estar fomentada pela via do texto de *Apresentação* ao aluno é a espera de que o LD contribua para o desenvolvimento e para a aprendizagem. De fato, a escola, como espaço social, tem como uma das principais funções planejar propostas pedagógicas que mobilizem o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos que dela fazem parte. Para isso, acreditamos que não é a atividade em si que gera tal resultado esperado, mas no processo de interação é possível perceber-se como sujeito que ensina e que aprende.

Embrenhadas pela motivação por uma análise documental mais consistente e fundamentada possível, demarcamos, porém sem afirmar, que a vida do texto a que nos referimos se apresenta como uma tentativa de interação com os sujeitos concretos que utilizam o LD, nesse caso, as crianças. Para além dessa perspectiva de leitura e compreensão, consideramos importante dizer que sentimos a ausência de qualquer motivação para ler ou dialogar com o referido texto que se apresenta sob a forma de carta de apresentação.

Tomando os textos ilustrados nas figuras 9 e 10 como um elo na cadeia discursiva, compreendemos que somente cumpririam seu papel de texto como unidade de discurso se, pela leitura ativa e responsiva, produzissem sentidos e suscitasse uma resposta, que, assim como na vida real, seria a continuidade do diálogo, materializado na forma da produção de um outro texto. No entanto, a ausência da validade da réplica do diálogo nos instiga a pensar em possíveis

planejamentos concretos, a fim de superar o silêncio estabelecido entre equipe editorial e sujeitos que utilizam o LD, quais sejam, professores e alunos.

Seguimos em busca por aprofundar análises que nos ajudem a validar ou não a hipótese levantada a partir da seguinte pergunta-problema: a produção de textos no LD de Língua Portuguesa de alfabetização é tarefa escolar ou trabalho discursivo? A pergunta-problema contém a questão central da nossa investigação, que movimentou nossa pesquisa para perceber como se dá a prática da produção de textos: como tarefa escolar (sem vida, convencional e limitante do dizer do outro) ou como uma prática de ensino mais dialógica (em que a produção de textos condiz com o que preconiza uma prática de produção do dizer apoiada na discursividade dos sujeitos em interação).

Diante de nosso percurso investigativo, caminhamos mais uns passos pela análise documental do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano e de seu respectivo Manual do Professor, considerando-os como enunciados que indicam como são concebidas as unidades da língua: com ou sem vida, como unidade abstrata mecanicamente ensinada ou como unidade de comunicação discursiva no movimento do diálogo.

Realizando uma pesquisa qualitativa colaborativa, produzimos categorias de análise para fundamentar nossas compreensões como pesquisadora da prática, em diálogo colaborativo com professoras alfabetizadoras. O costurar das análises se desenvolveu de modo concomitante, pela vivência de uma análise documental que buscou ser ampla e específica, no exercício de ultrapassar limites e contradições.

Nossa hipótese caminhou na direção de que o modo como se apresentam as propostas de produção de textos no LD de Língua Portuguesa exerce marcas nas relações que as professoras alfabetizadoras têm com o próprio LD. Apurando nossa investigação no sentido de lidar com o todo e com as partes do livro analisado, nosso percurso de busca por compreender como a produção de textos é concebida no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano se iniciou desde os primeiros momentos de contato com a obra didática em estudo, lendo atentamente alguns dos textos nela contidos para compreender a concepção de produção de texto adotada pelo material didático. Nessa busca, avaliamos a necessidade de perceber a presença ou ausência das condições de produção sistematizadas por Geraldi e Smolka — com fundamentos em Bakhtin — tal como expressas pelas três perguntas

a seguir: a) o texto tem possibilidade de direcionamento ou endereçamento a alguém? b) o texto é gerado por um objetivo ou intenção discursiva como atitude responsiva? c) o texto configura-se quanto ao estilo composicional associado ao destinatário e ao objetivo discursivo?

Na tentativa de discutir a concepção de produção de texto ressonante no LD estudado, tomamos as perguntas-chave — entendidas como categorias de análise — e prosseguimos com a leitura colaborativa dos textos presentes no Manual do Professor dessa obra. Nossa organização expõe alguns dos textos e trechos presentes no LD, elencando aspectos de análise acerca do modo como o texto é tratado pelo LD em estudo, pois, conseqüentemente, veremos o modo como a produção de textos também é tratada. Ora, se o texto é tido como tarefa escolar, a produção de textos também será uma tarefa escolar a ser cumprida. Em contrapartida, se o texto é tido como movimento do diálogo, localizado no tempo e no espaço pelas condições e estratégias do dizer, também a produção de textos acontecerá como movimento do diálogo, configurado pelo contexto concreto da interação.

Observamos que há dois sumários presentes no LD de Língua Portuguesa: no Manual do Professor, na página IV (em algarismos romanos) há um texto dedicado aos(as) professores(as); nas páginas 6 e 7 do LD do aluno, um outro texto é destinado diretamente aos alunos, conforme as figuras 11 e 12.

Figura 11 – Sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos, do 1º ano

S U M Á R I O	
1. O ensino de Língua Portuguesa	V
2. Objetivos da coleção	VI
2.1 Objetivos relacionados às competências gerais para a educação básica e aos temas contemporâneos	VII
2.2 Objetivos relacionados às competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental	IX
2.3 Objetivos relacionados às competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	X
3. Proposta didática: as concepções teórico-metodológicas da coleção	XII
3.1 Língua, linguagem e o trabalho com o texto	XII
3.2 Sequências didáticas	XIV
3.3 O trabalho com os eixos	XV
3.4 Especificidades da alfabetização	XXV
3.5 A importância do caráter lúdico	XXIX
4. A interdisciplinaridade no Ensino Fundamental	XXX
5. Avaliação e aprendizagem	XXXIV
5.1 O erro como matéria-prima no processo de ensino-aprendizagem	XXXV
5.2 Autoavaliação	XXXVIII
6. Organização e estrutura da coleção	XXXIX
7. Relação entre a BNCC e os conteúdos da coleção	XLII
8. Textos de apoio	LXV
As situações “reais” de leitura	LXV
Avaliação inicial dos níveis de construção do sistema alfabético	LXVI
9. Sugestões de leitura para o professor	LXIX
10. Descrição do Manual do Professor em “formato U”	LXX
11. Bibliografia	LXXII
Início da reprodução do Livro do Aluno	1
Sumário	6
Capítulo 1 – Brincar com palavras	9
Capítulo 2 – Vamos brincar?	47
Capítulo 3 – Quem canta seus males espanta	75
Capítulo 4 – Viva a cultura!	97
Capítulo 5 – Pura diversão	131
Capítulo 6 – No meio da floresta, eu vi...	159
Capítulo 7 – Curioso, eu?	187
Capítulo 8 – Era uma vez um mundo encantado...	219

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

No sumário apresentado no Manual do Professor, há 11 itens assim organizados: 1. O ensino de Língua Portuguesa; 2. Objetivos da coleção, constando 2.1, 2.2 e 2.3; 3. Proposta didática: as concepções teórico-metodológicas da coleção, tendo subitens do 3.1 ao 3.5; 4. A interdisciplinaridade no Ensino Fundamental; 5. Avaliação e aprendizagem, com 5.1 e 5.2; 6. Organização e estrutura da coleção; 7. Relação entre BNCC e os conteúdos da coleção; 8. Textos de apoio; 9. Sugestões de leitura para o professor; 10. Descrição do Manual do Professor em “formato U”; 11. Bibliografia, seguida do início da reprodução do Livro do Aluno, em que localizamos a lista dos títulos dos capítulos de 1 a 8.

Do texto em forma de sumário destinado ao(a) professor(a) (figura 11), destacamos o anúncio de 11 itens subdivididos em títulos e subtítulos que expressam e constituem a parte de fundamentação teórico-metodológica das escolhas constantes no LD do aluno, dando elementos para os(as) professores(as) alfabetizadores(as) buscarem compreender o que há “por detrás” das propostas práticas. Voltando à figura 11, pudemos “passar” pelos itens anunciados e selecionar quais deles nos causam maior necessidade de leitura, considerando que nossa pesquisa dialoga diretamente com a prática da produção de textos na alfabetização. Tocaremos mais à frente em minúcias do texto “sumário” do Manual do Professor, quando problematizaremos, de modo colaborativo, a leitura e a compreensão de pontos cruciais para nossas análises.

Na sequência das figuras escolhidas para impulsionar nossas análises, o texto “sumário” do aluno está ilustrado na figura 12 — continuação na figura 13 — com a subdivisão de cada um dos 8 capítulos:

Figura 12 – Sumário do aluno do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano (Continua)



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Figura 13 – Sumário do aluno do LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano (Conclusão)



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

As figuras ilustrativas do sumário do LD do aluno são configuradas com escritos em destaque na cor de fundo vermelho, enaltecendo o título escolhido para cada um dos capítulos, antecedidos do numeral, na cor branca de fundo verde. Todo o sumário do aluno é escrito em letra bastão do tipo caixa alta, em fonte consideravelmente pequena, distribuído no total de duas páginas, sendo reproduzido no Manual do Professor. Alguns desenhos de crianças brincando aparecem ao longo do sumário do aluno, complementando a linguagem escrita e, ao final de cada capítulo, é quase invisível a escrita do item “sugestões de leitura”, em tom verde bem claro. Após o anúncio dos 8 capítulos, aparecem a bibliografia e o encarte, totalizando a marcação de 253 páginas de obra didática para uso com os alunos da alfabetização no 1º ano.

Do sumário endereçado ao aluno, sujeito que usará o LD durante o ano letivo, temos a organização e a síntese do que podemos encontrar num agrupamento de 8 capítulos, observando em cada um deles uma temática principal, em destaque, conforme podemos verificar nas figuras 12 e 13. Sobre as temáticas escolhidas, já fizemos algumas referências e complementamos dizendo que nos chamou a atenção o fato de terem sido escolhidos, para cada uma delas, determinados gêneros para compor cada capítulo. No Capítulo 1, há um conjunto de três propostas de produção de textos; no Capítulo 2, mais duas propostas de produção de textos; no Capítulo 3, apenas uma proposta de produção; no Capítulo 4, há duas propostas de produção; no Capítulo 5, encontramos uma proposta de produção de textos anunciada no sumário; no Capítulo 6, também localizamos mais uma proposta de produção; no penúltimo capítulo, temos duas propostas de produção; no Capítulo 8, encontramos a última proposta de produção de texto, totalizando 13 propostas ao longo da obra didática.

Optamos por apresentar a seguir um quadro em que compilamos mais informações sobre as propostas de produção de texto presentes no LD em estudo, a comentar a análise documental realizada. Assim, anunciamos que a análise propriamente dita de algumas das propostas anunciadas pelo LD — tanto no Manual do Professor como no LD do aluno — foram tomadas como parte do texto dissertativo que denominamos de casos de ensino — estudo de caso — no qual trazemos a socialização dos acontecimentos discursivos, numa dinâmica de costura de tantas vozes.

Diante de um trabalho de análise paralela entre os dois textos — o sumário do professor e o sumário do aluno — dedicamo-nos a adentrar mais densamente no teor de cada um, “passeando” pelas páginas e reconhecendo o que nos oferecem, para comparar ao que anunciam oferecer. Parece simples olhar para cada item presente nos sumários, realizar a leitura e selecionar elementos para constituir nossa análise documental, mas confessamos que, diante do universo de informações, precisamos fazer escolhas, correndo riscos de deixar de dizer algo importante, visto que compreendemos o todo da obra como possibilidade de produção de nossas análises e, de modo singular, reconhecemos as vozes enunciadas no LD analisado.

Para estreitarmos o diálogo com os sumários tanto do Manual do Professor como do livro do aluno, foi crucial pensar com qual finalidade e objetivo ambos os textos existem: com a finalidade de anunciar, de modo sintetizado e organizado, o que os leitores poderão encontrar no conjunto da obra em

questão. Reconhecemos ser crucial também perceber o endereçamento dos textos: um destinado aos professores e outro destinado aos alunos. Assim, nessa lógica, também exemplificamos nossa leitura e compreensão dos textos de *Apresentação* da obra aos seus “usuários”, destacando marcas linguísticas e discursivas nos enunciados materializados sob a forma de gêneros.

A partir das leituras mais profundas de ambos os sumários, selecionamos algumas imagens e elaboramos alguns quadros que nos ajudaram a organizar nossas impressões e compreensões, comunicando-as aos nossos interlocutores do modo mais didático possível, a fim de movimentar uma análise colaborativa que possa contribuir para o planejamento de práticas geradoras de produção de conhecimentos na direção da perspectiva enunciativo-discursiva da produção de textos na alfabetização.

Dedicamos nossa atenção para aspectos dos sumários que indicaram estreitas aproximações com o fenômeno da produção de textos na alfabetização. Assim, indo diretamente ao texto sob a forma de sumário do aluno, temos marcada a presença de 13 propostas de produção de textos anunciadas ao longo dos 8 capítulos do LD. Conforme organizamos no quadro 1, vemos uma breve caracterização das 13 propostas:

Quadro 1 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano do ensino fundamental (continua)

Capítulo	Seção: Dando asas à produção (gêneros escolhidos) e páginas	Proposta de produção: o que vou produzir
1 Brincar com palavras	Proposta 1 Regras de convivência – p. 19 e 20	Que tal criar um conjunto de regras da turma do 1º ano? Essas regras vão ficar expostas na sala de aula para que todos possam consultá-las.
	Proposta 2 Agenda telefônica – p. 30 e 31	Que tal montar uma agenda telefônica com os colegas da turma? Primeiro, anote o número do seu telefone, se não souber, pergunte a Seus pais ou responsáveis. Agora, siga As orientações do professor.

Quadro 1 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano do ensino fundamental (continua)

	Proposta 3 Lista de aniversariantes – p. 38 e 39	Você e os colegas vão fazer uma lista com os aniversariantes da turma. Antes de montar a lista, responda às questões.
2 Vamos brincar?	Proposta 4 Ficha de identificação – p. 56 e 57	Você vai preencher a ficha que está no início do seu livro para identificar que ela pertence a você. Para preencher essa ficha, peça a seus pais ou responsáveis por você que escrevam no caderno ou em uma folha avulsa as informações.
	Proposta 5 Quadrinhas – p. 61 a 63	Com a ajuda do professor, você e um colega vão reescrever uma quadrinha. Depois de pronta, ela ficará exposta em um painel na escola.
3 Quem canta seus males espanta	Proposta 6 Cantiga – p. 89 a 91	Acompanhe o professor para aprender a cantar esta cantiga. Depois, siga as orientações dele para fazer uma nova versão da cantiga criando outras rimas para ela.
4 Viva a cultura!	Proposta 7 Receita – p. 120 e 121	Agora, você vai organizar a receita de uma salada de frutas e compartilhar com um colega. Ouça as orientações que o professor vai ler.
	Proposta 8 Bilhete – p. 124 e 125	Vamos planejar o preparo de uma Salada de frutas? Para isso, escreva um bilhete para seus pais ou responsáveis. No bilhete, peça ajuda para comprar os ingredientes e combine o dia para preparar a receita.

Quadro 1 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos do 1º ano do ensino fundamental (conclusão)

<p>5 Pura diversão</p>	<p>Proposta 9 Regra de jogo – p. 152 e 153</p>	<p>Agora, você e os colegas vão escrever as regras de um jogo e compartilhar essas regras com os alunos de outra turma da escola. Essas regras também podem fazer parte do “dia de cultura popular”, que será organizado no final deste capítulo. Fique atento às orientações do professor e bom trabalho!</p>
<p>6 No meio da floresta, eu vi...</p>	<p>Proposta 10 Legenda – p. 178 e 179</p>	<p>Você e os colegas vão reescrever uma lenda do jeito de vocês. Depois, vão contar a história que reescreveram aos colegas de outra turma.</p>
<p>7 Curioso, eu?</p>	<p>Proposta 11 Texto de curiosidade – p. 200 e 201</p>	<p>Em dupla, você e um colega vão pesquisar e escrever uma curiosidade sobre um animal para montar um mural de curiosidades na sala de aula.</p>
	<p>Proposta 12 Legenda – p. 210 e 211</p>	<p>Reúna-se com o mesmo colega com quem você escreveu o texto de curiosidade da página 200. Vocês vão pesquisar duas imagens sobre o animal escolhido e escrever uma legenda para cada uma delas.</p>
<p>8 Era uma vez um mundo encantado...</p>	<p>Proposta 13 Convite – p. 232 e 233</p>	<p>Nesta seção, você vai preparar um convite para um aluno de outra sala, chamando-o para assistir à apresentação de sua turma.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Com base no sumário do livro didático do aluno de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017).

Entre o conjunto exposto no quadro 1, em que podemos visualizar melhor as escolhas feitas pela equipe editorial da SM, sinalizamos também a localização de cada uma das propostas de produção na estrutura de um total de 8 capítulos, sendo todos eles uma enunciação totalmente explicitada, que

“gira em torno” de temáticas do universo infantil e da escolha de 13 gêneros que constam nominalmente localizados na seção denominada *Dando asas à produção*, sobre a qual faremos algumas problematizações em breve.

Como podemos visualizar na segunda coluna do quadro 1, organizado a partir do sumário do LD do aluno, temos o conjunto de 13 propostas de produção de textos que “giram em torno” de gêneros escolhidos e enunciados na sequência exposta no decorrer do sumário, conforme podemos constatar nas figuras 12 e 13. No quadro 2, as propostas e os nomes dos gêneros escolhidos foram sinalizados, a fim de que pudéssemos esmiuçar elementos que colaborem para análises mais fundamentadas, evitando controvérsias ou hipóteses infundadas.

Quadro 2 – Gêneros escolhidos pelo LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos para conduzir as propostas de produção de textos (continua)

NÚMERO DA PROPOSTA	GÊNEROS ESCOLHIDOS	PÁGINAS
01	REGRAS DE CONVIVÊNCIA	p. 19 e 20
02	AGENDA TELEFÔNICA	p. 30 e 31
03	LISTA DE ANIVERSARIANTES	p. 38 e 39
04	FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	p. 56 e 57
05	QUADRINHAS	p. 61 a 63
06	CANTIGA	p. 89 a 91
07	RECEITA	p. 120 e 121
08	BILHETE	p. 124 e 125
09	REGRA DE JOGO	p. 152 e 153
10	LENDA	p. 178 e 179

Quadro 2 – Gêneros escolhidos pelo LD de Língua Portuguesa Aprender Juntos para conduzir as propostas de produção de textos (conclusão)

11	TEXTO DE CURIOSIDADE	p. 200 e 201
12	LEGENDA	p. 210 e 211
13	CONVITE	p. 232 e 233

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Com base no sumário do livro didático do aluno de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017).

Tal como pudemos validar, ao observarmos repetidamente o sumário do LD do aluno, concluímos que o ensino preconizado pelo LD em questão é o ensino dos gêneros. Esse foi o caminho escolhido pela equipe editorial e pelas autoras para ensinar os conhecimentos da língua, em suas modalidades e dimensões. Consequentemente, se o gênero é o ponto de partida das propostas de produção de textos no LD em análise, dá-se especial destaque ao modo de dizer, ficando subsumidas as demais estratégias ou condições de produção preconizadas por Bakhtin, quais sejam: o destinatário ou endereçamento do texto e o objetivo ou finalidade.

Então, se a lógica da coleção é ter o gênero como ponto de partida do processo de *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa na alfabetização, podemos inferir que é decorrente dessa escolha o trabalho com modelos a serem seguidos, tendo a repetição da estrutura ou forma ou composição com principal ação a ser realizada como ponto de chegada. Desse modo, constatamos que a concepção de texto e de produção de texto presente na obra didática analisada direciona-se para uma relação em que se concebe o texto como objeto de imitação e não de enunciação e produção de sentidos. Assim, a preocupação com a forma composicional tende a desvalorizar o conteúdo ou o discurso, justificando-se o fato de destinatários ou interlocutores e objetivos ou finalidades do dizer serem colocados em segundo plano ou desconsiderados pelo conjunto de propostas práticas trazidas no LD analisado, mediante a escolha de tratamento ao texto e à produção de texto como tarefa escolar que preconiza a reprodução e não a produção.

Convém apresentarmos e contrastarmos o que o próprio LD de Língua Portuguesa anuncia e oferece ou materializa, em termos de propostas de produção de textos na alfabetização. Confabulamos e situamos dados quantitativos e qualitativos voltados ao fenômeno estudado em nossa pesquisa, ampliando leituras e compreensões mediante o explícito, sem perder de vista o alcance do implícito em suas camadas mais profundas, num exercício de descrever e problematizar algumas das marcas que contribuem para possíveis conclusões quando tratamos de práticas de ensino reverberadas nos planejamentos das professoras alfabetizadoras participantes — parte de nossa análise apresentada na dissertação.

Para melhor situar nossos interlocutores, apresentamos as figuras que ilustram as propostas práticas de produção, unindo e destacando informações que demonstram que nossa hipótese de centralidade dos gêneros já se encontra demarcada no próprio sumário do LD do aluno, por exemplo, visto que é o nome do gênero que faz parte da identificação presente na seção dedicada às propostas de produção — pelo próprio LD assim nomeadas.

Portanto, localizamos um conjunto de 13 propostas, distribuídas ao longo dos 8 capítulos, conforme situamos e organizamos no quadro que segue. Cinco propostas foram lidas colaborativamente nas rodas de conversa — estudo de caso apresentados na integralidade da pesquisa: regras de convivência, agenda telefônica, ficha de identificação, quadrinhas e convite. Dentre elas, selecionamos duas propostas para narrar como aconteceram os diálogos com as professoras alfabetizadoras: regras de convivência e quadrinhas, ambas lidas devido às demandas sinalizadas pelas próprias professoras alfabetizadoras participantes do estudo de caso. O conteúdo das análises será publicado em formato de artigo e não consta nesta obra.

Quadro 3 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (continua)

CAPÍTULO E TEMÁTICA	SEÇÃO: DANDO ASAS À PRODUÇÃO	PÁGINAS
1 BRINCAR COM PALAVRAS	PROPOSTA 1 REGRAS DE CONVIVÊNCIA	p. 19 e 20
	PROPOSTA 2 AGENDA TELEFÔNICA	p. 30 e 31
	PROPOSTA 3 LISTA DE ANIVERSARIANTES	p. 38 e 39
2 VAMOS BRINCAR?	PROPOSTA 4 FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	p. 56 e 57
	PROPOSTA 5 QUADRINHAS	p. 61 a 63
3 QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA	PROPOSTA 6 CANTIGA	p. 89 a 91
4 VIVA A CULTURA!	PROPOSTA 7 RECEITA	p. 120 e 121
	PROPOSTA 8 BILHETE	p. 124 e 125
5 PURA DIVERSÃO	PROPOSTA 9 REGRA DE JOGO	p. 152 e 153
6 NO MEIO DA FLORESTA, EU VI...	PROPOSTA 10 LENDA	p. 178 e 179

Quadro 3 – Propostas de produção de textos apresentadas no LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (conclusão)

7 CURIOSO, EU?	PROPOSTA 11 TEXTO DE CURIOSIDADE	p. 200 e 201
	PROPOSTA 12 LEGENDA	p. 210 e 211
8 ERA UMA VEZ UM MUN- DO ENCANTADO...	PROPOSTA 13 CONVITE	p. 232 e 233

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Com base no sumário do livro didático do aluno de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017).

Nossa análise documental segue com as figuras 14 e 15 referentes às páginas das duas propostas lidas colaborativamente nas rodas de conversa, acompanhadas de descrições, considerações, análises, posicionamentos, ressignificações e descobertas que significaram o repensar sobre práticas de ensino da produção de textos na alfabetização.

Figura 14 – Proposta 1: Regras de convivência (p. 19)


DANDO ASAS À PRODUÇÃO

REGRAS DE CONVIVÊNCIA


TORNAR O AMBIENTE ESCOLAR MAIS AGRAVÁVEL DEPENDE DO MODO COMO CONVIVEMOS COM OS OUTROS E TAMBÉM DO USO QUE FAZEMOS DO ESPAÇO EM QUE ESTAMOS E COMPARTILHAMOS.

1 OBSERVE AS IMAGENS ABAIXO. AGORA, O PROFESSOR VAI LER DOIS EXEMPLOS DE REGRAS PARA SEGUIR NA ESCOLA.

REGRA 1
MANTER A SALA DE AULA LIMPA E ORGANIZADA.



REGRA 2
OUVIR COM ATENÇÃO AS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR.



A. MARQUE COM UM X A REGRA QUE ORIENTA SOBRE COMO SE COMPORTAR QUANDO O PROFESSOR ESTIVER FALANDO.

<input type="checkbox"/> REGRA 1	<input checked="" type="checkbox"/> REGRA 2
----------------------------------	---

B. MARQUE COM UM X A REGRA QUE ORIENTA SOBRE OS CUIDADOS QUE DEVEMOS TER COM O AMBIENTE ESCOLAR.

<input checked="" type="checkbox"/> REGRA 1	<input type="checkbox"/> REGRA 2
---	----------------------------------

■ O QUE VOU PRODUZIR

QUE TAL CRIAR UM CONJUNTO DE REGRAS DA TURMA DO 1º ANO? ESSAS REGRAS VÃO FICAR EXPOSTAS NA SALA DE AULA PARA QUE TODOS POSSAM CONSULTÁ-LAS.

DEZENOVE 19

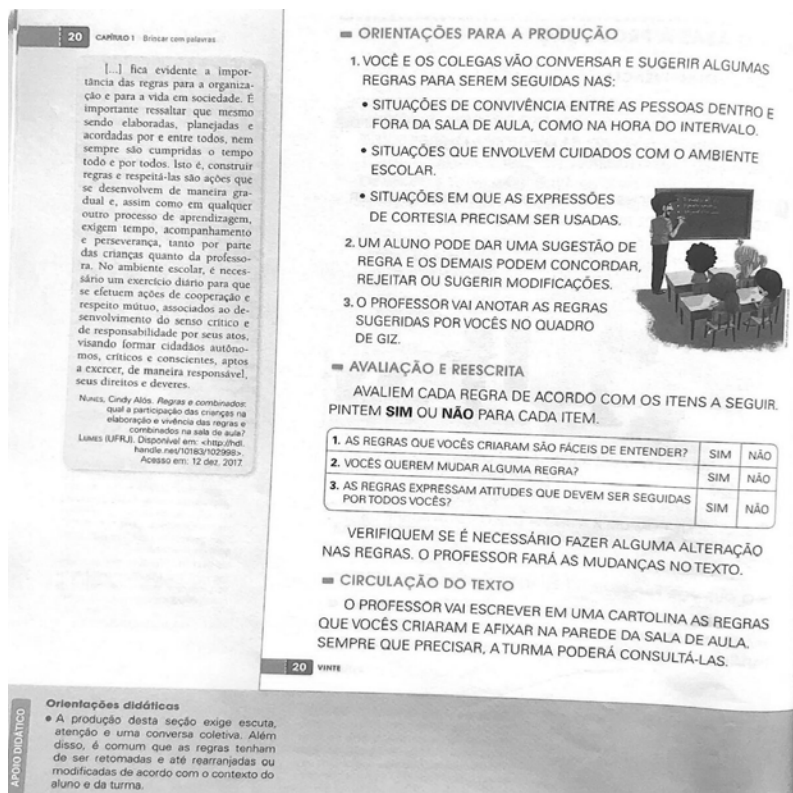
Orientações didáticas

- A proposta solicita ao professor que atue como escriba (EF01LP21). Ainda que a seção apresente uma proposta de atividade escrita, ela está ligada à atividade oral, focando na importância da colaboração com o grupo e no respeito nas interações e nos diálogos (EF01LP03). Durante a realização da sequência de atividades propostas na seção, incentive os alunos a refletir sobre as regras de convivência, a formulá-las e a valorizá-las na convivência escolar.
- Nesta etapa, considere que os alunos ainda não dispõem do conhecimento suficiente para indicar textualmente, sem referência prévia, mesmo na oralidade, tópicos usuais em textos desse gênero. Por isso, leia para eles a lista de combinados de outra turma (pode ser a de do ano anterior ou coletada com outro professor), para que conheçam a estrutura injuntiva do texto, sem recorrer, no entanto, a terminologias gramaticais, como presença de verbos no imperativo ou no infinitivo. É mais fácil conduzir a produção coletiva perguntando, por exemplo, após uma conversa inicial, o que fazer para que a sala permaneça em ordem, quando for pedir a palavra, quando deixar sem querer um objeto que não lhe pertence, etc.

APÓCIBIDÁTICO

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Figura 15 – Proposta 1: continuação *Regras de convivência* (p. 20)



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Podemos ver ilustrada, nas figuras 14 e 15, a Proposta 1 do LD, objeto de nossa análise documental, localizada no Capítulo 1 do LD, de temática *Brincar com palavras*. Identificada a seção *Dando asas à produção* com letras em caixa alta — ou letras de imprensa maiúscula na cor vermelha — vemos que, na página 19, também há subtítulos ou subseções com letras na cor verde, em que lemos: *Regras de Convivência* e *O que vou produzir*, também em letra caixa alta. Na sequência da Proposta 1, indo para a página seguinte, temos outros três subtítulos, assim denominados: *Orientações para a produção*, *Avaliação e reescrita* e *Circulação do texto*.

Para cada subtítulo, há um conjunto de atividades enumeradas, sendo que onde lemos o subtítulo *Regras de Convivência*, há uma espécie de texto de

apresentação, que tenta dizer sobre o que seria esse gênero, apoiando-se na fala de que o ambiente escolar é mais agradável quando as regras existem e são usadas de modo compartilhado. Em seguida, vemos a Atividade 1, com dois exemplos de regras apresentadas juntamente com a ilustração do espaço da sala de aula. Logo abaixo da Regra 1 e da Regra 2, encontramos duas atividades identificadas pelas letras A e B, em destaque na cor vermelha, solicitando que as crianças marquem x para identificar sobre o que trata cada uma das duas regras exemplificadas.

Na parte iniciada pelo subtítulo *O Que Vamos Produzir*, está escrita uma pergunta, direcionada às crianças, em caráter de convite, para criar um conjunto de regras da turma, a serem expostas na sala de aula para serem consultadas por todos. Dando continuidade à localização do que apresenta a Proposta 1 do LD, na seção que diz tratar da produção de textos, há três atividades compondo o subtítulo *Orientações para a Produção*, como se fossem um passo a passo do que as crianças precisam realizar para chegarem ao texto produzido. A Atividade 1 da página 20 orienta uma conversa entre os colegas da sala, a fim de observarem situações comuns em que poderá surgir a necessidade das regras de convivência, do ponto de vista do LD. A Atividade 2 propõe que as crianças podem apresentar sugestões, concordando ou discordando entre elas. A Atividade 3 orienta que o professor anote no quadro as regras sugeridas.

Em *Avaliação e Reescrita*, há um quadro com itens a serem observados e avaliados, considerando o que foi anotado no quadro pelo professor, pintando sim ou não como procedimento de verificação de alterações ou mudanças necessárias, indicando que o professor irá procedê-las. No último subtítulo da página 20 — ainda na Proposta 1: *Regras de convivência* — a indicação é que o professor escreva as regras em uma cartolina e fixe na parede para que a turma possa consultar sempre. Essa é a sequência da Proposta 1, apresentada nessas páginas, em cujas laterais podemos visualizar, em cor de fundo rosado, o que o Manual do Professor chama de Apoio didático, contendo *Ideias e conceitos-chave da seção*, *Habilidades da BNCC desenvolvidas na seção* e *Orientações didáticas*, direcionando a linguagem para a leitura do professor em seus planejamentos, para pensar na aplicação das propostas sugeridas.

Optamos por continuar com a apresentação ilustrativa e descritiva da segunda proposta analisada colaborativamente, de modo a situar posteriormente os contextos do estudo de caso, narrando e analisando o que foi acontecendo nas rodas de conversa, como indicativos de que as propostas foram lidas e

problematizadas, constituindo ações de planejamento e estudo coletivo, diante das escolhas, dúvidas, dos saberes e fazeres das próprias professoras alfabetizadoras participantes, num diálogo que teve abertura para levantar questões teóricas que deram sustentação às análises realizadas, configurando casos de ensino, expostos no texto da dissertação.

Saltando para o Capítulo 2 do LD em questão, de temática *Vamos brincar?*, temos a Proposta 5 – *Quadrinhas*, entre as páginas 60 e 63, como ilustrado na integralidade nas figura 16, 17 e 18:

Figura 16 – Proposta 5: *Quadrinhas* (p. 61)

DANDO ASAS À PRODUÇÃO LINGUAGEM

QUADRINHAS

NESTE CAPÍTULO, VOCÊ CONHECEU UM TEXTO QUE GERALMENTE TRATA DE ASSUNTOS DE FORMA DIVERTIDA: A QUADRINHA.

■ O QUE VOU PRODUZIR

COM A AJUDA DO PROFESSOR, VOCÊ E UM COLEGA VÃO REESCREVER UMA QUADRINHA. DEPOIS DE PRONTA, ELA FICARÁ EXPOSTA EM UM PAINEL NA ESCOLA.

LEMBREM-SE DE QUE A QUADRINHA:

- TEM SEMPRE QUATRO VERSOS.
- TEM RIMA.
- PODE DIVERTIR, ENSINAR O LEITOR OU TRATAR DE UM ASSUNTO DO DIA A DIA.
- É CRIADA PARA SER DECLAMADA.

■ ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO

1 ACOMPANHE A LEITURA QUE O PROFESSOR VAI FAZER DA QUADRINHA ABAIXO E FAÇA O QUE SE PEDE.

FUI À FEIRA COMPRAR UVA,
ENCONTREI UMA CORUJA.
PISEI NO RABO DELA,
ELA ME CHAMOU DE CARA SUJA.

DOMÍNIO PÚBLICO.

SESSENTA E UM 61

IDEIAS E CONCEITOS-CHAVE DA SEÇÃO

Em dupla, os alunos vão reescrever uma quadrinha. Para que a metodologia não se restrinja à escrita de palavras isoladas, optamos por desenvolver a atividade de produção por meio do destaque da quadrinha, fazendo uso de rima.

HABILIDADES DA BNCC DESENVOLVIDAS NA SEÇÃO

- » (EF01LP18) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
- » (EF01LP19) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve), a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto.
- » (EF01LP22) Revisar, com a colaboração do professor e de colegas, o texto produzido individualmente ou em grupo.
- » (EF01LP23) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em portador adequado impresso ou eletrônico.
- » (EF01LP38) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- » (EF01LP43) Ouvir, com atenção e interesse, a leitura de textos literários de gêneros e autores variados, feita pelo professor, e conversar com os colegas sobre o que acharam do texto.

Orientações didáticas

- Apresente aos alunos a proposta de produção da seção, lendo para eles o parágrafo introdutório e o primeiro parágrafo do tópico *O que vou produzir*. Antes de dar prosseguimento à leitura, faça um levantamento das características da quadrinha e anote-as no quadro de giz. Depois, compare os itens elencados com os apresentados no livro. Retorne com eles as quadrinhas estudadas na seção *Navegar na leitura* (página 54) ou apresente novas quadrinhas para que observem nos textos as características do gênero.
- Leia, mais de uma vez, a quadrinha apresentada na atividade 1 do tópico *Orientações para a produção* e motive os alunos a recitá-la (EF01LP43). Depois, pergunte qual seria a finalidade dela: divertir, ensinar o leitor ou dar uma informação. Espere-se que tenham achado a quadrinha engraçada e que reconheçam a intenção de divertir.
- Retorne com os alunos o conceito de verso e chame a atenção deles para a rima. Verifique se identificam as palavras que rimam: *coruja* e *suja*. Peça que circulem essas palavras no texto e pintem a parte delas que é igual (EF01LP38).
- Leia cada item da atividade 1 e acompanhe a realização das tarefas propostas no livro.


ADICIONADO

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).


Figura 17 – Proposta 5: continuação *Quadrinhas* (p. 62)

62 **Cartão 2** Vamos brincar?

A. CIRCULE O QUE A PESSOA FOI COMPRAR NA FEIRA.



B. MARQUE COM UM X O ANIMAL QUE FOI ENCONTRADO NA FEIRA.



C. O QUE O ANIMAL FEZ? CONVERSE COM OS COLEGAS.
A coruja chamou a pessoa que vendeu no rabo dela de trapalhão.

2 AGORA, JUNTE-SE A UM COLEGA. VOCÊS VÃO REESCREVER A QUADRINHA DA ATIVIDADE 1 TROCANDO AS PALAVRAS UVA E CORUJA PELO NOME DE OUTRA FRUTA E DE OUTRO ANIMAL. ESSES NOMES DEVEM RIMAR COM A PALAVRA TRAPALHÃO.

3 PENSEM NAS PALAVRAS QUE VOCÊS VÃO USAR NA QUADRINHA E ANOTEM NO QUADRO ABAIXO. OBSERVEM SE A RIMA ESTÁ ADEQUADA.

FRUTA	ANIMAL
Sugestões: Mamão, limão, pinhão, jambolão, mangaestêo, melão.	Sugestões: Pavão, farsão, gavião, tubarão, falcão, leão, cão, camaleão, dragão.

4 AGORA, COMPLETEM A QUADRINHA COM AS PALAVRAS QUE VOCÊS ESCOLHERAM. Resposta pessoal.

FUI À FEIRA COMPRAR _____
 ENCONTREI UM _____
 PISEI NO RABO DELE,
 ELE ME CHAMOU DE TRAPALHÃO.

62 **SESSENTA E DOIS**

Orientações didáticas

- A atividade proposta nesta seção é uma produção com decalque. O texto apresentado funciona como um modelo com lacunas, em que a forma composicional já está definida em função de como o gênero se organiza estruturalmente, levando o aluno a focar no conteúdo temático; no caso, na reformulação de trechos. A partir de atividades desse tipo, em que o aluno torna suas as palavras do outro, espera-se que ele ganhe autonomia para escrever seus próprios textos.
- Explique aos alunos que eles vão reescrever a quadrinha apresentada trocando algumas palavras por outras. Nesse caso, substituindo o nome da fruta (uva) e o nome do animal (coruja) por outros que rimem com a palavra trapalhão. As atividades de 1 a 3 servem de preparação e planejamento para a produção dos alunos (EF01LP19).
- Circule pelas duplas e verifique quais nomes de fruta e animal os alunos estão pensando em usar. Verifique se os nomes por eles pensados rimam de fato com a palavra trapalhão. Se não rimar, auxilie-os a entender por que não há rima (EF01LP18).
- Uma vez definidas as palavras que cada dupla vai usar na reescrita da quadrinha, peça aos alunos que as formem usando primeiramente o alfabeto móvel. Isso irá auxiliar na realização do registro das palavras nas atividades 3 e 4.
- É importante auxiliar também a leitura da quadrinha produzida pelos alunos, demandando a atenção deles para a rima das novas palavras.
- Oriente-os a escrever a quadrinha no quadro da página 209 e a fazer a ilustração no espaço indicado (EF01LP18).
- Para que os alunos realizem a avaliação escrita da quadrinha, faça as perguntas indicadas na seção (EF01LP22). Se houver correções a serem feitas, incentive-os a escrever uma versão final do texto final.

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Figura 18 – Proposta 5: mais continuação *Quadrinhas* (p. 63)

5 COM O AUXÍLIO DO PROFESSOR, LEIAM O TEXTO EM VOZ ALTA.

6 DEPOIS, CADA UM DE VOCÊS DEVE RECORTAR O QUADRO DA PÁGINA 269. ESCRIVAM O TEXTO NESSE QUADRO E ILUSTREM A QUADRINHA NO ESPAÇO INDICADO.

— AVALIAÇÃO E REESCRITA


DEPOIS DE ESCREVER E DE ILUSTRAR O TEXTO, OUÇAM AS PERGUNTAS QUE O PROFESSOR VAI FAZER E PINTEM **SIM** OU **NÃO** PARA CADA ITEM.

1. AS PALAVRAS ESCOLHIDAS PARA COMPLETAR O TEXTO RIMAM COM TRAPALHÃO ?	SIM	NÃO
2. AO PASSAR O TEXTO A LIMPO, ESCREVI OS VERSOS NA ORDEM CORRETA?	SIM	NÃO
3. A QUADRINHA FOI ILUSTRADA?	SIM	NÃO

— CIRCULAÇÃO DO TEXTO

COM OS COLEGAS E A AJUDA DO PROFESSOR, MONTEM UM PAINEL NA ESCOLA COM AS QUADRINHAS ESCRITAS E ILUSTRADAS POR SUA TURMA.

É IMPORTANTE QUE O PAINEL FIQUE EM UM LOCAL VISÍVEL PARA QUE OS COLEGAS DE OUTRAS TURMAS E OS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA POSSAM LER AS QUADRINHAS QUE VOCÊS REESCREVERAM.



do essas correções (EF01LP23). Não é necessário ilustrar a quadrinha.

• No tópico *Circulação do texto*, antes de montar o painel, promova a leitura de todas as quadrinhas. Verifique quais alunos gostariam de declamar seus textos para a turma. Esse momento pode ser um prelo para a atividade proposta na seção *Vamos compartilhar!*. Também possibilita que uma dupla conheça as palavras usadas pelas outras e perceba as diferentes possibilidades de palavras existentes e de combinações entre nomes de fruta e de animais.

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

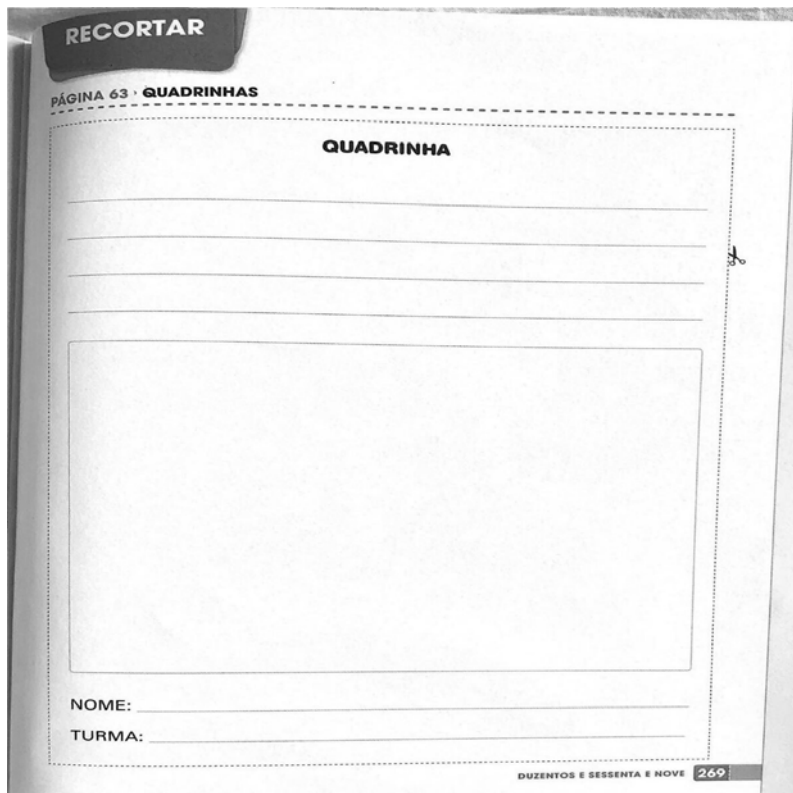
Sobre as páginas do LD analisado com a Proposta 5 – *Quadrinhas*, conforme as figuras 16, 17 e 18, verificamos que, ao iniciar a seção *Dando asas à produção*, a subseção *Quadrinhas* lembra que, nesse capítulo (Capítulo 2), a criança conheceu um texto chamado de “quadrinha”, que geralmente trata de assuntos de forma divertida. Assim definida a quadrinha, a proposta segue com *O Que Vou Produzir*, indicando a ajuda do professor para que as crianças reescrevam uma quadrinha para, depois de pronta, ficar exposta em um painel. Ainda nessa subseção, lemos alguns lembretes, esclarecendo que a quadrinha “[...] tem sempre quatro versos; tem rima; pode divertir, ensinar o leitor ou tratar de um assunto do dia a dia; é criada para ser declamada”, conforme consta no Manual do Professor (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. 61).

Em *Orientações para a Produção*, ainda na página 61, é pedido ao estudante que acompanhe a leitura a ser realizada pelo professor, fazendo o que se pede em seguida. De domínio público, tal como identificada, a quadrinha inicia com “Fui à feira”, possui quatro versos, tem rimas e pode ou não ser considerada engraçada pelas crianças que ouvirem a leitura. Enfim, na página 62, o que se pede é que circule, marque x ou responda às três questões identificadas como “A”, “B” e “C”, seguidas de desenhos que mostram frutas e animais, como tentativa de elucidar parte do contexto presente na quadrinha. A pergunta “C”, bem direta, questiona somente “o que o animal fez” e sugere conversar com os colegas sobre o assunto.

Nas Atividades 2 e 3 da mesma subseção, ainda na página 62, a ordem é que as crianças se juntem e reescrevam a quadrinha, trocando duas palavras por outras duas palavras, sendo que uma delas é um nome de fruta e outra é um nome de animal. Para isso, as crianças precisam saber que os nomes devem rimar com uma palavra escolhida pelo próprio LD — a palavra destacada em negrito “trapalhão” — como podemos visualizar na figura 18. Na Atividade 3, as crianças precisam “pensar” nas palavras que vão usar na reescrita da quadrinha, anotando no quadro sugerido, conforme o agrupamento indicado para frutas e para animais, devendo observar as rimas adequadas. No Manual do Professor, consta o quadro preenchido com palavras na cor azul, como possibilidades de respostas das crianças, a serem consultadas pelo professor para encaminhar a atividade.

Chegando à Atividade 4, ainda na página 62, as crianças são solicitadas a completar a quadrinha com as palavras que “escolheram”, de maneira que consta novamente uma caixa de texto em que a quadrinha contém o início de cada verso, seguido de uma linha para ser completada, como podemos notar na figura 17. Na página seguinte (figura 18), vemos as Atividades 5 e 6, em que respectivamente orienta que as crianças leiam o texto em voz alta, com o auxílio do professor, e recortem o quadro do encarte da página 269, onde constam espaços indicados para a escrita e a ilustração da quadrinha. Vejamos o referido encarte (figura 19):

Figura 19 – Encarte da Proposta 5: *Quadrinhas*



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Essa página é chamada de encarte ou decalque pelo LD analisado, com indicação de recorte que serve para montar um painel, localizado em lugar visível por todos da escola, a fim de lerem o que as crianças reescreveram ou reproduziram. Tal sugestão está na subseção *Circulação do Texto*, na página 63. Antes da ação de montar o painel, o LD sugere a *Avaliação e Reescrita*, a partir das três perguntas que constam no quadro avaliativo, a ser lido pelo professor, com itens a serem pintados pela criança, que marcará *sim* ou *não* para as respostas de cada um deles.

Na lateral das páginas 61-63, podemos localizar o apoio com orientações didáticas, e, somente na página 61, faz-se a compilação das ideias e dos conceitos-chave da seção, bem como das Habilidades da BNCC desenvolvidas na

seção *Dando asas à produção*, por meio da Proposta 5 – *Quadrinhas*, do ponto de vista do próprio LD, em correlação com o documento curricular que estabelece relação e demonstra ter sido consultado para a produção do material.

A partir dos quadros elaborados e figuras selecionadas, pudemos realizar um mapeamento no sentido de nos ajudar a reconhecer para melhor compreender e explicitar a aposta defendida por parte do conjunto de 13 propostas de produção anunciadas no sumário da obra e distribuídas ao longo dos 8 capítulos na seção *Dando asas à produção*, observando que as propostas não aparecem apenas ao final, como indicavam as “velhas cartilhas”. Ou temos novas embalagens em velhas mercadorias?

Em o *Texto na Alfabetização*, título de uma obra de Gladis Massini Cagliari (2001), encontramos apoio para problematizar a questão da produção de textos na alfabetização:

Quando as crianças entram para a escola para aprenderem a ler e a escrever, o primeiro — e, na esmagadora maioria das vezes, o único — modelo de texto escrito que recebem para “copiar” é a cartilha. Sabendo que estão na escola para aprender a lidar com a escrita (seja para ler ou para escrever) e levando muito a sério o que fazem, as crianças, ao receberem os textos contidos na cartilha como único modelo de escrita, construirão uma concepção de “texto escrito” que combina com esse modelo único (CAGLIARI, 2001, p. 65).

Se, extraídos da cartilha, os textos apresentam-se num modelo único, que se apoiam em interesses e pontos de vista sobre determinada concepção de alfabetização, geram e são gerados num caráter de artificialidade do que se lê e do que se escreve, podendo perpetuar experiências assustadoras, traumáticas e sem sentido para a concretude da vida dos sujeitos em situação de aprendizagem da linguagem escrita.

Se os modos de relação estabelecidas com os textos apresentam-se como modelares e não como horizontes, a produção de textos também segue a lógica que permeia esta concepção, gerando a necessidade de ter um modelo a seguir como tarefa escolar, desconsiderando a abertura de possibilidades para a produção do dizer, como movimento do diálogo.

Tal reflexão levou-nos a visitar reiteradamente o LD de Língua Portuguesa, apoiadas pela busca por compreender a concepção de produção de textos pelo modo de tratar e se relacionar com o texto: como modelo a ser copiado (tarefa escolar) ou como movimento do diálogo (trabalho discursivo). A reflexão nos incomodou e provocou a ampliar a análise, procurando em Geraldi (2006) ao problematizar questões sobre as práticas escolares de leitura que comumente têm sido observadas, há tempos e tempos e em diferentes espaços.

A partir da compreensão dos modos de relações estabelecidas para a busca da leitura de textos, inferimos, concordando com Geraldi (2006) que, “Nas aulas de *português*, a presença da leitura tem tido um objetivo muito particular: o da transformação do texto que se lê em *modelo*, isto por diferentes caminhos” (GERALDI, 2006, p. 119, grifos do autor). Gostaríamos de destacar um desses caminhos abordados por Geraldi (2006), que é o caso da relação com o texto para tê-lo como objeto de imitação. Interessa dizer que, se “[...] a leitura nada mais é do que a motivação para a produção de outros textos pelo aluno” (GERALDI, 2006, p. 119), tal citação pode ser compreendida de modos diferentes: ou se faz a leitura do texto com o pretexto para imitá-lo e produzir textos similares, ou se faz a leitura do texto como motivo para a continuidade do diálogo.

Para nós, o resultado da relação com os textos pode gerar uma formalização do escrever, sempre seguindo modelos, em que a criança deixa de vivenciar a oportunidade de produzir seu próprio dizer, limitando-se a copiar e seguir o modelo, ou a oportunidade de enunciar o mundo e produzir sentidos, sendo motivo para pensar nos interlocutores do seu dizer, mediante a necessidade expressa por objetivos ou finalidades, buscando, posteriormente, os modos de dizer (por exemplo, os gêneros) que melhor atendem ao contexto da produção.

Na perspectiva do modelo único, se compreendermos o texto numa visão fragmentária, insistiremos num equívoco apresentado historicamente “[...] de que a cartilha salva a ortografia e *destrói* o texto” (CAGLIARI, 2001, p. 82, grifo do autor). Tomamos a ideia de destruição do texto no sentido da desvalorização dos conhecimentos prévios das crianças e do acontecimento que traz o sentido e a razão de ser para os textos (lidos e produzidos). É sério o debate para pensarmos sobre os modos como “a escola” tem planejado e oportunizado ou limitado as relações com os textos lidos e produzidos pelas crianças.

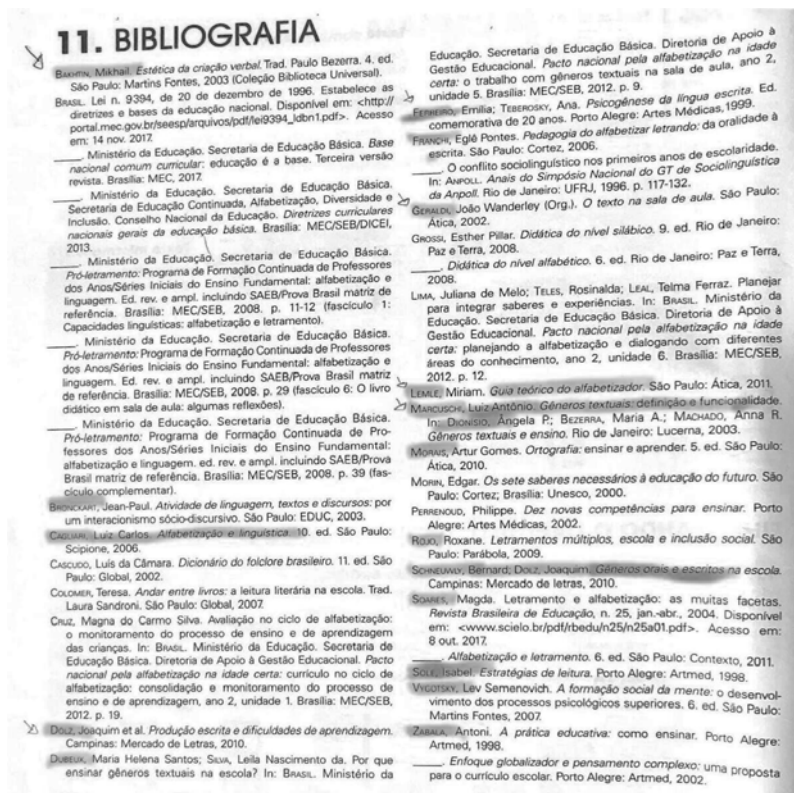
Restringindo a compreensão de texto como modelo único a ser reproduzido, a concepção de alfabetização também se limita ao ensino e à aprendizagem da técnica da escrita. Para além do que nos dizem os dicionários sobre a palavra “alfabetização”, elegemos uma concepção desse processo como prática que envolve as dimensões linguística, social, política, história e cultural da vida humana, pois assim podemos enxergar o texto como integração, lugar de encontro com a linguagem concreta da vida, tanto na escola como fora dela, ultrapassando os limites dos textos cartilhescos tidos como modelo para a leitura e a escrita focados somente na dimensão linguística da alfabetização.

Ao exercitar leitura mais atenta, resgatamos trechos que nos deram elementos para concluir acerca das escolhas das propostas de produção de textos e apostas realizadas pela equipe editorial do LD com o qual dialogamos em nossa pesquisa e sobre o qual problematizamos. Não obstante, observamos contradições que nos fizeram levantar dúvidas acerca do que é anunciado e do que, de fato, é ofertado no conjunto da obra didática sobre a qual nos dedicamos.

Por meio das leituras do Manual do Professor do LD, encontramos marcas das concepções (explícitas ou implícitas) que se interrelacionam diretamente com o fenômeno da produção de textos, tais como texto, língua, linguagem, alfabetização, gênero, entre outras, num processo de reconhecimento sobre o que a obra demonstra optar quanto ao ensino de Língua Portuguesa na alfabetização.

Indo e vindo ao sumário do Manual do Professor do LD em estudo — ilustrado na figura 11 — pudemos ver, do item 1 ao item 11, quais conceitos, concepções e teóricos foram convidados pela equipe editorial para fundamentar as escolhas que constam no LD do aluno, objeto principal de nossa pesquisa. Nessa direção, ilustramos o item 11 na figura 20 com a bibliografia anunciada pela obra didática, na qual destacamos com marca-texto os nomes que chamaram nossa atenção ao pensarmos no fenômeno da produção de textos na alfabetização:

Figura 20 – Bibliografia presente no sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Na bibliografia escolhida e anunciada pelo Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos*, observa-se a presença concomitante de Mikhail Bakhtin, Jean Paul Bronckart, Luiz Carlos Cagliari, Joaquim Dolz e outros, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, João Wanderley Geraldi, Miriam Lemle, Luiz Antônio Marcuschi, Artur Gomes de Moraes, Roxane Rojo, Bernard Schneuwly, Isabel Solé, Antoni Zabala, entre outros teóricos pesquisadores. Convém dizer que localizamos encontros de aproximação e de distanciamento entre os nomes constantes na bibliografia anunciada, de maneira que, adentrando na leitura das citações de cada teórico, compreendemos uma miscelânea de conceitos e modos de conceber o ensino da Língua Portuguesa e, consequentemente, o texto e a produção de textos na alfabetização.

Conhecer a bibliografia anunciada na figura 20 — que ilustra o item 11 do sumário do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* — movimentou nosso interesse e a necessidade de contextualizar e dar maior visibilidade sobre quais conceitos e concepções são abordados pelos teóricos e suas obras, listadas na bibliografia utilizada. Assim, originou-se o quadro 4, em que pudemos condensar as leituras que realizamos, para identificar o que o LD analisado diz compreender e os modos de tratar a produção de textos na alfabetização.

Quadro 4 – Alguns dos autores e obras que constam na bibliografia do Manual do Professor do livro didático de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, diretamente relacionados à produção de textos escritos (continua)

AUTOR	OBRA(S)	CONCEPÇÕES EVIDENCIADAS
BAKHTIN, Mikhail	Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Biblioteca Universal).	SUJEITO ENUNCIACÃO
BRONCKART, Jean-Paul	Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.	GÊNERO DO DISCURSO
CAGLIARI, Luiz Carlos	Alfabetização e linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2006.	A ESCRITA DOS ALUNOS
DOLZ, Joaquim <i>et. al.</i>	Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.	GÊNEROS TEXTUAIS PLANO DE TEXTO (PLANIFICAÇÃO DO TEXTO)
DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da	Por que ensinar gêneros textuais na escola? <i>In</i> : Ministério da Educação (Brasil). O trabalho com gêneros textuais na sala de aula , ano 2, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012, p. 9.	GÊNEROS

Quadro 4 – Alguns dos autores e obras que constam na bibliografia do Manual do Professor do livro didático de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, diretamente relacionados à produção de textos escritos (continua)

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana	Psicogênese da língua escrita. Ed. Comemorativa de 20 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.	AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
FRANCHI, Eglê Pontes	Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 2006.	RELAÇÃO FALA E ESCRITA LETRAMENTO
GERALDI, João Wanderley (Org.)	O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2002.	ANÁLISE LINGÜÍSTICA ASPECTOS GRAMÁTICAIS E ORTOGRÁFICOS CRÍTICA À HIGIENIZAÇÃO DO TEXTO DO ALUNO
GROSSI, Esther Pillar	Didática do nível silábico. 9 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2008. Didática do nível alfabético. 6.ed. Riode Janeiro: Paz e Terra, 2008.	HETEROGENEIDADE COMUM NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO
LEMLE, Miriam	Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2011.	CONTEÚDOS DE ALFABETIZAÇÃO RELAÇÃO MONOGÂMICA RELAÇÃO POLIGÂMICA

Quadro 4 – Alguns dos autores e obras que constam na bibliografia do Manual do Professor do livro didático de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, diretamente relacionados à produção de textos escritos (conclusão)

<p>LIMA, Juliana de Melo; TELES, Rosinalda; LEAL, Telma Ferraz</p>	<p>Planejar para integrar saberes e experiências. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento, ano 2, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012. p.12.</p>	<p>ALFABETIZAR LETRANDO ESCOLHAS DOS GÊNEROS</p>
<p>MARCUSCHI, Luiz Antônio</p>	<p>Gêneros textuais: definição e funcionalidade. <i>In:</i> DIONÍSIO, Ângela P.; BEZZERRA, Maria A.; MACHADO, Anna R. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lacerda, 2003.</p>	<p>TIPOS TEXTUAIS</p>

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Com base na bibliografia do livro didático de Língua Portuguesa, *Aprender Juntos* (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017).

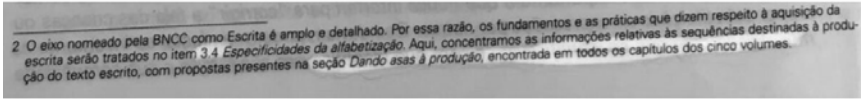
Diante da organização do quadro com autores(as) que apresentam perspectivas teóricas tão díspares, analisamos como ecletismo teórico o que presenciamos diante das escolhas realizadas pela equipe que produziu o LD de Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos*. Registramos que, por vários momentos, ao ler a fundamentação da perspectiva teórico-metodológica adotada pela coleção, indagamo-nos sobre quais seriam os conceitos que, de fato, sustentam as opções anunciadas, em especial, as propostas práticas de produção apresentadas na seção *Dando asas à produção*, em que está compilado o trabalho com os gêneros selecionados, conforme consta no sumário do LD do aluno.

Entrecruzando os elementos explicitados, tanto na bibliografia indicada quanto nos textos introdutórios de fundamentação do Manual do Professor, pudemos estabelecer relações que trazem mais distanciamentos que aproximações de conceitos e, a partir disso, produzir, de modo mais seguro, nossas análises e considerações diante do foco de investigação a que nos propusemos.

Não foi uma consulta simples que vivenciamos, foi um movimento de consulta delongada, que resultou em registros que nos deram o suporte para visualizar nossa postura de estudo, na perspectiva do que afirma Freire: “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria” (FREIRE, 1997, p.23). Com o desafio de “desocultar” os modos como se apresentam as propostas de produção de textos presentes no LD em estudo, buscamos tecer considerações a partir de indícios de possíveis respostas para as inquietações que movimentaram nossa pesquisa, criando e recriando modos de relacionar com o objeto LD e suas vozes, ao planejar propostas de produção de textos na alfabetização.

Para endossar nossa análise comprometida diante das escolhas que a obra didática demonstra ter realizado, compartilhamos, mais uma ilustração (figura 21) — a nota de rodapé constante nas páginas iniciais do Manual do Professor. Realizamos a leitura de trechos que mostram as especificidades quanto ao eixo “escrita na alfabetização”, nas vozes das autoras e da equipe editorial do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*:

Figura 21 – O que o LD *Aprender Juntos* entende por escrita



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

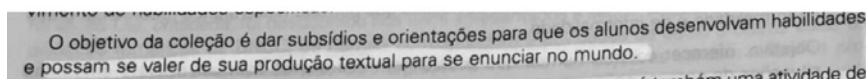
Anuncia-se que o eixo escrita é amplo e detalhado, com apoio na BNCC. Também lemos que o item 3.4 do sumário do Manual do Professor trata de especificidades da alfabetização, na perspectiva de aquisição da escrita que se diferencia da perspectiva de apropriação e reapropriação da linguagem escrita que adotamos. Não adentraremos em profundas explicações que nos levam a perceber diferenças conceituais entre os termos “aquisição” e “apropriação”, mas sinalizamos que o processo de *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa na alfabetização é influenciado pela concepção subjacente a esses termos, no sentido de pensar a criança como sujeito que aprende na lógica biologizante — aquisição — ou de pensar a criança como sujeito que aprende também na lógica histórica, social e cultural — apropriação e reapropriação do saber produzido.

Em nossa análise, selecionamos trazer e promover diálogos entre alguns recortes de trechos do LD do aluno e de seu respectivo Manual do Professor, os quais nos ajudaram a perseguir os objetivos centrais de nossa pesquisa, reconhecendo marcas conceituais que demandam compreensões comprometidas com os conceitos que elegemos para nossa caminhada. O trecho ilustrado na figura 21 demonstra o entendimento do próprio LD acerca do que é o eixo escrita, dialogando com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e reforçando que é na seção *Dando asas à produção* que encontramos as propostas de produção de textos.

Decorrente do tempo, fomos realizando leituras e escolhas para compor o segmento de análise documental, etapa em que pudemos vivenciar encontros interativos teóricos e práticos quando tratamos da produção de textos na alfabetização. Visitamos o que o próprio LD diz compreender sobre escrita e produção de textos, encontrando o registro que aponta os objetivos para o

trabalho com esse eixo ou dimensão¹¹ do ensino da língua, na ótica da equipe que produziu o material didático em análise:

Figura 22 – Objetivo do LD *Aprender Juntos* para a produção de textos



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

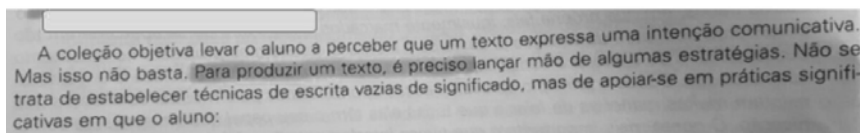
Recorrendo ao Manual do Professor do LD em questão, quando analisamos o que diz sobre o eixo escrita, lemos como objetivo da coleção: dar subsídios e orientações para que os alunos desenvolvam habilidades e possam se valer de sua produção textual para se enunciar no mundo. No entanto, podemos anunciar que, quando chegamos nas atividades propostas, sentimos a ausência da oportunidade ou motivação para as crianças se enunciarem no mundo e sobre o mundo. Temos exemplos de narrativas que validam nossa afirmação no que denominamos de casos de ensino — e que constam em nossa dissertação. O que pretendemos demonstrar é que a aposta do LD de Língua Portuguesa em estudo é tomar o texto como modelo a ser copiado, imitado ou reproduzido, ofuscando ou minimizando a importância do espaço para o enunciado das crianças em processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Se, ao tratar das especificidades da alfabetização, no item 3.4 do sumário do Manual do Professor, localizamos os termos “habilidades” e “competências”, é notório que, além dos “[...] teóricos mencionados no início do item 3, a coleção se vale de mais duas fontes para fundamentar e corroborar a construção da proposta de alfabetização e letramento deste material didático: a BNCC e o documento *Pró-letramento*” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XXV). Dizer sobre habilidades e competências para se enunciar no mundo ressoa algumas contradições, pois podemos com-

11 O uso do termo “dimensão” nos ajuda a ampliar a ideia do trabalho integrado no ensino da língua, em que as dimensões da leitura, da escrita, da oralidade, da análise linguística estão permeadas pelas dimensões em caráter social, histórico, cultural, linguístico, discursivo. Nessa composição, tomamos a palavra “dimensão” como substituta da palavra “eixo”, que soa delimitar o entendimento da amplitude presente no processo de ensino-aprendizagem da linguagem em suas modalidades.

plementar nossa análise com a localização, no Manual do Professor, do trecho ilustrado na figura 23:

Figura 23 – Sobre produzir um texto na ótica do LD *Aprender Juntos*



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

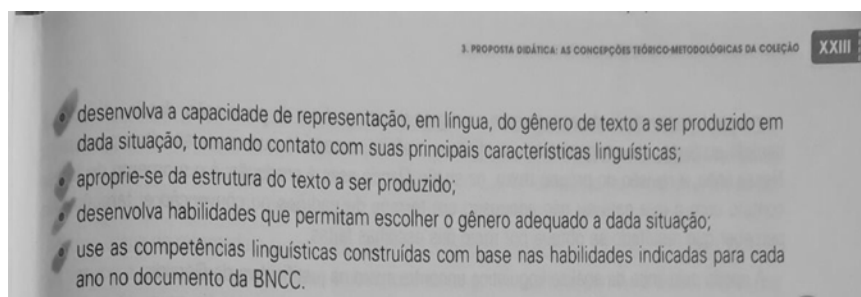
Para a coleção *Aprender Juntos* de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, produzir um texto é lançar mão de algumas estratégias, que podem ser também compreendidas como habilidades¹² e competências. O trecho ilustrado comenta sobre intenção comunicativa, dizendo que não basta percebê-la, sendo necessário, na opinião da equipe que produziu o referido material didático analisado em nossa pesquisa, lançar mão de estratégias técnicas de escrita apoiadas em práticas significativas. Nosso entendimento nos leva a acreditar que, justamente o significado das práticas é a intenção comunicativa — que também chamamos de finalidade, necessidade, motivo, objetivo ou propósito do dizer. Temos a impressão, conforme compreendemos pela leitura de tal trecho ilustrado, que a obra dá mais importância às estratégias técnicas e não às estratégias do dizer.

Tomando a escrita como técnica, confirmamos a aposta do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* em um ensino que tem como ponto de partida os gêneros como modelo, tanto para a leitura como para a produção de textos, tida na perspectiva de escrita na obra. Se temos, na continuidade do trecho ilustrado anteriormente, o que se espera do aluno, podemos constatar nossa hipótese da centralidade do gênero como ensino da técnica. Ao ler o Manual do Professor do LD analisado, destacamos palavras como “capacidade”, “habilidades” e “competências”, pois essas são absorvidas do documento da

12 Para ampliar o estudo sobre as habilidades e competências, indicamos a leitura do artigo de Gontijo, Costa e Perovano, intitulado Alfabetização na Base *Nacional Comum Curricular (BNCC)*, publicado em **Pro-Posições**, Campinas, v. 31. e20180110, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/>. Acesso em: 24 mai. 2023.

BNCC. Segue figura com itens chamados de estratégias que o LD deseja serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da escrita:

Figura 24 – Estratégias esperadas do aluno no trabalho com a escrita de um texto na ótica do LD *Aprender Juntos*



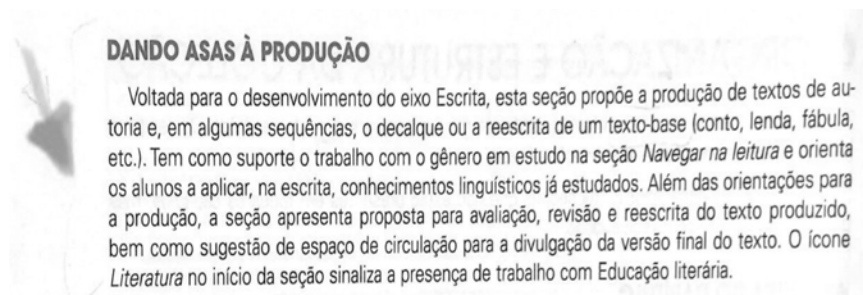
Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Nos itens ilustrados na figura 24, marcamos os verbos “desenvolver”, “apropriar” (na verdade, no sentido de adquirir > aquisição) e “usar” que se referem às estratégias técnicas de aprendizagem da escrita, tais como podemos ler, mediante a força de expressões como “representação do gênero em estudo a ser produzido”, “tomando contato com suas principais características linguísticas”, “estrutura do texto a ser produzido”, “escolher o gênero adequado” e, conforme o último item apresentado na figura 24, a indicação de que os gêneros adequados são os indicados para cada ano no documento da BNCC. Mais uma vez, temos reforçada a aposta de que o ponto de partida do ensino da língua, na ótica do material analisado, é o gênero, de modo direto e explícito, o(s) gênero(s) indicado(s) pela BNCC.

Dedicando nossa atenção para aspectos visuais e estruturais do LD de Língua Portuguesa em análise, quantificamos o número total de 8 capítulos, 14 seções, sendo denominadas *Abertura do capítulo; Navegar na leitura; Caminhos da língua; Jogos e brincadeiras; Olá, oralidade; Dando asas à produção; Leituras e leitores; Entre na roda; Sugestões de leitura; Estudo do dicionário; Vamos ler imagens; Pessoas e lugares; Aprender sempre; Vamos compartilhar*. Entre as seções organizadas estruturalmente na coleção *Aprender Juntos*, a seção *Dando asas à produção* é apresentada como a seção que “cuida” e “aposta” ou “investe” nas propostas de produção de textos. No Manual do Professor, assim é descrita a seção que destacamos em nossa

pesquisa como “o lugar” em que estão reunidas as propostas de produção de textos do LD de Língua Portuguesa da coleção *Aprender Juntos*:

Figura 25 – Descrição da seção *Dando asas à produção* pelo LD analisado

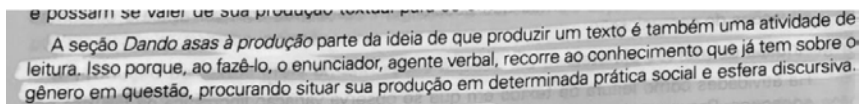


Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

A seção *Dando asas à produção* expressa a intenção da produção de textos de autoria, mas, no decorrer dos capítulos que compõem o LD do 1º ano, apresenta propostas práticas que elucidam o gênero como indicativo para realizar uma tarefa escolar. A estrutura de listagem no sumário com o nome dos gêneros escolhidos induz a pensar que o foco principal e o ponto de partida de cada proposta apresentada é o gênero textual. Organiza as propostas no sumário do aluno de modo a facilitar a localização pelo gênero que se pretende trabalhar.

Atentas à fundamentação teórico-metodológica da obra, à estrutura e à organização da coleção, encontramos seções e subseções fixas, sendo *Dando asas à produção* a seção voltada para o ensino e a aprendizagem da dimensão escrita, assim apresentada no Manual do Professor, na qual os autores afirmam apresentar propostas de produção de textos, avaliação, revisão e reescrita. Vejamos na figura 26:

Figura 26 – Ponto de partida da seção *Dando asas à produção*



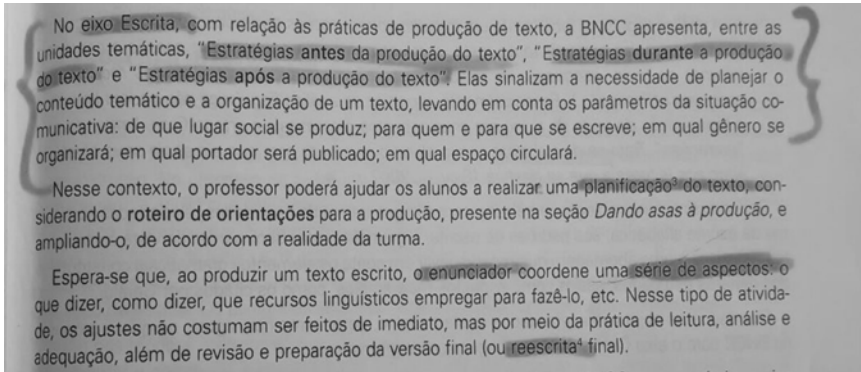
A seção *Dando asas à produção* parte da ideia de que produzir um texto é também uma atividade de leitura. Isso porque, ao fazê-lo, o enunciador, agente verbal, recorre ao conhecimento que já tem sobre o gênero em questão, procurando situar sua produção em determinada prática social e esfera discursiva.

Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Com a leitura desse trecho, fica também comprovado que todo o trabalho de produção — denominado e compreendido como trabalho de escrita no LD em análise — está focado em oferecer os gêneros como objeto de imitação ou modelo. Para nós, o LD anuncia a centralidade nos gêneros como condução de todo o trabalho de leitura, escrita e dos demais eixos ou dimensões. A preocupação maior é situar o gênero na esfera discursiva. No caso, recordamos que a BNCC apresenta o que chama de “campos de atuação” e nomeia os agrupamentos que apresenta, situando-os como campo da vida cotidiana, campo da vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, entre outros. Não adentramos nessa discussão, mas nos posicionamos de modo a problematizar que essa tentativa de agrupamento das práticas de linguagem causou-nos muitas dúvidas e discordâncias, pois parece uma tentativa forçada para justificar as escolhas pelos gêneros e pelo trabalho chamado de “progressão entre os anos”.

O subitem escrito no item 3.3, *O trabalho com os eixos*, no Manual do Professor do LD, apresenta, na página XXIII, apontamentos que podem causar dúvidas aos leitores quanto ao ponto de vista da obra didática sobre o uso do gênero como modelo para leitura e para a escrita, pois, na fundamentação, está escrito um trecho que expõe contraditoriamente as condições de produção numa perspectiva de movimento do diálogo, expressas pelas perguntas: o que dizer, para quem dizer, para que dizer, como dizer. A questão que problematizamos diz respeito à tentativa de assumir o conceito de texto como enunciado, mas não inserir, nas propostas práticas de escrita, o que Bakhtin preconiza. Segue a imagem com trechos da fundamentação da obra didática analisada:

Figura 27 – Eixo Escrita na fundamentação teórico-metodológica do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Ao ler e reler a fundamentação apresentada no Manual do Professor do LD analisado, tomamos o conjunto de parágrafos ilustrados na figura 27 para detalhar algumas outras contradições que encontramos. Ao dizer sobre o eixo escrita, o texto enunciado pela equipe que produziu a obra alerta sobre as práticas de produção de texto, porém trata as propostas como técnicas de escrita. Fizemos uma parada nesse ponto, a fim de demarcar que existem diferenças teóricas e práticas entre escrita e produção de texto. A partir do que estudamos na busca por fundamentação teórica para nossa pesquisa, constatamos que a compreensão de escrita pode ficar limitada à técnica da reprodução de modelos, o que Geraldí também chama de redação, como debatemos no capítulo que expõe o referencial teórico adotado. Já a compreensão de produção de textos extrapola a dimensão da técnica da escrita e pretende constituir e ser constituída pelo acontecimento da interação discursiva, em que os sujeitos assumem uma postura responsiva e responsável na cadeia ininterrupta da linguagem e das produções de sentidos, dizendo o seu dizer e não somente seguindo modelos.

Partindo dessa elementar diferenciação entre escrita e produção de textos, defendemos que as estratégias do dizer são condições presentes no contexto da produção de textos. Na perspectiva enunciativo-discursiva, não basta ter a ordem, a sequência ou o roteiro das estratégias a serem planejadas, pois o texto ganha vida pelo acontecimento da interação, não havendo jeito único

de dizer o que pretende ser dito para quem destina-se dizer. A contradição se reafirma quando, no segundo parágrafo do trecho ilustrado na figura 27 a obra didática cita Dolz, ao dizer sobre o professor realizar uma planificação do texto, com roteiro de orientações.

Em nossa opinião, as marcas da escolha terminológica sinalizam algumas das contradições geradas pelo ecletismo ou miscelânea teórica selecionada para fundamentar a obra didática analisada. Para endossar nossa crença, resgatamos aspectos que nos conduzem a acreditar que as opções se diferenciam, em especial quanto ao modo de praticá-las. Do ponto de vista conceitual, buscamos estabelecer um diálogo entre o que o LD *Aprender Juntos* traz em sua fundamentação e o que Bakhtin expõe em sua obra *Os gêneros do discurso* (2019), quer para o discurso oral, quer para o discurso escrito, como uso autônomo da linguagem e como movimento da discursividade.

Para fomentar o debate, demarcamos que a noção fundamental de gêneros textuais, considerada pelo LD em análise e exemplificada pelo modo de vê-los na prática, está apoiada em Dolz e outros. Tomando os gêneros como textos modelares, a sugestão de planificação ou roteiro também apoia-se nas ideias de Dolz e caracteriza-se por certa perda da autonomia do dizer, já que é o modelo que diz o que deve ser feito. Vejamos o excerto do Manual do Professor da obra didática em análise:

No eixo Escrita, com relação às práticas de produção de texto, [...] o professor poderá ajudar os alunos a realizar uma planificação do texto, considerando o **roteiro de orientações** para a produção, presente na seção *Dando asas à produção*, e ampliando-o, de acordo com a realidade da turma (SIQUEIRA, VIOTTO, SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XXIII, grifos das autoras).

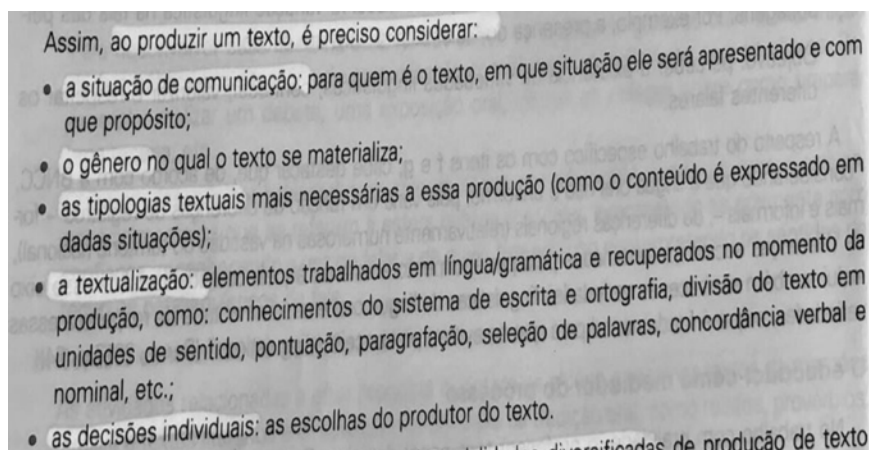
Nessa via da contradição quanto à prática de ensino dos gêneros, alertamos para o fato de percebermos pontos que se diferenciam. Para o trabalho pautado no ensino da produção de textos pelos modelos, temos como ponto de partida e de chegada a preocupação em atender a estrutura dos gêneros. Para o trabalho concentrado no ensino da produção de textos como movimento do diálogo, vemos essencialmente o ponto de partida e de chegada sendo a própria produção de textos como atitude enunciativa-discursiva. Ter um modelo de texto a ser imitado pode cercear e controlar o dizer na escola. Assim, se a concepção de produção de textos tende a ser confundida com

redação ou escrita (cópia ou técnica) e concentra esforços no ensino dos gêneros, faz sentido a necessidade de um roteiro ou planificação.

Conforme citado no Manual do Professor do LD Aprender Juntos, com referência em Dolz *et al.* (2010, p. 26), a planificação consiste na organização de um plano de texto: definição e ordenação de partes que vão constituir-lo, a articulação entre elas etc., de acordo com as características do gênero textual em questão (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XXIII). Apoiadas no que localizamos nas páginas iniciais do Manual do Professor, problematizamos que faz toda diferença apoiar o trabalho de produção de textos pensando na perspectiva de seguir um roteiro ou plano de orientações, pois compreendemos que tal ação apresenta-se limitante, indicando que a produção de textos é diretamente associada às características dos gêneros de modo especial, dando maior importância à composição ou forma estrutural desses textos, como se uma sequência de itens bastasse para que a produção fosse concretizada.

Sendo assim, a produção de textos como produto do trabalho escolar exige escrever para ser corrigido e dita o modo como se produz texto na e para a escola. Voltando a um trecho do Manual do Professor, localizamos o que a coleção nos diz sobre os subsídios e as orientações ao considerar “produzir” um texto apoiando que apareça, em cada capítulo, um “passo a passo” de orientações entendidas como apoio para o ensino do gênero escolhido para o trabalho com a dimensão da produção de textos na ótica da obra didática analisada. A figura abaixo apresenta considerações que chamam nossa atenção para a concepção de produção de textos subjacente:

Figura 28 – Considerações do LD sobre o trabalho com a produção de texto



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Com Bakhtin, perguntamos qual é o espaço para a discursividade das crianças ao produzirem os textos seguindo orientações apoiadas somente no gênero ou tipo textual selecionado para o ensino na alfabetização. Para endossar nossa percepção, reavivamos o conceito de alfabetização sistematizado por Gontijo (2013), em que temos a criatividade e a inventividade como elementos importantes da perspectiva enunciativo-discursiva. Se não há espaço para a produção de textos como enunciado, não há espaço para a criatividade e para a inventividade, pois não é possível escolher as estratégias do dizer e enunciar no mundo e sobre o mundo apenas copiando modelos, sem desenvolver a autonomia escritora. A teoria enunciativa de Bakhtin acredita no texto como movimento dialógico da interação, como evento único. Se entendido como único modelo a ser seguido, o texto não ganha a vida e o discurso não pode existir, caindo no âmbito da cópia ou reprodução.

Nesse sentido, como pesquisadoras, assumimos a perspectiva sócio-histórica e dialógica em Bakhtin e defendemos essa posição teórica por meio das palavras de Marcuschi: “Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Assim, concordamos que os gêneros são marcados e marcam as atividades culturais, sociais e históricas vividas pelos sujeitos em suas interações, intermediadas pela linguagem. Desse modo, caminhamos

para um modo de relação com a produção de textos que se apresenta como ação da linguagem e trabalho discursivo em que as crianças têm espaço para dizer o seu dizer a alguém e, por algum motivo, indo além do seguimento de roteiros e modelos que indicam o passo a passo a desenvolver.

Em Marcuschi (2008), encontramos discussões importantes sobre diversos aspectos relacionados aos gêneros, entre as quais destacamos trechos que contribuem diretamente para esta obra, de modo a permitir problematizações acerca da própria noção, nomeação ou entendimento desse fenômeno, pois podemos localizar que “[...] muitas são as perspectivas teóricas nos estudos dos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Ainda em Marcuschi (2008), encontramos uma nota de rodapé que nos ajuda a compreender que podemos deparar com diferentes expressões que se referem aos gêneros. Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Em nossa opinião, ampliando o que esclarece Marcuschi, a própria escolha das nomenclaturas, mesmo implicitamente, pode indicar a presença da perspectiva teórica sustentada na lógica de seu uso. Desse modo, elucidamos a perspectiva de compreensão mais estruturalista em Dolz e Bronckart; e uma compreensão mais dialógica em Bakhtin. Vejamos que, ao escolher dizer sobre “língua, linguagem e o trabalho com o texto” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XII), a obra didática convida Schneuwly e Dolz, optando pela noção de gêneros textuais, assim apresentada em nota de rodapé: “Por razões de opção terminológica, embora tenhamos adotado a expressão gênero textual neste Manual, encontramos apoio em Bronckart (2003, p. 143) para usá-la como expressão equivalente a gênero do discurso” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XIII).

Se Marcuschi, convidado pela coleção *Aprender Juntos* para fundamentar suas escolhas, sinaliza que estudar os gêneros é um solo fértil para olhar de maneira interdisciplinar para o mundo, não podemos concordar com a equipe editorial do LD em análise quando indica que uma planificação estruturada poderá ajudar professores e alunos nas práticas de produção de textos, pois visualizamos a limitação ou a ausência do espaço do dizer das crianças como tão importante quanto a forma composicional dos gêneros que são lidos ou

produzidos por elas. Desse modo, compreendemos que o LD assume uma opção limitante da prática de produção de textos — compreendida como redação ou escrita — dando ênfase à questão estrutural, em detrimento do discurso ou do conteúdo do dizer, limitando assim a vida do texto.

Se, apoiados em Marcuschi (2008), concebemos que os gêneros não são “[...] modelos estanques, nem [...] estruturas rígidas, mas [...] formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Assim, vendo os gêneros como dinâmicos, por mais que sua identidade exista materializada sob formas estruturais, é contraditório afirmar que exista um roteiro que dê conta de contemplar a realidade concreta, visto que, na materialidade concreta da produção de textos, podemos perceber o caráter complexo da variabilidade. Apoiadas em Marcuschi (2008), que dialoga com as ideias de Bakhtin (2019), acreditamos que os gêneros textuais

[...] são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação dos gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Sabendo da existência da vida do dizer materializada sob a forma de variados e variáveis gêneros, concordamos que é uma tarefa difícil a de determinar o nome de cada gênero e fechar as características de sua estrutura num passo a passo, pois, sendo invenção histórica e social humana, “[...] se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros” (MARCUSCHI, 2008, p. 163). Em geral, como é comum, se considerarmos somente a forma estrutural para nomear os gêneros, podemos incidir em conflitos e problemas, pois deixaremos de considerar o contexto da produção, o qual marca essencialmente a vida do texto, pois carrega a prática da interlocução concreta dos sujeitos que dela participam.

Nesse ponto, indagamos sobre nossas próprias vivências como professora, assessora pedagógica ou formadora na alfabetização, diante das incertas tentativas por delimitar um gênero ou outro no trabalho escolar. Compar-

tilhamos tais dificuldades com as professoras que, atuando nas práticas de planejamento, ao usarem o LD, deparam-se com a “fechada” escolha de quais gêneros “precisam” trabalhar naquele ano escolar com as crianças. Tal escolha é caracterizada no sumário do LD em uso que se apresenta nos documentos curriculares, como na BNCC. A afirmativa se comprova mediante a observação e a análise documental da obra da qual nos aproximamos, atentas aos demais documentos interrelacionados, que descrevem ou demarcam as estreitas relações internas e externas ao PNL.

Vendo a escola se preocupar com um trabalho que envolve o ensino de gêneros — na maioria das vezes, apoiada no que preconizam os documentos curriculares tal como a BNCC — é um grande risco tornar didático e perder a vida do acontecimento dos gêneros no concreto. Cientes de que a presença dos gêneros se faz na própria vida que acontece também fora da escola, supomos que é complexo incorporar dentro do LD a vida concreta dos textos. Comumente, os LD parecem ter reforçado a homogeneização do dizer, pelo modo padronizado de relacionar-se com os textos, vendo-os como modelos a serem seguidos e copiados.

Alertamos para a preocupação por delimitar e pautar o planejamento do ensino somente no que a BNCC e o LD oferecem como opções de gêneros para a alfabetização no 1º ano, limitando a necessidade de ler e de produzir textos, associada ao fato de tê-los como modelos a serem copiados e não como movimento dos diálogos gerados pela necessidade do dizer. Isso impede vivenciar acontecimentos em que o dizer pode ganhar vida por meio das condições concretas de produção de textos em que os sujeitos interagem.

Para ampliar os pontos de vista sobre o trabalho “escolar” com os gêneros trazidos pelo LD de Língua Portuguesa, suscitamos a necessidade de compreender o fato de que, estando presente no LD um modelo daquele gênero, precisamos nos perguntar até que ponto tal “modelo único” contempla os modos singulares e próprios da realidade do contexto vivido pelos sujeitos heterogêneos que usam esse recurso. Considerando que o objeto LD é pensado para um contexto macro — no sentido de contemplar todo um país — convém perguntar de que maneira nos sentimos contemplados nos modelos presentes no LD.

Ao buscarmos na BNCC o trabalho escolar com os gêneros, desde a alfabetização, observamos a aposta do gênero como modelo para ser imitado e

perseguido, sendo compreendidos, progressiva e gradativamente, dos gêneros “mais comuns” aos gêneros “menos comuns” nos contextos reais das crianças e adolescentes, à medida que avançam em sua escolaridade, sob o ponto de vista adultocêntrico, desconsiderando as reais necessidades de produção.

Consultamos o que a BNCC apresenta como indicação de trabalho quanto à dimensão da produção de textos no ensino da Língua Portuguesa — ou eixo, como a BNCC denomina — para o 1º ano do Ensino Fundamental, dedicado à alfabetização de nossas crianças. Ao ter contato com os quadros presentes na versão final da BNCC, encontramos uma aproximada relação com os gêneros escolhidos pela coleção *Aprender Juntos* de Língua Portuguesa, presentes no LD analisado. Desse modo, podemos validar a hipótese de que o conjunto de gêneros escolhidos pela obra didática constam como indicação do documento curricular BNCC. Apresentamos adiante o quadro 8, que organizamos a partir do que “copiamos e colamos” da versão final da BNCC, para, em seguida, voltarmos ao que diz o Manual do Professor do LD em análise.

Antes de disponibilizarmos o conjunto de gêneros que organizamos ao consultar diretamente o arquivo da versão final da BNCC (2017), situamos uma informação para auxiliar a leitura e a compreensão do quadro. Faz parte da leitura do documento curricular a informação de que cada habilidade é iniciada com um código alfanumérico e, portanto, consideramos importante socializar com nossos interlocutores a descrição apresentada na própria estrutura da BNCC, conforme segue na figura 29:

Figura 29 – Descrição de código alfanumérico da estrutura da BNCC ensino fundamental



Fonte: Brasil. Ministério da Educação (MEC), (2017a).

Para entender o código alfanumérico pensado no documento curricular da BNCC e que explicitamente aparece nas páginas do Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, vejamos o seguinte excerto explicativo: “[...] o código EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código EF04MA10 indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática” (MEC, 2017a, p. 32).

Localizada a leitura do código utilizado pela BNCC, apresentamos o quadro 5 em que compilamos algumas das habilidades constantes no referido documento curricular, demarcando as habilidades listadas para o 1º ano, voltadas

para o trabalho com as práticas de linguagem que envolvem a escrita, a produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) e as práticas de produção de textos orais, tais como aparecem no documento consultado como fonte.

Quadro 5 – Práticas de linguagem: *Escrita, Produção de textos* (escrita compartilhada e autônoma) e *Oralidade* (produção de textos orais) no 1º ano (continua)

OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
Revisão de textos	(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

Quadro 5 – Práticas de linguagem: *Escrita, Produção de textos* (escrita compartilhada e autônoma) e *Oralidade* (produção de textos orais) no 1º ano (conclusão)

<p>Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão</p>	<p>(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.</p>
<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>	<p>(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do</p>

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Nota: Com base nos quadros da versão final da BNCC (MEC, 2017a, grifos nossos).

Com a finalidade de melhor nos situarmos e localizarmos como a BNCC dispõe o ensino do eixo/dimensão da produção de textos, montar o quadro acima foi um exercício que despendeu nosso esforço para olhar para a totalidade dos quadros de objetos de conhecimento e habilidades — assim denominados pela BNCC — ao mesmo tempo que reconhecíamos alguns anúncios dos modos de ver explícitos no documento, agrupando ora com o nome de escrita, ora com o nome de produção de textos os itens separadamente listados. Além do

eixo escrita, localizamos habilidades informando sobre a produção de textos orais, no eixo oralidade, conforme nomeado pelo documento.

Focamos atenção especial aos verbos que iniciam as habilidades apresentadas pela BNCC para o trabalho com a Língua Portuguesa no 1º ano e destacamos a impressão de que o documento não acredita que as crianças possam escrever seus próprios textos na alfabetização, pois sempre fazem referência à colaboração com o professor ou colegas. Em Costa (2013), há relatos da vivência de um estudo de caso que evidenciou como as crianças são capazes de produzir seus próprios textos e como essa autoria está associada às oportunidades quando a criança encontra espaço para dizer suas palavras como movimento do diálogo com o outro.

Apoiadas nos verbos escolhidos para comunicar as habilidades a desenvolver no processo de ensino-aprendizagem — apontadas na linguagem da BNCC, em ressonância no LD analisado — alertamos para uma confusão sobre o que a BNCC compreende entre produzir e escrever. Vejamos alguns destaques: copiar, escrever, planejar, produzir, observar. Sem delongar, temos indicativos de modos de conceber a produção de textos no referido documento, que influencia diretamente o LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*.

Assim, percebemos que a BNCC parece tratar em separado a escrita da produção. Sendo um foco complementar de nossa pesquisa, visitamos o texto introdutório da BNCC, na tentativa de encontrar o que tal documento curricular compreende por produção de textos. Na versão final da BNCC, encontramos um resumo do modo como o documento vê o trabalho ligado à produção de textos. Segue um excerto:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, como por exemplo [...]. (MEC, 2017a, p. 74, grifo do autor).

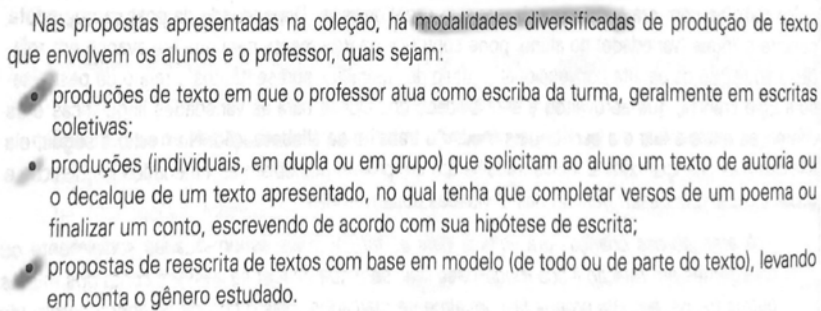
Na sequência do trecho, visualizamos que seguem as próximas 16 (dezesseis) linhas do documento com exemplos de gêneros. Desse modo, fica explícito o enfoque dado pela BNCC ao trabalho com gêneros. Assim, o documento concebe o Eixo da Produção de Textos pautado na “[...] progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (MEC,

2017a, p. 87). Mais adiante, anuncia: “Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais” (MEC, 2017a, p. 91).

Problematizando o que a BNCC apresenta como elementos para incansáveis debates e pesquisas na área da linguagem, em especial da alfabetização, é que os LD de Língua Portuguesa adotam como regra seguir a indicação dos gêneros escolhidos para o ato de ensinar em cada ano, desde o 1º ano da alfabetização. Nossa opinião é que tal influência exercida diretamente na estrutura do LD de Língua Portuguesa do âmbito do PNLD 2019 acaba por delimitar e limitar o trabalho discursivo na dimensão da produção de textos, restringindo à tarefa escolar a ação das crianças frente aos modelos de gêneros preconizados como os “ideais” para a aprendizagem naquele momento de suas vidas.

Aqui, apresentamos a figura 30 que ilustra uma parte do texto de fundamentação do Manual do Professor, que elucida a existência de modalidades diversificadas de produção de texto como situações a serem vivenciadas pelo professor e alunos.

Figura 30 – Modalidades de produção de texto sugeridas pelo Manual do Professor do LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*



Fonte: Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017).

Nesse ponto, perguntamo-nos se a escola — por meio do contato com os documentos curriculares e com o LD no planejamento das professoras alfabetizadoras — oferece oportunidades para que as crianças escrevam textos de autoria para algum destinatário sem ser o professor. Ter o professor como escriba ou contar com a colaboração de uma colega traz aprendizagens importantes,

mas não substitui ou adia a prática da produção realizada pela própria criança, sem reproduzir modelos. A escola tem se preocupado em analisar as propostas de produção de textos que apresenta às crianças? A escola se pergunta se precisa mudar algo nas propostas de ensino da produção de textos escritos para que as crianças aprendam a escrever pela necessidade ou razão da escrita? Quando é que as propostas de produção de textos estão sob suspeita por anular a autoria das crianças e das professoras? A escola simplesmente obriga a criança a escrever imitações formais de “modelos” de textos? Como a escola pode pensar em propostas discursivas para ler e escrever o mundo? Como o LD de Língua Portuguesa em análise influencia as escolhas das professoras alfabetizadoras ao planejar propostas de produção de textos?

A todo momento, refletimos sobre o modo como a língua é estudada na escola, em especial nas turmas de alfabetização. O ensino e a aprendizagem têm o foco nas unidades da língua (unidades sem vida e superficiais, como letras, palavras soltas do contexto responsivo etc.) que geram escritas sem motivação, cópias sem sentido, sem necessidade, sem destinatário, uma sequência de regras e modelos a seguir como passo a passo? Ou o estudo da língua respeita a vida do movimento dialógico e discursivo e toma o texto como unidade viva de comunicação discursiva?

Para continuar as problematizações que dizem respeito à aproximação entre LD de Língua Portuguesa e BNCC, convém, a seguir, confrontar os gêneros selecionados por ambos para o trabalho escolar no 1º ano, a fim de visualizar em qual medida temos semelhanças e diferenças quanto às escolhas dos gêneros.

Quadro 6 – Os gêneros escolhidos pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* do 1º ano na Seção *Dando asas à produção* e os gêneros sugeridos pela BNCC no eixo ou dimensão da produção de textos

Nº	Gêneros escolhidos pelo LD Aprender Juntos para o ensino da LP no 1º ano	Gêneros sugeridos pela BNCC para o ensino da LP no 1º ano (planejar e produzir)
1	Regras de convivência	<p>Listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos) dentre outros gêneros da vida cotidiana. (re)contagem de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário. Recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana.</p>
2	Agenda telefônica	
3	Lista de aniversariantes	
4	Ficha de identificação	
5	Quadrinhas	
6	Cantiga	
7	Receita	
8	Bilhete	<p>Fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas. Slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização, dentre outros gêneros do campo publicitário. Listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo de atuação cidadã. Slogans e peça de campanha de conscientização. Diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo. Recontagem de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens.</p>
9	Regra de jogo	
10	Lenda	
11	Texto de curiosidade	
12	Legenda	
13	Convite	

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Nota: Com base no sumário do livro didático do aluno de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017).

Triangulando os nomes dos gêneros anunciados no sumário do LD de Língua Portuguesa do aluno de 1º ano, com os nomes dos gêneros indicados pelo documento curricular BNCC para o 1º ano, temos um cruzamento de informações numéricas, a princípio, as quais demonstram algumas possíveis leituras e compreensões. Do conjunto de 13 propostas trazidas pelo LD analisado, 09 são comuns às indicações da BNCC, conforme fizemos os destaques em negrito no quadro acima. No comparativo entre ambos os documentos, apenas 4 gêneros não estão listados na BNCC para o trabalho no eixo escrita ou produção de textos para o 1º ano, sendo eles: ficha de identificação, bilhete, regras de jogo e lenda.

Voltamos a um ponto de conversa que nos permite questionar sobre os modos como “a escola” se configura para atender a variadas exigências, muitas delas curriculares e de várias outras naturezas. Nesse jogo, estão em questionamento a função e o papel dessa instituição, as relações ali estabelecidas e o modo como são vistos e trabalhados os conhecimentos relacionados à aprendizagem de nossa linguagem escrita.

Tomar a alfabetização como processo e não como ensino de uma técnica de escrita é também uma luta nossa, juntamente com os teóricos que subsidiam nossa pesquisa. Conhecer como fruto da interação entre os saberes dos sujeitos, por meio da linguagem, é atribuir o devido valor aos acontecimentos discursivos promovidos nas relações de ensino. Portanto, não temos um manual ou esquema pré-elaborado que traduza a vida dos acontecimentos presenciados no decorrer de nossa pesquisa, mas optamos por organizar as narrativas concretas das vozes de duas professoras como possibilidade de exemplificar a busca pela vida nos textos produzidos pelas crianças em tempos de pandemia, o que não foi simples e se traduz nas tentativas de planejamento realizadas e retratadas na dissertação.

A fim de perceber como o texto e a produção de textos é concebida pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, consultamos o conceito de alfabetização presente no próprio LD. Em paralelo, trazemos o conceito adotado pela BNCC, documento curricular que expressivamente é apoio para a produção do material didático que analisamos. Portanto, fazemos uma leitura comparativa, com a ajuda do quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Conceito de alfabetização adotado pelo LD de Língua Portuguesa *Aprender Juntos* e pela BNCC

Manual do professor do LD de Língua Portuguesa	BNCC
“[...] A palavra alfabetização é empregada para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, considerando a natureza e o funcionamento do sistema de escrita” (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, (2017, p. XXV).	“[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (MEC, 2017a, p. 88). “Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma linha específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementar o conhecimento da ortografia do português do Brasil” (MEC, 2017, p. 89).

Fonte: Elaboração da autora (2021) com base em Siqueira, Viotto, Silva e Abramovick (2017); MEC (2017a).

As citações selecionadas para compor o quadro 7 dão base para inferirmos que os materiais analisados concebem a alfabetização pela visão da técnica de funcionamento do sistema de escrita, dizendo das relações que envolvem os fonemas, as letras e a ortografia do português do Brasil. Entendido como um processo básico do ponto de vista da BNCC, explicamos a intenção da escolha do LD de Língua Portuguesa ao complementar o conceito de alfabetização com o termo letramento.

Nesse sentido, o Manual do Professor afirma que

[...] o termo letramento, também denominado alfabetismo funcional, refere-se aos empregos e às competências de uso da língua escrita e inclui tanto o domínio do sistema de escrita, sua codificação e decodificação, como o uso da língua e da linguagem em práticas sociais (SIQUEIRA; VIOTTO; SILVA; ABRAMOVICK, 2017, p. XXV).

Sendo compreendido como um processo mecânico, de domínio da técnica da escrita, justifica-se a crença de que o ensino acontece por meio de modelos a serem imitados. No entanto, se adotamos uma concepção de língua e de linguagem vivas, os modelos não cabem para as relações dialógicas, que, também sendo vivas — como movimento do diálogo — não se limitam às cópias. A depender da perspectiva de processo de alfabetização adotada, serão influenciados os modos de relações com o texto e com a produção de textos. Apoiado no documento curricular da BNCC, o LD de Língua Portuguesa da alfabetização também acredita que

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura — processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) (MEC, 2017a, p. 87-88).

Evidentemente, outras análises documentais poderiam ser realizadas, mas focamos no sentido de pensar como o texto e a produção de textos são tratados, pois afirmamos, mais uma vez, que, quando o texto é tratado como enunciado vivo e produção de sentidos, a produção de textos é o ponto de integração entre as dimensões do ensino da língua. Por outro lado, quando o texto é tratado como modelo de imitação, ele se configura em tarefa escolar, muitas vezes sem vida, desconectando-se dos contextos concretos vividos pelos sujeitos em processo de aprendizagem da linguagem escrita. Acreditamos que os modos de conceber a alfabetização influenciam nos modos de conceber a produção de textos.

Se podemos enunciar sobre nossos modos de ver o mundo por meio da linguagem escrita, reconhecemo-nos como sujeitos do dizer ao produzir sentidos, para além de copiar, recitar ou repetir palavras ouvidas ou lidas, tal como num exercício de sequências aleatórias de letras, palavras ou frases. Por outro lado, se naturalmente as crianças têm a oportunidade de enunciar com suas próprias palavras, o acontecimento do texto vai ganhando vida e vai indicando que, para o texto existir, é imprescindível que as condições do contexto sejam vivenciadas com autonomia, bem como as estratégias do dizer sejam colocadas em evidência, pois é a necessidade da produção que estabelece os objetivos, os interlocutores e o modo de dizer.

Se, acostumadas a copiar, as crianças deixam de dizer suas próprias palavras e envolvem-se em tarefas escolares que têm como foco a técnica da escrita como alfabetização, perdem a oportunidade de enunciar sobre o mundo. Olhando para o LD em análise, podemos considerar que os textos são apresentados com o objetivo de cumprir o papel de modelo para a produção, pois, já no sumário, a indicação do gênero que será perseguido sinaliza que o modo de dizer não está no acontecimento do texto, nem em suas necessidades de existência — finalidades, propósitos e objetivos — nem seu endereçamento — destinatários ou interlocutores.

Reconhecemos que não é simples acreditar que as crianças, na alfabetização, podem produzir texto, visto que, historicamente, as cartilhas disseram o contrário, suscitando o aguardar essa aprendizagem para depois. No LD de Língua Portuguesa utilizado na alfabetização, podemos observar que diferentes modelos de texto estão presentes, superando os modelos ainda mais artificializados que as cartilhas traziam, porém, mesmo diante da variedade de gêneros presentes no LD analisado, ainda percebemos que o texto é tomado como modelo único, causando aproximações ao uso da cartilha, em que vemos o passo a passo do ensino a ser apresentado.

Endossamos nossa ideia de que não basta colocar à disposição das crianças a forma ou estilo composicional do gênero para que concretizem o dizer, pois pensar no modo de dizer é uma escolha que deve ocorrer a partir da decisão sobre para quem dizer e o que dizer. A escolha do gênero e o seu modelo estrutural atendem ao modo de dizer e suas estratégias linguísticas, que, apesar de estruturantes, não significam o todo do texto, que se completa pela forma e pelo discurso de maneira inseparável.

Concordamos que o texto

[...] é produto de um trabalho de escrita que não se faz seguindo regras predeterminadas. Todo texto pertence ao gênero que lhe fornece uma ossatura, mas o mero conhecimento da ossatura não leva à redação do texto em si. Aliás, o conhecimento explícito desta ossatura pode resultar da redação, e o conhecimento prévio pode ser o empecilho à redação. Escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar

de tratar do mesmo tema e estar expresso na configuração de um mesmo gênero (GERALDI, 2015a, 98).

Nesse sentido, ter o modelo não garante que seja cumprida a tarefa escolar e, anula a produção como trabalho discursivo de linguagem, preconizando a padronização. Depender do modelo pode perpetuar práticas de ensino apoiadas na ação de manter o olhar para os gêneros como pontos centrais do ensino da língua na escola, o que não concordamos. Podemos arriscar e dizer que muitos dos documentos curriculares utilizados pelos professores em seus planejamentos também estejam centrados no trabalho que parte do ensino dos gêneros, distribuindo-os inclusive ano a ano escolar, com a justificativa apoiada no critério dos gêneros mais comuns aos menos comuns. Marcamos, com essas considerações, um outro ponto fundamental para nossa pesquisa. Os resultados das análises nos levaram a crer que não é “[...] por acaso que não conseguimos jamais nos desvencilhar do ensino da gramática e agora introduzimos, com veemência neoliberal, o ensino dos gêneros discursivos” (GERALDI, 2015a, p.142).

As crenças identificadas no Manual do Professor nos mostraram que a ênfase no ensino-aprendizagem nos aspectos estruturais relacionados aos gêneros podem agir como forma de submissão dos sujeitos a uma única forma de dizer, sem ter espaço para seus discursos concretos. Reconhecemos o concreto como cheio de contradições, visto que a realidade é marcada por ideologia e poder — a generalização no sentido de homogeneização abstrai a vida, retira a vida, torna a linguagem invariante diante da complexidade do uso, tratando a língua como morta, congelada no tempo e no espaço.

A padronização do modelo único perpetua uma cultura hegemônica e uniforme que busca unificar e alinhar processos de aprendizagem estruturados mediante as tentativas de alinhamento do Ministério da Educação, como é o caso da relação entre BNCC e PNLD, observada sob várias óticas. Ou, ainda, podemos citar a tríade BNCC – PNLD – Avaliações externas, recorrendo a outros trabalhos que se concentraram no aprofundamento de tais relações.

Dedicamo-nos a promover um diálogo no sentido de problematizar o contexto de existência da referida obra didática, como parte do universo de orientações atreladas ao PNLD 2019. Para isso, escolhemos analisar outros documentos que estão direta ou indiretamente associados à produção do LD de Língua Portuguesa na alfabetização como objeto social, histórico, cultural e ideológico.

Abriu-se então um viés de debate que nos ajudou a observar o contexto real de nossa pesquisa, nas relações que estabelecemos com o conjunto de documentos diretamente relacionados ao nosso objeto de investigação e, em especial, com suas ressonâncias nos planejamentos das professoras alfabetizadoras com as quais nos aproximamos sensivelmente na etapa de estudo de caso, apresentada na dissertação.

A existência da referida obra está atrelada a um conjunto de documentos normativos legais, que, conforme podem observar na figura abaixo, fizemos a tentativa de nos situar mais pontualmente, de modo a dar atenção para a linha das legislações diretamente influenciadas e influenciadoras da produção do LD. Nos dedicamos a ler e conversar com cada um dos documentos desse conjunto associado ao LD, à medida que fomos caminhando na pesquisa, de modo a correlacioná-los e pensar sobre a existência deles. Segue uma figura ilustrativa dessa busca:

Figura 31 – Conjunto de documentos atrelados ao LD, conforme o PNLD 2019



Fonte: Elaboração da autora (2021).

Nota: Com base em consulta ao site oficial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)/Programas do Livro/ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Tomando em mão nosso objeto de investigação, observamos as relações com os demais documentos e, por conseguinte, tivemos que fazer escolhas por conta de vários fatores que nos impediram de avançar nesse ponto. O referido LD de Língua Portuguesa foi produzido para o período de quatro anos e previa seguir as orientações normativas descritas em edital próprio, disponibilizado pelo FNDE para vivenciar o processo de análise e escolha, sujeitando seu uso nesse período – 2019 a 2022. O documento edital apresenta à indústria editorial características gerais e específicas que determinam a avaliação da obra inscrita.

A obra em análise faz parte da escolha do PNLD do componente curricular Língua Portuguesa, realizada no final do ano de 2018, de maneira unificada, pelas equipes escolares das escolas da rede municipal de educação de Colatina/ES, contexto concreto onde se localiza nossa pesquisa.

No intuito de localizar os interlocutores do nosso texto, dizemos que o Edital PNLD 2019 está disponível, na íntegra, no site do FNDE, nas abas destinadas aos programas do livro, em consulta a editais, no site oficial do FNDE. Em novas visitas ao site, ainda no curso de nossa pesquisa, também localizamos os próximos e novos editais identificados como Edital PNLD 2022 e Edital PNLD 2023, sendo os novos processos de inscrição das editoras para submissão das obras destinadas aos anos iniciais nos períodos seguintes de uso.

Assim como dissemos anteriormente, o PNLD 2019 se destina ao uso do LD para os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022. O Edital PNLD 2019 ainda sofreu o que o FNDE chamou de atualização BNCC, consolidado no mês de junho de 2020. Feitos esclarecimentos e retificações, o Edital PNLD 2019 atualizado gerou o envio de coleções atualizadas, na intenção de substituir o Manual do Professor e LD de alunos utilizados nos dois primeiros anos do período de uso. Tivemos contato com a obra que traz em sua capa o carimbo de “obra atualizada conforme a BNCC”, mas não foi possível voltar o olhar para a obra “atualizada” na composição analítica da totalidade da nossa pesquisa.

A obra que estamos analisando foi escolhida no processo PNLD 2019, pelo motivo de ter sido a mais votada pelas escolas da rede municipal. Conforme o Diário Oficial da União do dia 16 de agosto de 2018, obtivemos a informação de que foram 13 as obras aprovadas de Língua Portuguesa no âmbito do PNLD 2019, entre as quais a obra da coleção *Aprender Juntos*. Para efeito de informa-

ção, reconhecemos que outros municípios do estado do Espírito Santo também realizaram a escolha pela obra da coleção *Aprender Juntos*.

Com a análise documental realizada, buscamos possíveis respostas para a problemática que colaborou para a produção de novos saberes, no sentido de observar, mais atenta e minuciosamente, a concepção de produção de textos manifestada pelo LD analisado e colaborar com futuras escolhas e planejamentos de uso desse recurso, gerando as possíveis reflexões e mudanças necessárias para que os sujeitos do processo de alfabetização — tanto os alunos como os professores alfabetizadores — exerçam sua discursividade.

Capítulo 4

Algumas considerações sobre o vivido

Assim como nos disse Bittencourt (2008), consideramos que o LD é favorável ao domínio do Estado na escola pública, ao exercício do poder, do controle e do controle ideológico sobre o ensino e o aprendizado “mínimo comum”. Portanto, o LD é reflexo da exigência de padrões de ensino que tem menosprezado a sala de aula como espaço do dizer — do discurso, do enunciado, da livre expressão — independentemente das vozes dos sujeitos concretos que fazem uso dele. Queremos ultrapassar esses limites e exercer nossa autoria autonomia pedagógica diante dos acontecimentos da sala de aula, respeitando e ouvindo os sujeitos que participam do processo de alfabetização.

Situando-nos diante do estudo do LD de alfabetização, declaramos pensar os contextos concretos de uso desse instrumento cultural, histórico, social e político e perceber até que ponto presenciamos “novas embalagens em velhas mercadorias”, pois, ao submeter os sujeitos a “seguir modelos” de produções de textos na alfabetização, conseqüentemente, indica que são submissos mediante a perda do espaço do dizer. Assim como as crianças, cerceadas de suas palavras, as professoras alfabetizadoras correm os riscos da reprodução de um material homogeneizador, padronizante e dedicado aos “iguais” — no sentido de igual para todos, ao mesmo tempo e dos mesmos modos — limitando a

multiplicidade presente no movimento da produção de saberes que expressa a potencialidade das “diferenças”.

Ao nos dedicarmos à realização de uma análise documental, aproximamo-nos do LD com olhar investigativo que nos caracterizou como pesquisadora de um objeto histórico e, ao mesmo tempo, de fenômenos de singular relevância como a alfabetização e a produção de textos.

É fato que, ao retomar a historicidade da alfabetização, percebemos mudanças nos processos de ensino-aprendizagem da língua/linguagem escrita. Mudanças que podem ser consideradas micro ou macro mudanças. Podemos dizer mudanças sobre os próprios modos de conceber a própria alfabetização, a produção de textos e o LD, pois são fortes as correlações de forças na luta pelo direito ao dizer. Mesmo que, com muitas dificuldades, houve mudanças. Há pouco tempo, falava-se centralmente em textos populares que têm muitas rimas ou aliterações e que, por isso mesmo, acabavam sendo acionados para a alfabetização. Precisamos ler criticamente cada proposta prática de produção de textos com a qual temos contato e avançar um pouco mais no sentido de considerar o texto em sua discursividade.

Acreditamos que as crianças e as professoras alfabetizadoras se enunciam o tempo todo, mas há tentativas de conter os dizeres dos sujeitos da sala de aula por meio dos LD, oferecendo *pseudoproduções* de texto em que a reprodução das formas e dos discursos empobrecem as problematizações dos contextos concretos, deixando de abordar a vida real, privilegiando a visão estruturalista da língua como pré-requisito para vivenciar posteriores tentativas de escrita e, talvez, de escritura.

Presenciamos então, no decorrer da nossa pesquisa, um ensino de Língua Portuguesa pautado no ensino dos gêneros como modelos a serem aprendidos. Denunciamos a ênfase que o LD de Língua Portuguesa dá no ensino dos gêneros como ponto de partida e de chegada, assim como preconiza a BNCC. Nosso desejo se manifesta por reconhecer, na prática, uma perspectiva mais enunciativo-discursiva na alfabetização, em que o tratamento dado aos gêneros caminha para a direção de tê-los como criação humana em constante movimento, gerados pelos contextos de interação. Para isso, será preciso avançar no diálogo sobre a autonomia e a autoria pedagógica das professoras alfabetizadoras, apoiadas em teorias que sustentem as características singulares dessa perspectiva; para, assim, ouvir também as vozes das crianças, sujeitos dos acontecimentos.

Nossa intenção não foi direcionar a análise para um “catálogo” de gêneros listados no sumário do LD de Língua Portuguesa da alfabetização, mas promover compreensões diante da realidade discursiva da produção de textos, relacionando com a vida dos textos materializados como trabalho de linguagem e não apenas como conteúdos escolares a serem aprendidos e cumpridos como tarefa. Com perguntas, costuramos vozes dos diálogos que tratavam tanto da teoria como da prática e, então, a postura colaborativa permitiu percebermos que a perspectiva discursiva não aparece no LD, pois vimos exemplos da artificialização da vida, pela via dos textos.

Sustentamos nossas análises em um conceito que não distingue alfabetização de letramento, pois compreende que a prática sociocultural e histórico-política ultrapassa o ensino de uma técnica mecânica de regras de escrita e compreende a vida criativa, inventiva e discursiva dos sujeitos em processo de interação e aprendizagem; que vê a produção de textos como lugar de encontro e de articulação entre as dimensões da língua/linguagem — tendo a produção de textos como ponto de partida e ponto de chegada. Assim, tomamos a produção de textos como oportunidade do dizer (oral ou escrito) materializado pela interação entre os sujeitos em contextos enunciativo-discursivos concretos, dentre eles, a sala de aula. Convém dizer que, para essa perspectiva, o planejamento é de singular relevância, não configurando a sala de aula como um espaço de improvisadas propostas pedagógicas. O que precisamos ressaltar é que, sendo a sala de aula um espaço de acontecimentos — singulares e plurais — professoras alfabetizadoras, pela natureza da profissão, dedicam-se ao ato de planejar e de ensinar, mas reconhecem o quanto a participação das crianças é importante e o quanto tal participação pode gerar flexibilizações no planejado.

As propostas analisadas, entre as apresentadas no LD estudado, minimizam as possibilidades de acontecimentos discursivos e, portanto, da instauração da abordagem discursiva da produção de textos e anulam o processo autoral-dialógico, tanto das professoras alfabetizadoras como das crianças. Assim, as propostas práticas de produção de textos das quais nos aproximamos perderam o caráter lúdico e produtor de sentidos, centrando-se no ensino dos gêneros como ponto alto para ensinar a escrever.

Foi interessante compreender qual concepção de produção de textos está contemplada no LD de Língua Portuguesa, quando concluímos que a concepção de produção de textos, materializada pelas propostas práticas no LD

de Língua Portuguesa *Aprender Juntos*, difere da concepção anunciada no Manual do Professor do mesmo LD. Evidenciamos essas contradições por meio de nossas análises, no decorrer da pesquisa. Também a partir da análise presenciamos exercícios escolares sem vida (as redações), não havendo espaço para possíveis trabalhos de linguagem apoiados nas condições reais da produção de textos, expressas no movimento da vida que contempla os acontecimentos reais. Essa ausência marca profundamente nossa pesquisa no sentido de alertar para qual concepção de produção de texto o LD analisado aponta. No Manual do Professor, lemos sobre “enunciar”, mas nas propostas práticas reconhecemos o “copiar”, verbos que repercutem ações que são díspares. Portanto, foi valioso o tempo de estudo dedicado. Que outros espaços sejam assegurados para que a formação seja coletiva e continuada.

A tomada do gênero como unidade de ensino e como ponto de partida das práticas de produção de textos na alfabetização, entendidas como práticas de redação ou de escrita na perspectiva da técnica, coadunam com a aposta no domínio das habilidades de ler e escrever como pré-requisito para uma postergada produção de textos — que pode se estender pela vida toda, visto que, por não acreditar que se possa produzir, permanecem ofertando atividades de reprodução. Foi notável que o LD pretendeu ver o resultado, sem dar a devida atenção à discursividade do processo. Desafiadas a ressignificar as propostas, de modo colaborativo, pesquisadora e professoras alfabetizadoras participantes puderam vivenciar o planejamento de práticas de ensino mais focadas na discursividade, como podem consultar os casos de ensino na dissertação.¹³

Desejamos que nossa pesquisa possa contribuir para a reflexão de tantas professoras alfabetizadoras que anseiam por aprender a planejar propostas de produção de textos mais enunciativo-discursivas, no sentido de “[...] **criar situações de interlocução em que efetivamente motivem as crianças a escrever**” (COSTA, 2013, p. 29-30, grifos nossos). Não obstante, lutamos pelo estudo e aprofundamento de problematizações sobre a escolha e o uso do LD de Língua Portuguesa para a alfabetização, tema sobre o qual dedicamos um considerável tempo de nossa pesquisa e que foi ganhando vida por meio do

13 Nossa dissertação de mestrado poderá ser acessada via endereço do PPGMPE/Ufes - https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15759_01%20Versao%20final%20da%20dissertacao20220420-151020.pdf.

nosso produto,¹⁴ o qual situa diálogos que não são exclusivos dos anos atuais, e fomenta mudanças ainda necessárias no referido processo.

Que continuem as conversas!

14 Nosso produto educacional poderá ser acessado via endereço do PPGMPE/Ufes - https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/02_produto_educacional_24.pdf

Referências

- ALCÂNTARA, Regina Godinho de. **As relações sons e letras e letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. 2014. 331 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed., 4. tir. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9765&ano=2019&ato=db5UTW65keZpWT07b>. Acesso em: 27 mai. 2023.

- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Legislação. Ministério da Educação, Governo Federal, [s. d.]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 13 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação 01/2017– CGPLI, de 27 de julho de 2017**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2019). Brasília: Secretaria de Educação Básica/FNDE, 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2019**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/FNDE, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: SEALF, 2019.
- CAGLIARI, Gladis Massini. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- CONHEÇA a SM Educação. **sm**, [s. d.]. *Online*. Disponível em: <https://www.smeducacao.com.br/sobre/>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- CORNÉLIO, Shênia. **Perspectiva do letramento: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização**. 2015. 266 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Produção de textos na alfabetização**. São Paulo: Mercado das Letras, 2018.
- COVRE, Aline Maria P. Manfrim; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir (Org.). **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). Caderno de estudos I para iniciantes. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

- FIGUEIREDO, Aline Elvira de. **Livros didáticos de alfabetização PNLD/2010: as dimensões do planejamento pedagógico para as propostas de produção de textos escritos**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte., 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia, diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 6. reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. O encontro que não houve. *In*: GERALDI, João Wanderley; CORTESÃO, Luiza; NUNES, Rosa; FREIRE, Abreu; TRINDADE, Rui; ROMÃO, João Eustáquio (Org.). **Diálogos através de Paulo Freire**. Porto: Edição Instituto Paulo Freire de Portugal; Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2004.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed.; 2. tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. **Tranças e danças: linguagem, ciência, poder e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. São Paulo: RAE Artigos, 1995.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Apropriação da linguagem, escrita e ensino. **Conjectura: filosofia e educação**, v. 14, p. 13-30, 2009. Disponível em <https://philpapers.org/rec/GONADL>. Acesso em: 27 mai. 2023.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira. Apontamentos sobre o livro A criança na fase inicial de escrita: a alfabetização como processo discursivo. *In*: GOULART, Cecília Maria Aldigheri; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida (Org.). **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de “A criança na fase inicial da escrita”**. São Paulo: Cortez, Bogdan, 2017. p. 85-98.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes *In*: GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (Org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 15-45.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, v. 31, e20180110 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Palestra proferida no Encontro Inicial de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Vitória, 7 jan. 2013.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Estudos sobre a história da alfabetização e do ensino da leitura no Espírito Santo. *In*: MORTATTI, Mariado Rosário Longo (Org.). **História da alfabetização no Brasil: história da sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011. p. 201-220. v. 1.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 131-158.
- PEROVANO, Nayara Santos. **Proposta pedagógica do Programa Alfa e Beta de Alfabetização**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- PIMENTA, Ghane Kelly Gianizelli. **Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos**. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- POTKUL, Renata Strzepa. **Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva**. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- SIQUEIRA, Cinthia Cardoso de; VIOTTO, Denise Guilherme; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; ABRAMOVICK, Márcia Cristina. **Aprender juntos Língua Portuguesa, 1º ano**: 6. ed. São Paulo: Edições SM, 2017.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar a significar: as relações de ensino em questão ou (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

Copyright © 2023 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

A obra integra parte dos estudos desenvolvidos no campo da linguagem, numa abordagem enunciativo-discursiva, pela linha de pesquisa *Práticas educativas, diversidade e inclusão* do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trata-se de uma análise documental colaborativa que teve como objetivo identificar e analisar a concepção de produção de textos do Livro Didático de alfabetização adotado pelas escolas da rede municipal de Colatina/ES, no PNLD 2019 Apoiados na compreensão de que o texto é movimento de diálogo, que é discursividade e trabalho de linguagem como ação e interação humana, concluímos que a aposta do Livro Didático é, em uma concepção de produção de textos como tarefa escolar, reprodução de modelos que suspendem a autoria das crianças e a autonomia pedagógica dos professores alfabetizadores. Você é nosso(a) convidado(a) para adentrar pelas páginas desta obra e participar do mundo da alfabetização num movimento de responsividade, criticidade e inventividade. Desejamos que a obra colabore com sua prática alfabetizadora no que se refere aos planejamentos do ensino da dimensão da produção de textos com as crianças.

As autoras



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia